

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXVIII

Херсон-2015

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Відповідальний редактор:

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник відповідального редактора:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор

Відповідальний секретар:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор

Бутенко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор

Голобородько Є.П. – доктор педагогічних наук, професор

Кузьменко В.В. – доктор педагогічних наук, професор

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

**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.)**

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 4 від 14.12.2015 р.)**

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|----|
| Бєлан Г.В. ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ В КОНТЕКСТІ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ..... | 9 |
| Дембровська Г.М. ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ТРЕНЕРА У ВИХОВАННІ ТА ПІДГОТОВЦІ СПОРТСМЕНА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ У 50-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ..... | 14 |
| Діденко А.М. ВИХОВНА КОНЦЕПЦІЯ ЯНУША КОРЧАКА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ..... | 20 |
| Ищенко А.М. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРАШКИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ У ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ.. | 24 |
| Калініченко Л.М. ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПРО ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (КІНЕЦЬ 1950-Х – 1990-ТІ РОКИ)..... | 28 |
| Клименко Ю.А. МІЖНАРОДНА МОВА «ЕСПЕРАНТО» ЛЮДВИКА ЗАМЕНГОФА (1859–1917)..... | 36 |
| Перцов О. В. ЗМІСТ НАВЧАННЯ В ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОМУ КАВАЛЕРІЙСЬКОМУ ЮНКЕРСЬКОМУ УЧИЛИЩІ (1864–1916 РР.)..... | 41 |
| Побірченко Н.С. ДИТЯЧА ГРА ТА ІГРАШКА В ЕТНОГРАФІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЧЛЕНІВ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАД ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ..... | 47 |
| Прибора Р.І. ПРОЕКТИ СТВОРЕННЯ БЕРЛІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ХІХ СТОЛІТТІ..... | 54 |
| Рошнін І.Г. ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ У СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХVІІ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТЬ)..... | 60 |
| Худзей О.О. ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ УПРОДОВЖ 1991–2011 РР..... | 66 |
| Щербина В.Ю. ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УЧИЛИЩАХ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ХІХ СТОЛІТТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М. ЛАЗАРЄВА (1788–1851)..... | 72 |

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

| | |
|--|----|
| Гамза А.В. ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... | 79 |
| Компаній О.В. ЕФЕКТИВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ТЕКСТОТВОРЕННЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ..... | 85 |
| Сіранчук Н.М. ОБҐРУНТУВАННЯ СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШЛЯХОМ АНАЛІЗУ ІСНУЮЧИХ МЕТОДИЧНИХ СИСТЕМ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ... | 90 |



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

| | |
|---|------------|
| Барбіна Є.С. ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ..... | 96 |
| Бутенко Н.І., Гамоцька Ж.О., Єлькіна В.В. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ..... | 102 |
| Глушенко І.І. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЯВИЩ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ..... | 108 |
| Лаппо В.В. ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ЯКОСТІ ЗАСОБІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ..... | 114 |
| Самсакова І.В. ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... | 119 |
| Федяєва В.Л. ЦІЛІСНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 124 |
| Чуприна Б.В. ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 129 |
| Шевцова Г.Г. МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ..... | 134 |
| Юркова Т.Ф. ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ НА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ..... | 139 |
| Яцула Т.В. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ «КЛАСНИЙ КЕРІВНИК – КОЛЕКТИВ КЛАСУ» НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ..... | 145 |

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|---|------------|
| Батрак Т.В. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТУ «ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА» ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 150 |
| Богодист Т.Я. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА»..... | 155 |
| Бойко К.Л. ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 159 |
| Корольова І.І. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ..... | 164 |
| Мунтян Т.В. ДІАГНОСТИКА МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З РІВНЕМ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ..... | 169 |
| Поліщук І.Є. ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА ЯК ПІДґРУНТЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ТА СВІТОГЛЯДНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ В УКРАЇНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ..... | 174 |
| Самосудова-Грозова О.Б. ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ..... | 180 |
| Семанчина В.О. ЧИННИКИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ..... | 185 |



| | |
|--|------------|
| Сігаєва Л.Є., Білобровко Т.І. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ..... | 190 |
| Стеценко Н.М. ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ..... | 196 |
| Токарева О.В. ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ..... | 202 |
| Чикалова Т.Г. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» УЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ..... | 207 |
| Шандиба О.В. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ З РОЗВИТКУ СИСТЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ..... | 214 |

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|------------|
| Лопатко Л.А. КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ..... | 219 |
|--|------------|

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

| | |
|---|------------|
| Бистрянцев М.В. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... | 224 |
| Дяченко-Богун М.М. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ..... | 228 |
| Фатєєва Е.М. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... | 234 |



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

| | |
|--|----|
| Belan H.V. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL RESEARCH OF PERSONNEL IN THE CONTEXT OF UNIVERSAL PARADIGM OF THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE..... | 9 |
| Dembrovska G.M. EDUCATIONAL ROLE TRAINER IN EDUCATION AND TRAINING ATHLETES-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS SPORTS PROFILE IN 50–70 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY IN THE UKRAINE..... | 14 |
| Didenko A.M. EDUCATIONAL CONCEPT OF JANUSZ KORCZAK IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE WORLD PEDGOGY AT THE END OF THE NINE- TEENTH – AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY..... | 20 |
| Ischenko A.M. THE HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF TOYS AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON IN DOMESTIC STUDIES.... | 24 |
| Kalinichenko L.M. PERIODIZATION OF DEVELOPMENT THE PROBLEM TEACHING IDEAS AS A METHOD OF FORMING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING (AT THE END OF 1950s – 1990s)..... | 28 |
| Klymenko Yu.A. INTERNATIONAL LANGUAGE “ESPERANTO” LUDWIK ZAMENHOF (1859 – 1917)..... | 36 |
| Pertsov O.V. EDUCATION CONTENT IN THE ELISAVETGRAD CAVALRY MILITARY CADET SCHOOL (1864–1916)..... | 41 |
| Pobirchenko N.S. CHILDREN’S TOY IN THE GAME AND ETHNOGRAPHIC HERITAGE OF THE UKRAINIAN COMMUNITY OF THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY..... | 47 |
| Prybora R.I. PROJECTS OF THE UNIVERSITY OF BERLIN IN THE XIX CNTURY..... | 54 |
| Roshchin I.G. CONTRIBUTION OF THE UKRAINIAN RESEARCHERS TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF PHYSICAL EDUCATION OF RISING GENERATION..... | 60 |
| Khudzey O.O. SEMANTIC ASPECTS OF STUDIES OF PROFILE OBJECTS IN THE SPECIALIZED SCHOOLS WITH DEEP STUDY OF FOREIGN LANGUAGES DURING 1991–2011 YEARS..... | 66 |
| Scherbyna V.Y. MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION IN COLLEGE MARINE PROFILE OF THE SOUTH OF UKRAINE IN THE XIX CENTURY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE BY M. LAZAREV (1788–1851)..... | 72 |

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

| | |
|--|----|
| Gamza A.V. FORMING OF MORPHOLOGICAL ABILITIES AND SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS NECESSARY CONDITION TO DEVELOPMENT OF THE FORMING TO THE TEXT OF COMPETENCE ON LESSONS OF UKRAINIAN..... | 79 |
| Kompaniy E.V. EFFECTIVE PRINCIPLES OF STUDIES OF TEKCTOTBOPEHHЯ OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ARE ON LESSONS OF UKRAINIAN..... | 85 |
| Siranchuk N.M. EXPLENATIONS ABOUT CREATION OF FORMATION JUNIOR PUPILS’ LEXICAL METHODOICAL COMPETENCE BY ANALYZING THE EXISTING SYSTEMS OF SPEECH DEVELOPMENT..... | 90 |



SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

| | |
|---|-----|
| Barbina E.S. HUMANISTIC EDUCATION OF THE FUTURE SPECIALISTS IN VOCATIONAL-TECHNOLOGICAL AREA..... | 96 |
| Butenko N.I., Gamozka J.O., Elkina V.V. ESTHETIC EDUCATION OF PUPILS ON THE LITERATURE WITH THE MEANS OF MUSIC..... | 102 |
| Glushchenko I.I. FEATURES MASTERING LEXICAL-SEMANTIC PHENOMENONS CHILDREN YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION..... | 108 |
| Lappo V.V. PREREQUISITES USE INTERNET RESOURCES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS..... | 114 |
| Samsakova I.V. EDUCATION OF STUDENT'S PERSONALITY BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS..... | 119 |
| Fediaieva V.L. WHOLE PERSONALITY FORMATION OF STUDENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 124 |
| Chupryna B.V. YOUTH EDUCATION THROUGH DRAMATIZED ACTING IN THE PROCESS OF CULTURAL AND LEISURET ACTIVITY..... | 129 |
| Shevtsova A.G. PRIMARY SCHOOL AGE: TRADITION AND INNOVATION IN RESEARCH..... | 134 |
| Yurkova T.F. THE INFLUENCE OF THE UKRAINIAN FOLKLORE ON THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL VALUES OF TEENAGERS..... | 139 |
| Yatsula T.V. FEATURES CONTROL SYSTEM CLASS TEACHER – TEAM CLASS AT THE PRESENT STAGE..... | 145 |

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

| | |
|--|-----|
| Batrak T.V. TEACHERS OF THE SUBJECT “FOREIGN LITERATURE” TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 150 |
| Bogodyst T.Ya. THEORETICAL GROUNDS OF THE CATEGORY OF PROFESSIONAL ETHICS..... | 155 |
| Boyko K.L. MAKING UP OF A PROFESSIONAL PERSONALITY STAGES OF FUTURE NAVIGATORS AT THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT..... | 159 |
| Koroleva I.I. FEATURES OF FUTURE EDUCATIONAL SECTOR MANAGERS TRAINING..... | 164 |
| Muntyan T.V. DIAGNOSIS OF MOTIVES OF STUDENTS’ STUDYING ACTIVITY AND THEIR CONNECTION WITH THE LEVEL OF SELF-ORGANISATIONAL SKILLS FORMATION..... | 169 |
| Polishchuk I.E. PHILOSOPHICAL EDUCATION AS THE BASIS OF PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL THINKING OF BACHELORS AND MASTERS IN THE UKRAINIAN UNIVERSITY..... | 174 |
| Samosudova-Grozova O.B. RESEARCH COMPETENCE AS A PART OF VOCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMIS..... | 180 |
| Semanchina V.O. FACTORS OF FORMATION OF MANAGEMENT HEAD OF SCHOOL CULTURE..... | 185 |
| Sigaeva L.E. Bilobrovko T.I. MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION..... | 190 |



| | |
|--|-----|
| Stetsenko N.N. BUSINESS GAME AS A METHOD OF FORMING A PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE MANAGERS IN EDUCATION..... | 196 |
| Tokareva O.V. DIALOGICAL INTERACTION AS BASIS OF DIALOGIC CULTURE OF FUTURE PROFESSIONALS OF THE SEA..... | 202 |
| Chykalova T.G. THEORETICAL APPROACHES TO INTERPRETATION ESSENCE OF CONCEPT «ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE» OF HUMANITARIAN TEACHER..... | 207 |
| Shandyba E.V. MAIN TENDENCIES OF LIFELONG ENGINEER EDUCATION SYSTEM RESEARCHES..... | 214 |

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

| | |
|---|-----|
| Lopatko L.A. CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY OF PERSONALITIES WITH HEARING IMPAIRMENT AS AN ASPECT OF SOCIALIZATION..... | 219 |
|---|-----|

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

| | |
|---|-----|
| Bystryantsev M.V. THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 224 |
| Dyachenko-Bohun M.N. MODERNISATION OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY SCHOLL-HEALTH TO IMPLEMENT TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK: THE MAIN DIRECTIONS..... | 228 |
| Fateeva E.M. MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN SECONDARY SCHOOLS..... | 234 |



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 7.018.2

**ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ
В КОНТЕКСТІ УНІВЕРСАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ**

Белан Г.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Стаття є стислим викладом результатів наукової розвідки, присвяченій становленню та особливостям дослідження педагогічної персоналії в сучасній історико-педагогічній науці. У статті представлено генезис терміну «персоналія» у контексті взаємозв'язків з іншими науками, сутність поняття «педагогічна персоналія» у сучасній історії педагогіки, методологічні основи, зміст, закономірності, напрями вивчення педагогічної персоналії крізь призму поглядів провідних вітчизняних і зарубіжних учених. Автор аналізує витоки становлення біографічного методу як інструменту наукового дослідження персоналії, передумови та специфіку використання біографічного методу у вітчизняному історико-педагогічному дискурсі, а також такі методи, як історико-ретроспективний; хронологічний аналіз, педагогічна герменевтика, інтерпретація та узагальнення, наукова реконструкція окремих положень педагогічних поглядів вченого тощо.

Ключові слова: наукове пізнання, персоналія, педагогічна персоналія, методи дослідження, біографія педагога, біографічний метод, історико-педагогічний дискурс.

Статья является кратким изложением результатов научного исследования, посвященного становлению и особенностям исследования педагогической персоналлии в современной историко-педагогической науке. В статье представлены генезис термина «персоналия» в контексте взаимосвязей с другими науками, сущность понятия «педагогическая персоналлия» в современной истории педагогики, методологические основы, содержание, закономерности, направления изучения педагогической персоналлии сквозь призму взглядов ведущих отечественных и зарубежных ученых. Автор анализирует истоки становления биографического метода как инструмента научного исследования персоналлии, предпосылки и специфику использования биографического метода в отечественном историко-педагогическом дискурсе, а также такие методы, как историко-ретроспективный; хронологический анализ, педагогическая герменевтика, интерпретация и обобщение, научная реконструкция отдельных положений педагогических взглядов ученого и т. п.

Ключевые слова: научное познание, персоналлия, педагогическая персоналлия, методы исследования, биография педагога, биографический метод, историко-педагогический дискурс.

Belan H.V. THE PROBLEM OF EDUCATIONAL RESEARCH OF PERSONNEL IN THE CONTEXT OF UNIVERSAL PARADIGM OF THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The article is a summary of the results of scientific exploration, dedicated to the advancement and features of the research of pedagogical personalities in contemporary historical and pedagogical science. The article presents the genesis of the term “personalities” in the context of relationships with other sciences, the essence of the concept of “pedagogical personalities” in the modern history of pedagogy, concretized idea of teaching personalities as a customized model reconstruction of the national educational thought. The features of the personnel’s study in the context of scientific knowledge are shown as an attempt to identify those key aspects of the creative heritage of a particular person that really had an impact on the further development of scientific discourse and the emergence of innovative phenomena in it. The methodological foundations, contents, patterns, lines of study of pedagogical personnel are in the light through the views of leading domestic and foreign scientists. The author analyzes the origins of becoming the biographical method as a tool of scientific research of the personnel, conditions and specific use of biographical method in the national historical and pedagogical discourse and methods such as the historical and retrospective; chronological analysis, pedagogical hermeneutics, interpretation and synthesis, scientific reconstruction of certain provisions of scientists’ pedagogical views.

Key words: scientific knowledge, personnel, pedagogical personalities, research methods, teacher biography, biographical method, historical and pedagogical discourse.

Суттєві зміни пріоритетів і цінностей в освітньому просторі ХХІ століття детермінували появу тенденції до переосмислення сутності вітчизняного історико-педагогічного процесу, яке полягає у науково-об-

ективному, конструктивному дослідженні, проникненні у глибинні пласти освітньо-виховних явищ і феноменів минулого з метою їх творчої інтерпретації у моделюванні освітніх інфраструктур сьогодення. У цьому



контексті актуалізація науково-педагогічного досвіду, педагогічної спадщини провідних учених, просвітників, громадських діячів різних епох набуває статусу найбільш репрезентативного засобу вивчення освітніх парадигм минулого.

Необхідно відзначити, що розвиток педагогічної думки конкретної історичної епохи як широкого поняття культурної сфери, яке охоплює як педагогіку, так і філософію, ідеологію, етику, мораль, релігію, повною мірою відображено в науково-творчій спадщині найбільш яскравих представників даного періоду. У той же час система науково-педагогічних поглядів, концепцій будь-якого громадського діяча, просвітителя виступають не тільки адептом його наукових рефлексій, ідей про виховання і освіти, а й свідченням світоглядних переконань, екзистентних, аксіологічних позицій, які, як правило, відображають характерні тенденції розвитку соціуму в рамках певного хронотопу. Процес безперервного розширення і поглиблення сучасної педагогічної думки зумовлює появу інноваційних методологічних основ дослідження невивчених феноменів і фактів історико-педагогічної науки. За таких умов інтерес до педагогічних персоналій зростає, і значна частина творчих біографій вперше стає об'єктом наукової рефлексії. Цей процес є інноваційним в історико-педагогічній науці, хоча наукова біографія стала вже певною традицією, властивою педагогічній науці взагалі, починаючи з середини XIX століття – періоду зародження історії педагогіки як науки.

Вивчення творчої біографії культурно-освітніх діячів, науковців, педагогів минулого і системне висвітлення їх педагогічних поглядів в контексті історичної епохи виступають сьогодні популярним інструментом розгляду динаміки розвитку історико-педагогічної науки як персоніфікованого процесу культурних перетворень суспільства. Сучасні дослідники української педагогічної думки (Е. Адаменко, Н. Антоненко, Л. Березівська, Н. Дічек, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інші) вводять в науковий дискурс нову інтерпретацію поглядів, ідей відомих і забутих вітчизняних педагогів, культурно-освітніх діячів різних історичних періодів, подаючи через призму вивчення їх творчої спадщини і систематизованого висвітлення сукупності педагогічних поглядів провідних персоналій нові підходи до дослідження історико-педагогічних явищ минулого.

О. Сухомлинська зазначає: «Педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім як виразника думки й прак-

тики своєї епохи. Вона допомагає представити формалізований загальнопедагогічний процес як діалогічний, полідіалогічний, персоніфікований і конкретизований. Отже, звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, оскільки збагачує та урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє новому його прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі аспекти наукового дискурсу» [11, с. 4.].

Таким чином, звернення до педагогічної персоналії, як до однієї з важливих моделей вивчення вітчизняної педагогічної парадигми конкретної епохи, диктує потребу в систематизації, аналізі та узагальненні історико-педагогічних досліджень, присвячених вивченню творчої біографії та спадщини вітчизняних педагогів і вчених в історичній ретроспективі з метою виявлення методологічних засад, провідних тенденцій, форм їх презентації в сучасному науковому дискурсі.

Необхідно відзначити, що в науковій літературі використовуються різні терміни для визначення жанру наукового опису життєдіяльності того чи іншого діяча в галузі гуманітарних дисциплін: історії (біографістика, біографіка), літературознавства (біографічний метод), соціології (біографічна проекція, біографічний підхід), культурології (персоналія), історії педагогіки (освітня біографія, персоніфіковані праці, педагогічна персоналія) тощо. В контексті теми нашого дослідження вважаємо доцільним конкретизувати значення даних термінів з огляду на той факт, що біографічне знання є важливою частиною суспільно-політичного, інтелектуального, духовного життя соціуму, оскільки безпосередньо спирається на світоглядні, аксіологічні та ідеологічні принципи його функціонування в часі і просторі. Історико-біографічна інформація певної нації представляє значимість її внеску у світову скарбницю цивілізаційних досягнень, що засвідчує ступінь розвитку соціальних структур в історичній ретроспективі, дозволяє визначити ідею пріоритетності ролі особистості в історії людства. Саме з цієї причини в галузі історичної науки виокремився напрям досліджень «біографістика» (термін походить від давньогрецьких слів «βίος», тобто «життя», та «γράφω», тобто «пишу» («писати»), «κρῆσθαι» («креслити»), «μαλῶναι» («малювати»)) – спеціальна історична дисципліна, яка досліджує історію розвитку, теоретико-методологічні, методичні, джерелознавчі та практично-прикладні проблеми створення наукових біографій, укладання біографічних словників і довідників, різноманітні види біографічної



та біобібліографічної продукції, а також еволюцію історико- та літературно-біографічної творчості, як явища культури та суспільного життя. Поняття «біографіка» тлумачиться в історичній науці як історико-літературний жанр, до якого відносять художню та науково-популярну біографію, де пріоритетну роль відіграє творчість, яка, на відміну від «біографістики», характеризується чіткими формалізованими правилами документальних біографічних досліджень [7, с. 11].

У науковому ареалі літературознавства термін «біографічний метод» з'являється у працях відомого французького критика, автора низки біографічних досліджень про письменників та вчених Ш. Сент-Бева. Сутність цього поняття полягає у домінуванні художнього контексту при викладі біографічного матеріалу, зокрема аналіз особистого життя персони (характеристика найближчих родичів, умов виховання і освіти, первинне суспільне оточення, передумови становлення та розвитку здібностей, процесуальна характеристика розквіту та занепаду таланту, опис побуту, характеристика шанувальників та ворогів, їх ставлення тощо), в основі якого полягає авторське суб'єктивне розуміння та інтерпретація фактів життєпису певної особи. Поява цього методу викликала суперечливу реакцію у філософів, істориків, соціологів, оскільки він виступив специфічним інструментом літературної біографічної творчості, а не універсальним методологічним підґрунтям наукових біографічних досліджень.

Наукове обґрунтування біографічний метод отримав вперше у Чиказькій школі соціології США в 20-30-х роках ХХ століття. В основу його визначення було покладено усталені у професійному співтоваристві англійські терміни "biographical perspective" (біографічна проекція) і "biographical approach" (біографічний підхід). В інтерпретації соціологів даної школи сутність біографічного методу полягала у його комплексності, тобто включала сукупність методів соціологічного дослідження: емпіричне спостереження, об'єктивний аналіз фактів біографії, їх інтерпретація та узагальнення тощо. Центральним об'єктом вивчення біографічного методу було індивідуальне життя людини, пов'язане з її безпосереднім оточенням, мікросередовищем, а також суб'єктивні уявлення особистості про своє життя і соціальну реальність її оточення. Як новий інструмент соціологічного дослідження біографічний метод у наступні десятиліття набуває все більшої популярності та стає базисом цілого напрямку біографічних досліджень у галузі соціології в Польщі, психології в Австрії

тощо, об'єктом вивчення яких стає людська особистість у сукупності її різноманітних зв'язків із соціумом, яка розглядається у синтезі індивідуально-неповторного і загальносуспільного. Внаслідок появи таких характеристик біографічний метод набуває міждисциплінарного статусу та входить у перелік методологічного інструментарію таких наук, як психологія, філософія, історія, літературознавство і, що особливо важливо для нашого дослідження, історія педагогіки.

Дослідницька парадигма і модель вивчення наукової біографії саме в галузі історико-педагогічного знання, безперечно, мають певну специфіку, обумовлену, насамперед, логікою розвитку цієї науки. Адже способи наукової реконструкції особистісно-творчої життєдіяльності вченого, представлені біографістикою, виступають базисом вивчення педагогічної персоналії. Розгляд словникової етимології терміну «персоналія» (від лат. Personalis – особистий) дозволяє констатувати, що на загальнонауковому рівні під цим поняттям розуміють усю сукупність матеріалів (документальні, наукові, публіцистичні, історичні праці, архівні матеріали тощо), присвячені життєдіяльності відомого діяча, історичної постаті. Проте констатуємо особливості тлумачення і використання цього поняття відповідно до дослідницької парадигми конкретної науки, зокрема культурології, де розуміння терміну «персоналія» використовується для позначення постаті як носія та ретранслятора інформації про світоглядні установки соціально-культурної спільноти. При цьому кожній персоналії відповідає 2 типи ознак, що характеризують її: фактичні дані та відомості про пріоритети соціальної діяльності індивідів щодо створення універсальних цінностей [3, с. 121].

В історії педагогіки констатуємо існування різних термінів для позначення наукового опису життя і діяльності педагога та поцінування його внеску у розвиток педагогічної думки. Це «персоналія» (Е. Дніпров), «зразкова біографія» (В. Безрогов, Т. Матуліс), «педагогічна персоналія» (О. Сухомлинська). Так, у праці Е. Дніпрова «Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики» (1986 рік) представлено історіографічний аналіз досліджень з історії вітчизняної школи та історії вітчизняної педагогічної думки, а також розгляд динаміки публікацій та дисертаційних досліджень. Значна увага приділена роботам про вітчизняних педагогів та просвітників, які, як наголошує автор, складають більшу частину усіх публікацій з історії школи та педагогічної думки. В контексті аналізу про-



блеми превалювання «персоніфікації досліджень» (звернення до біографічних фактів, описової характеристики педагогічних поглядів) в історії педагогіки над висвітленням передумов становлення та особливостей розвитку педагогічної думки на тлі соціальних трансформацій констатуємо використання терміну «персоналія», «персоніфіковані дослідження» для позначення як постаті самого педагога, так і сукупності наукових робіт, присвячених вивченню його життєдіяльності та педагогічним ідеям. У якості прикладу наведемо цитату Е. Дніпрова: «В последние годы в литературе по истории педагогики много говорилось о недостатках *персонифицированных исследований*, в которых тот или иной педагог рассматривался вне связи со своими предшественниками и современниками, вне общего контекста развития педагогической науки. <...> Отмечалось, что по сути эти исследования не давали подлинного знания и о самой изучаемой *персоналии*, поскольку в них не было главного – выявления особенностей позиции рассматриваемого педагога, его вклада в науку, его места в истории педагогики. *Персоналия* в такого рода работах, по словам Б. Теплова, неизбежно выступала в качестве «заместителя» всей длительной истории науки» [2, с. 15] (використання терміну в значенні – постать педагога, його життєдіяльність, педагогічні ідеї – Г. Б.).

Ілюструючи використання терміну «персоналія» для позначення сукупності робіт щодо дослідження біографії педагога, його поглядів на освіту, виховання, школу, наводимо іншу цитату: «нетрудно заметить, что в русской *персоналии* интерес историков педагогики сконцентрирован вокруг немногих педагогов и общественных деятелей) [2, с. 14].

Таку дуалістичність у тлумаченні терміну «персоналія» пов'язуємо із новизною його використання у дискурсі історії педагогіки, проте вже сам факт звернення Е. Дніпрова до цього поняття засвідчує його наукову валідність при вивченні біографії та спадщини того чи іншого педагога.

У сучасній вітчизняній історії педагогіки термін «педагогічна персоналія» було науково обґрунтовано та введено у активний науковий обіг О. Сухомлинською, яка зазначила: «Персоналія (від лат. *Persona* – особистість) – це, за висловом представника критичного персоналізму В. Штерна, таке ціле, яке, незважаючи на множинність своїх складових, утворює реальну, своєрідну і самоцінну єдність своїх часткових функцій, здійснює єдину, цілеспрямовану «самодіяльність». Епітет же «педагогічна» окреслює коло наукових інтересів і діяль-

ності особистості, а також предметне поле для дослідника – педагогічний дискурс.

Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [6, с. 42].

Відповідно до цього визначення педагогічна персоналія має розглядатися як цілісна система в контексті взаємопов'язаних предметно-логічних (вклад педагога у розвиток науки і освіти), індивідуально-психологічних (вплив педагога як цілісної особистості на розвиток науки і освіти) і соціально-наукових (оцінка ролі педагога в науково-освітньому соціумі його історичної епохи) факторів (М. Ярошевский) [12, с. 29]. Врахування специфіки педагогічної науки в процесі трансформації синтезу цих напрямків дослідження дозволяє представити наукову біографію як «об'ємну» реконструкцію фігури вченого в його творчій своєрідності та неповторності.

Сучасні дослідження наукової біографії в галузі історико-педагогічної науки (О. Сухомлинська) базуються на уявленні про педагогічну персоналію як про певну конкретизовану модель реконструкції національної педагогічної думки, яка має включати: 1) фактологічний опис життєдіяльності педагога; 2) власний особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості); 3) предметний підхід (включеність або невключеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди) [11, с. 4].

Дослідники життєписів відомих діячів минулого прагнули якомога точніше описати суспільно-історичні умови, в яких жила і працювала та чи інша особистість. Виходячи з сукупності факторів формування і становлення в даному процесі її світоглядної системи, вчені прагнули ідентифікувати ті ключові аспекти творчої спадщини конкретної персоналії, які дійсно мали вплив на подальший розвиток наукового дискурсу і виникнення в ньому інноваційних явищ. Ефективне виконання цього завдання давало можливість створити досить виразний «портрет на тлі» [11, с. 31], який давав можливість побачити максимально широкий спектр можливих зв'язків (паралелі, перетину, асоціації, впливу тощо), дозволяючи наступним поколінням дослідників інтерпретувати їх значимість.

У контексті теми статті вважаємо за необхідне конкретизувати специфіку відносин між історичною особистістю і епохою, яку,



на наш погляд, найбільш повно охарактеризував радянський історик, дослідник античності С. Утченко. «Історична особистість, – писав він, – завжди інтегрована особистість, бо, крім спочатку властивих їй якостей і властивостей, вона збагачується кожною новою епохою, через яку вона проходить, в якій таким чином продовжує жити. Кожна епоха вносить в уявлення про історичну особу щось своє, характерне саме для даної епохи. <...> Вважається, що кожна нова епоха відкриває в історичній особистості, історичному явищі ті грані й аспекти, той зміст і значення, те особливе (а іноді і головне!), що було переглянуто епохами попередніми» [10, с. 320]. Дійсно, мова в цій цитаті йде про спадщину Цицерона, інтерес до якого не слабшає протягом століть, але і в рамках історико-педагогічної науки ми можемо говорити про постійну зацікавленість вчених у новому прочитанні ідей і поглядів К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського від моменту їх появи і до сьогоднішнього дня.

У даному контексті біографічний метод трактується як засіб ідентифікації особливостей генезису і розвитку педагогічних концепцій в наявних фактах біографії вченого, розкриття сутності емпіричного матеріалу, закономірностей і знакових концептів, які відіграли головну роль у становленні педагогічного світогляду конкретного діяча. У кінцевому підсумку це дає можливість об'єктивно і докладно визначити місце і роль наукових поглядів і практичних досягнень педагога у формуванні провідних тенденцій розвитку педагогічного дискурсу та їх впливу на процесуальні основи розвитку науки в майбутньому. Відтак, біографічний метод виступає провідним інструментом дослідження педагогічної персоналії, завдяки якому педагогічна реальність розглядається у часі і просторі, об'ємно охоплює проблему в історичному культурологічному контексті.

Відтак, необхідно відзначити, що в процесі розгляду істориком педагогіки основних етапів життєдіяльності конкретного педагога, науковому аналізу та систематизації його творчої спадщини, важливим завданнями є відтворити атмосферу відповідного часового періоду, реконструювати передумови формування світоглядних позицій того чи іншого діяча, з'ясувати джерела впливу на розвиток досліджуваної особистості, на становлення її поглядів і переконань, а також висвітлити їх резонанс у дискурсі історико-педагогічної науки, динаміку їх інтерпретації в науковому ареалі різних історичних періодів. При цьому сучасний дослідник прагне бути об'єктивним у висвітленні фактів і висловлюванні

суджень, дотримуючись принципу історизму в працях такого типу. Як правило, при вивченні життєдіяльності та творчої спадщини того чи іншого педагога, просвітителя використовується теоретичний аналіз, синтез, систематизація і класифікація джерел (бібліотечних, архівних матеріалів тощо) з досліджуваної проблеми; біографічний метод для з'ясування ролі окремих громадських, культурно-освітніх явищ у становленні педагогічної та просвітницької діяльності вченого; історико-ретроспективний – з метою розгляду змісту і напрямів педагогічної та просвітницької діяльності педагога; хронологічний аналіз, що дозволяє досліджувати педагогічні погляди персони в динаміці і часовій послідовності; педагогічна герменевтика або «мистецтво розуміння»; інтерпретація та узагальнення опрацьованих матеріалів, а також наукова реконструкція окремих положень педагогічних поглядів досліджуваного вченого.

Вибір видатних педагогів, спадщина яких заслуговує подальшого вивчення та нової інтерпретації, визначаються як національним досвідом минулого, ментальними установками, світоглядними уявленнями, неповторними для кожної нації, так і пануючими в суспільстві ідеологічними чинниками, соціальними, політичними та культурними інтересами.

Незаперечним є факт, що вивчення персоналії шляхом використання біографічного підходу в історико-педагогічному дослідженні дозволяє підвищити ефективність новітніх педагогічних пошуків в цілому.

Дослідження педагогічної персоналії в історичній ретроспективі має певну динаміку свого розвитку, яка може коливатися від повного неприйняття ідей особистості про виховання і освіту до канонізації тих самих поглядів внаслідок ідеологічних, соціально-політичних і культурних чинників життєдіяльності суспільства. Відстеження закономірностей розвитку цієї динаміки і дозволяє визначити роль і внесок конкретної персоналії в ту чи іншу сферу соціокультурного буття нації, а також ідентифікувати ті ключові аспекти творчої спадщини педагога, які дійсно мали вплив на подальший розвиток наукового дискурсу і виникнення в ньому інноваційних явищ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валевский А. Основания биографии / А. Валевский. – К. : Наук. думка, 1993. – 110 с.
2. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : [сборник] [под. ред. Э. Днепровы, О. Кошелевой]. – М. : АПН СССР, 1986. – 230 с.



3. Золотарева С. Персоналия как феномен культуры : дисс. ... канд. культ. : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / С. Золотарева ; Кемер. гос. ун-т культуры и искусств. – Кемерово, 2009. – 158 с.

4. Менжулін В. Біографічний підхід в історико-філософському пізнанні : [моногр.] / В. Менжулін. – К. : НаУКМА, 2010. – 455 с.

5. Колесник Г. Експериментальна біографія: від минулого до сьогодення / Г. Колесник // Філологія. Наукові праці. – Т. 70. – № 57. – С. 119.

6. Петрина А. Научная биография в российской культурной и интеллектуальной традиции: поиск новой модели : автореф. дисс. ... канд. ист. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / А. Петрина ; Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского. – Омск, 2009. – С. 18.

7. Попик В. Світоглядні засади розвитку української біографістики та формування національних ресур-

сів біографічної інформації XXI століття / В. Попик // Українська біографістика : зб. наук. пр. – № 4. – К., 2008. – С.11.

8. Попик В. Проблеми розвитку біографічних досліджень та формування вітчизняних біобібліографічних інформаційних ресурсів / В. Попик // Українська біографістика : зб. наук. праць. – № 3. – К., 2005. – С.8–36.

9. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. О. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005– . – Кн. 1 : Навчальний посібник. – 2005 – 624 с.

10. Утченко С. Цицерон и его время / С. Утченко. – М., 1986. – 320 с.

11. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

12. Ярошевский М. Биография ученого как науковедческая проблема / М. Ярошевский // Человек науки. – 1974. – № 3. – С. 19–57.

УДК 37.013:374:796

ПЕДАГОГІЧНА РОЛЬ ТРЕНЕРА У ВИХОВАННІ ТА ПІДГОТОВЦІ СПОРТСМЕНА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ У 50-70-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

Дембровська Г.М., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті висвітлено місце та роль тренера позашкільних навчальних закладів спортивного профілю у вихованні та підготовці спортсмена в процесі спортивного тренування з педагогічної точки зору. Такий процес приводиться на прикладі діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл як головної ланки у вихованні, удосконаленні спортивної майстерності та становленні особистості у позашкільній освіті спортивного спрямування в період 50–70-х років ХХ століття в Україні. Стаття розкриває різні підходи та направляючі положення в діяльності тренера, а також зміст, форми, методи та принципи педагогічної діяльності тренера в позашкільних навчальних закладах спортивного профілю означеного часового проміжку.

Ключові слова: професійна підготовленість тренера, спортивне тренування, досвід, принцип, виховна проблема, спортсмен.

В статье освещены место и роль тренера внешкольных учебных заведений спортивного профиля в воспитании и подготовке спортсмена в процессе спортивной тренировки с педагогической точки зрения. Такой процесс приводится на примере детско-юношеских спортивных школ как главного звена в воспитании, совершенствовании спортивного мастерства и становлении личности во внешкольном образовании спортивного направления в период 50–70-х годов ХХ века в Украине. Статья раскрывает различные подходы и направляющие положения в деятельности тренера, а также содержание, формы, методы и принципы педагогической деятельности тренера во внешкольных учебных заведениях спортивного профиля указанного периода времени.

Ключевые слова: профессиональная подготовленность тренера, спортивная тренировка, опыт, принцип, воспитательная проблема, спортсмен.

Dembrovskya G.M. EDUCATIONAL ROLE TRAINER IN EDUCATION AND TRAINING ATHLETES-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS SPORTS PROFILE IN 50–70 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY IN THE UKRAINE

The article examines the place and role of coach extracurricular sports profile schools in the education and training of the athlete in the sports training from an educational point of view. This process is driven by the example of youth sports schools as the key link in the education, improving sports skills and personality formation in extracurricular sports education focus during the 50–70 years of the twentieth century in the Ukraine. This article reveals the different approaches and directing position in coach activities, as well as the content, forms, methods and principles of teaching coach extracurricular sports profile institutions appointed times.

Key words: professional preparedness manager, sports training, experience, principles, educational problem sportsman.



Основна роль у роботі системи позашкільних навчальних закладів спортивного профілю виховання дітей та молоді належала спортивним гурткам і секціям, дитячим спортивним школам (далі – ДСШ) і спеціалізованим ДСШ (з 1934 по 1965 роки були ДСШ, а з 1966 року перейменовані в ДЮСШ) та іншим. Останні в цій системі посідали особливе місце: вони повинні були надавати допомогу загальноосвітнім школам у підготовці спортсменів та фізкультурного активу для роботи з фізичного виховання у піонерській організації (при проведенні фізкультпауз і фізкультурної роботи у літніх піонерських і оздоровчо-трудоваборках, в учнівських сільськогосподарських бригадах тощо).

Головною метою діяльності позашкільних навчальних закладів спортивного профілю передбачалось виховувати потребу в здоровому способі життя, волю і спритність, фізичну загартованість, організаційні та трудові навички, потрібні для успішної життєдіяльності, виховувати почуття колективізму, прищеплювати прагнення досягти результатів у своїй спільній діяльності, бути активною особистістю, зокрема, беручи участь у спортивних змаганнях. Вагому роль у виконанні цієї мети в означеному періоді покладали на тренерів-викладачів позашкільних навчальних закладів спортивного профілю, роботу яких оцінювали, враховуючи такі показники:

- стабільність складу навчальних груп;
- виконання учнями контрольних нормативів;
- підготовка спортсменів старших розрядів і рівень спортивної підготовки випускників, а також кількість спортсменів, які передані в наступні за рівнем підготовки навчальні групи;
- результати, які показані учнями від районних до всесоюзних змагань;
- підготовка з-поміж учнів громадських інструкторів-діячів і суддів зі спорту;
- допомога загальноосвітнім школам та іншим навчальним закладам в організації проведення оздоровчо-спортивної роботи з учнями [7, с. 183].

Згідно з документальними джерелами тренер-викладач у позашкільних навчальних закладах спортивного профілю визначався ключовою фігурою навчально-виховного середовища школи, головним обов'язком якого була організація такого навчально-тренувального процесу, який би сприяв формуванню свідомого, творчого ставлення до праці, організованості та вимогливості до себе, відчуття відповідальності за доручену справу, дисциплінованості, дбайливого ставлення до суспільного

майна тощо. Ще В.О. Сухомлинський вбачав органічний взаємозв'язок між пізнанням дитиною самої себе і самовихованням. «Якщо у дитинстві, – підкреслював він, – людина пережила задоволення від того, що їй вдалося подолати свої слабкості, вона починає критично ставитись до себе. А з цього і починається те пізнання самого себе, без якого не може бути ні самовиховання, ні самодисципліни» [6, с. 34].

Підкреслюючи вагомість постаті тренера-викладача у навчально-тренувальній роботі позашкільних навчальних закладів спортивного профілю вчені досліджуваного періоду (В.В. Белорусова, І.Н. Решетен) зазначали, що тренери-викладачі повинні прищеплювати своїм вихованцям любов до спорту, дисципліну, організаційні та трудові навички, колективізм, високі моральні та волевові якості. Передовими тренерами-викладачами в таких спортивних закладах накопичувався великий досвід виховної роботи, який ставав надбанням всієї маси тренерів-викладачів з видів спорту та вчителів фізичної культури [2, с. 19].

Будь-яке спілкування вчителя з учнем, тренера зі спортсменом завжди переслідує і виховні цілі. Тут доречно привести слова Г.А. Шахвердова, який постійно нагадував тренерам, що «процес тренування, підготовка спортсменів – завжди процес педагогічний, процес виховний» (1954 рік) [7, с. 142].

Враховуючи вищевикладене, можна сформулювати головне завдання статті. Воно полягає у висвітленні основ педагогічної діяльності тренера у підготовці спортсмена позашкільних навчальних закладів спортивного профілю в Україні у 50–70-ті роки ХХ століття.

Слід зазначити, що у 50–70-ті роки ХХ століття в Україні в ДСШ створювались дещо своєрідні умови для виховання юних спортсменів. Заняття у спортивній школі носили добровільний характер, тому на перших етапах вагоме значення мало виховання у юного спортсмена інтересу до спортивної діяльності. Вважалося, що це можливо досягнути високою якістю занять, творчим ставленням тренера до навчальної частини і виховної роботи.

Зауважимо, що час перебування школяра у секції або спортивній школі не настільки тривалий, як у загальноосвітній школі чи в сім'ї. Ця обставина змушує тренера, що має справу з дітьми, проявляти більшу гнучкість у виховній роботі, широко використовувати живе спілкування з юними спортсменами, можливості тренувальних занять, змагань тощо [1, с. 48].

Зазначимо, що важкою виховною проблемою для позашкільних навчальних за-



кладів спортивного спрямування є взаємини двох колективів. Юний спортсмен був членом колективу спортивної школи і в той же час – членом колективу загальноосвітньої школи. Вважалося, що ця проблема буде успішно вирішена, якщо тренери зуміють виховати у юного спортсмена правильне ставлення до колективу загальноосвітньої школи, прагнення допомагати вчителю, шкільному колективу фізичної культури, бути прикладом для учнів.

У виховній роботі з дітьми та молоддю у позашкільних навчальних закладах спортивного профілю повинні були вдало поєднуватися спільні завдання морального виховання і завдання, які витікають з особливостей спортивної діяльності [3, с. 57].

Важливою умовою виховуючого навчання були взаємостосунки, які склалися між тренером і його учнями. Знання умов життя та індивідуальних особливостей юних спортсменів допомагає тренеру правильно визначити тренувальний режим і обсяг навантаження, врахувати періоди більшої завантаженості навчальної або виробничої роботи, дізнатися про настрій, погляди, смаки своїх учнів і відповідно до цього застосовувати до них різні методи виховного впливу. Такими методами були: особиста бесіда, рада, іноді навіювання (у важкі моменти тренування чи змагання), схвалення або засудження дій тощо.

Добре, коли до тренування або після нього в залі, на стадіоні, в гуртожитку або просто дорогою додому тренер щиро і задушевно розмовляє з учнями про театр, книги, кінофільми, політику, життя. Подібного роду бесіди зазвичай виникають самі собою і впливають із безпосереднього спілкування з учнями.

Скільки спогадів зберігається в душі підлітка чи юнака-спортсмена про дбайливого і вимогливого друга-тренера. Як зазначав видатний тренер В.І. Алексеев: «Педагогічна діяльність у спорті виключно багатогранна. Інший раз доводиться займатися суто життєвими справами своїх вихованців – питаннями сім'ї, виховання, навчання, матеріального становища, роботи тощо. Знаючи буквально всі таємниці будь-якого свого учня, тренер розуміє, що саме може йому допомогти, проте необхідно намагатися нікого не балувати, щоб хлопці не були утриманцями, щоб вміли багато чого добитися самі, постояти за себе, не сподіватися лише на чужу допомогу» [1, с. 12].

Напрямленими положеннями в роботі кожного тренера позашкільних навчальних закладів спортивного профілю повинні бути:

1) Висока вимогливість до успішності учнів у загальноосвітній школі та повсякденний контроль за нею;

2) Рішення на заняттях у позашкільних навчальних закладах спортивного профілю завдань ідейно-політичного, морального і естетичного виховання;

3) Дотримання єдності вимог до дисципліни і культури поведінки учнів;

4) Підготовка зі своїх вихованців кваліфікованих громадських інструкторів та пропагандистів спорту, які прагнуть допомогти своїй школі в розгортанні роботи з фізкультури і спорту [6, с. 78].

Успіх багаторічної підготовки спортсмена в значній мірі залежить від того, наскільки правильно тренер і спортсмен оцінюють сучасний стан спорту, перспективи його подальшого розвитку, а отже, уявляють собі цілі та завдання тренування.

Основою успіху тренера в роботі та найважливішою якістю, яка буде визначальною в його авторитеті в учнів, безумовно, є рівень професійної підготовленості, тобто наявність необхідних знань і досвіду, а також вміння найбільш раціонально їх застосувати. Тренер, який бажає домогтися успіху, повинен досконало знати свій вид спорту, бути в курсі всіх новинок методики тренування, техніки, тактики.

На першій стадії роботи з новачками недостатня теоретична і практична підготовленість тренера в очі не впадає, проте через деякий час, із зростанням спортивних результатів учнів, коло їхніх спеціальних питань розширюється, а самі питання стають більш глибокими і складними. Багато спортсменів починають цікавитися питаннями теорії свого виду спорту, читають спеціальні газети, журнали і часто обговорюють їх у своєму середовищі. У цей період всяке відставання тренера в теорії і практиці може виявитися фатальним і привести до зниження або повної втрати авторитета [3, с. 247].

Підготовка спортсменів – це суто творчий процес. Подібно до того, як художник починається з картини, а письменник – з написаної ним книги, тренер починається з учнів, причому з учнів не у формальному сенсі цього слова, а учнів, що втілюють в життя педагогічні задуми і погляди свого тренера.

У досліджений нами період існувала система «тренер – учень». Ця система специфічна і своєрідна, хоча і має деяку схожість з іншими творчими системами, наприклад «режисер – актор» або «балетмейстер – танцюрист». Її специфічність визначається насамперед такими характерними особливостями:

- повною єдністю мети тренера і учня;
- залежністю успіху не тільки від особистих якостей тренера і спортсмена, але в



першу чергу від їх творчого контакту, ступеню їх взаєморозуміння [4, с. 193].

У цьому творчому контакті на всіх етапах спортивної підготовки тренер повинен прагнути бачити в учні не сліпо виконавця своїх задумів, а рівноправного творчого партнера. Це, мабуть, головна умова успішного функціонування всієї системи.

Наявність системи «тренер – учень» робить правомірним твердження, що всі моральні та професійні якості тренера, що є основою успіху тренерської роботи, виявляються насамперед під час взаємовідношень тренера з учнями.

Найбільш характерною особливістю внутрішніх взаємовідношень у системі «тренер – учень» є винятково великий вплив, який чиниться тренером на спортсмена.

Отже, спортивне тренування – це процес підвищення працездатності організму за допомогою повторних виконань фізичних вправ, який направлено на досягнення високих спортивних результатів, на підготовку учнів до громадсько-корисної діяльності. Під час тренувань зміцнюється здоров'я, розвиваються сила, швидкість, витривалість та інші фізичні якості, людина опановує нові вміння і навички рухів, отримує знання в галузі фізичної культури і спорту, і, що дуже важливо, формується особистість людини, складаються її моральні переконання і світогляд [6, с.37].

Тренер направляє процес спортивної підготовки, виховує в учнях самостійність та ініціативу. Тренувальний урок (тренування), на відміну від шкільного уроку фізкультури, має деякі особливості. Тренер прагне до максимального розвитку рухових якостей спортсмена.

До форми спортивного тренування можна віднести також спеціальні контрольні тренувальні заняття-«прикидки» і спортивні змагання, на яких перевіряється готовність до майбутніх офіційних змагань і відтворюється обстановка майбутніх змагань.

Отже, спортивне тренування є педагогічним процесом, і йому притаманні загальні принципи навчання і виховання: свідомість, активність, наочність, доступність, міцність, систематичність [1, с. 23].

Наочність у тренуваннях – це і безпосередній показ тренером техніки виконання, і демонстрація кінограм. На допомогу прийшов і відеоманітофон, за допомогою якого можна подивитися на себе з боку. Говорячи про доступність, не слід змішувати доступну вправу з легким. Кожна нова вправа, яку пропонує тренер, має бути трохи складніша. Інтерес до таких вправ підвищується. Кожний тренер повинен пояснювати, що тренуватися потрібно постійно без перерв,

вимоги до спортсмена збільшувати поступово, при цьому враховувати загальну та спеціальну фізичну підготовку, індивідуальні особливості спортсмена [3, с. 157].

Спортивне тренування – це спеціалізований процес всебічного фізичного виховання, спрямований на досягнення максимальних результатів в обраному виді спорту. Як і всякий педагогічний процес, спортивне тренування включає навчання і виховання.

Розвиток рухових якостей людини, оволодіння нею знаннями, руховими вміннями та навичками досягається в процесі трудової діяльності, ігор, прогулянок, самообслуговування тощо. Формування знань, умінь і навичок найшвидше здійснюється при навчанні.

У радянській системі фізичного виховання навчання – це спільна діяльність педагога і учнів, спрямована на озброєння останніх системою знань, рухових умінь і навичок, на розвиток їх рухових, моральних і вольових якостей [4, с. 273].

При навчанні керівна роль належала саме педагогам, викладачам, тренерам, які зобов'язані впливати на вихованців також і через колектив.

При навчанні руховим умінням і навичкам здійснюється розвиток не тільки рухових, а й інтелектуальних, моральних і вольових якостей учнів.

Навчання – це процес керівництва всебічним розвитком вихованців. Навчати лише спортивній техніці, що не виховуватиме людину того часу в цілому, не було характерним у системі фізичного виховання 50–70-х років ХХ століття.

Вимога виховного навчання була одним з найважливіших принципів педагогіки досліджуваного періоду. Цьому принципу підпорядковувався процес навчання у всіх ланках системи фізичного виховання того часу.

Виховання, яке здійснювалося у нерозривній єдності з навчанням, послідовно і строго було направлено на розвиток необхідних якостей та здібностей. Це, насамперед, моральні якості: колективізм, дисциплінованість, працьовитість, скромність та інші риси свідомості. Це також інтелектуальні та вольові якості: допитливість, спостережливість, кмітливість, рішучість, сміливість, самовладання та інші якості [6, с. 217].

Разом із тим в результаті виховання удосконалюються форми і функції організму, отримують необхідний розвиток основні рухові якості (сила, спритність, швидкість, витривалість) і рухові здібності (здатність до координації рухів, до творчої зміни техніки засвоєних рухових навичок, до швид-



кої і точної реакції в умовах напруженої фізичної діяльності тощо).

Навчання і виховання спортсменів здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках. По-перше, спортивне тренування покликане поліпшити загальну фізичну підготовку. Всебічно фізично розвинений спортсмен може успішно діяти в будь-яких областях практики, у праці, військовій справі, побуті і, зокрема, в обраній галузі спорту.

По-друге, в процесі навчання і виховання спортсменів поступово і послідовно здійснюється спеціальна підготовка, необхідна для досягнення якомога вищих результатів в обраній галузі спорту. Вона полягає в тому, щоб дати спортсменам широкі знання, вміння та навички в обраній області спортивної діяльності і по можливості досконало розвинути якості і здібності, необхідні саме для цієї діяльності [6, с. 27].

Спеціальна підготовка спортсменів є найбільш складною та вимагає і від тренера, і від спортсменів дуже великих і тривалих зусиль. У цій підготовці прийнято виділяти ряд типових і абсолютно необхідних для досягнення спортивного успіху сторін. Це: а) технічна підготовка; б) тактична підготовка; в) підготовка організму до максимальних напружень. Особливе місце в спортивному тренуванні займала моральна і вольова підготовка спортсмена. У конкретному тренувальному процесі всі ці сторони тісно пов'язані між собою і взаємно обумовлюють одна одну.

Технічна підготовка спортсменів зводиться в основному до озброєння їх необхідними в змагальній боротьбі руховими вміннями та навичками. Тактична підготовка направлена головним чином на формування вміння орієнтуватися, самостійно приймати рішення і застосовувати засвоєні рухові навички у спортивній боротьбі.

Підготовка організму до максимальних напруг полягає насамперед у тонкому пристосуванні його функцій до особливостей даної рухової діяльності та умовам її виконання, а також у поступовому максимальному розвитку всіх рухових якостей у відповідному цій діяльності взаємозв'язку [2, с. 31].

Моральна і вольова підготовка покликана психологічно підготувати спортсмена до змагальної боротьби, виробити у нього прагнення до перемоги, впевненість у ній, самовладання, здатність до рішучих сміливих дій тощо.

У процесі спеціальної підготовки спортсмени поступово набувають і піднімають на дедалі вищі щаблі свою спортивну майстерність. Вона є узагальненим вираженням засвоєної сукупності знань, умінь і навичок,

їх точності, досконалості, а також досвідченості спортсмена в самостійному, творчому застосуванні цих знань, умінь і навичок в умовах спортивної боротьби [6, с. 142].

Зростання спортивної майстерності сприяє кращому, більш досконалому розвитку рухових здібностей. І, навпаки, більш високий рівень розвитку цих здібностей забезпечує більш успішне вдосконалення спортивної майстерності.

При правильно організованому процесі спортивного тренування, в результаті послідовного навчання і виховання спортсменів, при належному дотриманні відповідних гігієнічних вимог організм спортсмена приходять в стан підвищеної спортивної працездатності, яка називається «тренованість». Вона, по суті, є узагальненим результатом навчання і виховання за минулий період, але на неї впливають і умови життя спортсмена. Наприклад, вона знижується при порушеннях режиму, неповноцінному харчуванні тощо [7, с. 84].

Зазначимо, що найважливішими показниками тренованості були такі: досконалість необхідних знань, навичок і вмінь; рівень розвитку рухових і інших якостей; стан організму і ступінь досконалості функцій його органів і систем як у спокої, так і під час роботи (наприклад, розширення функціональних можливостей, підвищення функціональної стійкості організму тощо); поліпшення практичних досягнень; гарне самопочуття.

Педагогічна діяльність тренерів у позашкільних навчальних закладах спортивного профілю протягом 50–70-х років ХХ століття на Україні характеризувалась постійним пошуком нових ефективних методів та засобів у їх діяльності. У своїй повсякденній роботі тренер постійно вирішував такі основні та найтіснішим чином взаємопов'язані завдання: по-перше, завдання виховання спортсменів у душі безмежної відданості своїй Батьківщині; по-друге, завдання вироблення у своїх учнів певного характеру, що відрізнявся найбільш важливими для суспільства рисами: сміливістю, наполегливістю, ініціативністю, дисциплінованістю, і, по-третє, задачу спортивної підготовки, а саме виховання фізичних якостей, вироблення навичок, умінь, знань, необхідних для досягнення максимально високих для кожного спортсмена результатів.

Отже, навчально-тренувальний процес дослідженого періоду вимагав знань в області технології тренувальних навантажень, відповідних зросту, володіння методами і формами організації занять, умінь оцінювати стан юного спортсмена і вносити корективи у зміст педагогічних впливів. Основни-



ми принципами взаємовідносин тренера зі спортсменами були взаємна довіра і повага, принципіальність і відвертість.

У досліджуваному нами періоді підготовка спортсмена вважалась багатограним різностороннім педагогічним процесом. Всі його сторони були тісно взаємопов'язані. Так, фізична підготовка створювала передумови й умови для вирішення завдань у галузі технічної і тактичної підготовки. У свою чергу, від технічної і тактичної підготовки істотно залежали і сам процес, і остаточний ефект фізичної підготовки. Настільки ж тісний взаємозв'язок існував і між іншими розділами підготовки. Особливо велике значення в цьому зв'язку мала морально-вольова підготовка, оскільки вона визначала ставлення спортсмена до своєї діяльності в цілому.

Отже, як ми бачимо, спортивне тренування не вичерпувало всього змісту і всіх форм підготовки спортсмена в означеному періоді. Воно постійно доповнювалося більш ефективними формами, і тренер ор-

ганічно включав їх у загальну систему виховання та підготовки спортсмена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Х.О. Спортивный резерв профсоюзов: Заслуженный тренер СССР В.И. Алексеев и его школа / Х.О. Алексеева, Г.С. Лукьянов Г.С. – М. : Профиздат, 1981. – 72 с.
2. Воспитательная работа в детской спортивной школе / [под ред. В.В. Белорусовой, И.Н. Решетень]. – М. : «Просвещение», 1964. – 68 с.
3. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л.В. Волков. – К. : Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
4. Вайцеховский С.М. Книга тренера / С.М. Вайцеховский. – М. : «Физкультура и спорт», 1971. – 312 с.
5. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» : [Навчальний посібник] / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Львів : Українські технології, 2002. – 232 с.
6. Козленко М.П. Фізичну культуру – в побут школярів / М.П. Козленко. – К. : Рад. Школа, 1979. – 95 с.
7. Озолин Н.Г. Современная система спортивной тренировки / Н.Г. Озолин. – М. : «Физкультура и спорт», 1970. – 256 с.



УДК 37.011.31(438)

ВИХОВНА КОНЦЕПЦІЯ ЯНУША КОРЧАКА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВОЇ ПЕДАГОГІКИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Діденко А.М., провідний фахівець
відділу аспірантури та докторантури
Херсонський державний університет

Статтю присвячено висвітленню виховної концепції відомого польського вченого Януша Корчака у контексті розвитку європейської педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття. Розкрито основні реформаторські підходи до побудови освітньо-виховних закладів означеного періоду з урахуванням змін в економічному та суспільно-політичному житті країн Західної Європи та США. В контексті розвитку реформаторської педагогіки розглянуто модель освітньо-виховної системи Я. Корчака, основу якої становить проблема взаємостосунків особистості дитини і суспільства. Віддаючи перевагу особистості дитини, вчений розкриває мету, завдання, форми, методи, засоби виховання дитини на засадах демократизму, свободи, творчості, що відповідає інтересам дитини, враховує її індивідуальність. Для цього вихователям необхідно цілісно вивчати дитину, пам'ятати, що дитина – людина, як і у дорослих, у неї є минуле, сьогодення, майбутнє. Автор фокусує увагу на формах виховної роботи, які сприяють розвитку ініціативи, самостійності і активності дитини: дитячі збори; власний вибір книг для читання; розподіл і використання зароблених дітьми грошей; дитяча гра тощо. До провідних демократичних структур освітньо-виховного середовища за Я. Корчаком віднесено дитячий сейм, товариський суд, загальношкільну газету, інформаційну дошку, скриньку для запитів, нотаріальну книгу, референдум. Обґрунтовано значущість освітньо-виховної концепції Я. Корчака в контексті історичної ретроспективи.

Ключові слова: виховна концепція, реформаторська педагогіка, освітньо-виховна система, демократичні структури освітньо-виховного середовища.

Статья посвящена освещению воспитательной концепции известного польского ученого Януша Корчака в контексте развития европейской педагогической мысли конца ХІХ – начала ХХ века. Раскрыты основные реформаторские подходы к построению образовательно-воспитательных заведений исследуемого периода с учетом изменений в экономической и общественно-политической жизни стран Западной Европы и США. В контексте развития реформаторской педагогики рассмотрена модель образовательно-воспитательной системы Я. Корчака, основой которой составляет проблема взаимоотношений личности ребенка и общества. Отдавая предпочтение личности ребенка, ученый раскрывает цели, задачи, формы, методы, средства воспитания ребенка на принципах демократизма, свободы, творчества, что будет отвечать интересам ребенка, учитывать его индивидуальность. Для этого воспитателям необходимо целостно изучать ребенка, помнить, что ребенок – человек, у него, как и у взрослых, есть прошлое, настоящее, будущее. Автор фокусирует внимание на формах воспитательной работы, которые способствуют развитию инициативы, самостоятельности и активности ребенка: детские собрания; собственный выбор книг для чтения; самостоятельное распределение и использование заработанных детьми денег; детская игра и тому подобное. К ведущим демократическим структурам образовательно-воспитательной среды отнесено: детский сейм, товарищеский суд, общешкольную газету, информационную доску, ящик для вопросов, нотариальную книгу, референдум. Обоснована значимость образовательно-воспитательной концепции Я. Корчака в контексте исторической ретроспективы.

Ключевые слова: воспитательная концепция, реформаторская педагогика, образовательно-воспитательная система, демократические структуры образовательно-воспитательной среды.

Didenko A.M. EDUCATIONAL CONCEPT OF JANUSZ KORCZAK IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE WORLD PEDGOGY AT THE END OF THE NINETEENTH – AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

The article is devoted to the educational system of the famous Polish scientist Janusz Korczak in the context of the development of the European pedagogical thought in the late nineteenth – early twentieth century. The basic reform approaches to the building of the educational institutions of the marked period taking into account the changes in economic and political life of the Western Europe and the USA are considered. In the context of reformatory pedagogy the model of educational system of J. Korczak, which is based on the problem of the relationship of the child and society is described. Giving preference to the child's personality, a scientist reveals the purpose, objectives, forms, methods and means of upbringing the child on the principles of democracy, freedom, and creativity, which will meet the interests of the child and consider his personality. For this realization teachers must holistically explore the child, remember that a child is a man, who as an adult has a past, present and future. The author focuses on forms of educational work, which contribute to the development of initiative, independence and activity of the child: children's meeting; an own selection the reading books; distribution and use of the children's earnings; the child game and other. The children's Seym, a friendly court, a school-wide newspaper, an information Board, a box for requests, a notary book, a referendum are referred to the leading democratic structures of the educational environment by J. Korczak. The importance of the educational conception of J. Korczak in the context of historical retrospective is substantiated.

Key words: educational conception, reform pedagogy, educational system, democratic structure of the educational environment.



Наприкінці XIX ст. у зарубіжних країнах загострюється увага суспільства і держави до питань виховання, шкільної освіти, що було викликано змінами в економічному та суспільно-політичному житті країн Західної Європи та США. Все це привело до пошуку нових педагогічних шляхів, обґрунтування нових педагогічних концепцій та появи нових освітніх реформ в цій царині. З'явилися нові реформаторські педагогічні напрями. Досить дискусійним було питання щодо функціонування народних шкіл, обґрунтування шляхів їх формування і змістовного наповнення навчально-виховного процесу, їх розвиток і взагалі про принципи організації їх роботи. Мова йшла про систему навчання дітей із народного середовища, при цьому вчені виходили з того, що навчання дітей із народного середовища в таких школах (народних) буде сприяти покращенню життя бідних верств населення.

Педагоги-реформатори наголошували на важливості врахування при побудові таких шкіл різних аспектів, зокрема: трудової школи, педагогіки дії, соціальної, індивідуальної, лікарської, моральної, статевої, сексуальної, експериментальної педагогіки тощо. Чільне місце приділялося проблемам розробки і запровадження спеціальних методик (як у сфері виховання, так і щодо викладання окремих дисциплін).

Обґрунтовуючи нові шляхи, форми, методи, прийоми і засоби розвитку нової – народної – школи, педагоги-реформатори піддавали системній критиці існуючу шкільну освіту за її зусилля схоластикою, догматизмом, формалізмом; провідним методом навчання стало просте заучування навіть незрозумілого матеріалу (зубріння). Все це вело до того, що особистість учня просто придушувалася, повністю було знецінено таке поняття, як увага до дитини, знання її потреб та інтересів. Вчені наголошували на тому, що існуюча школа пригнічує особистість дитини, не сприяє розвитку самостійності, ініціативності, активності, творчості. Школа і життя знаходилися у протиріччі одне до одного.

Наприкінці XIX ст. розпочався процес кардинальної перебудови школи, системи освіти і виховання. Ці зміни відбувалися перш за все під впливом нових теоретичних напрацювань в освіті, розвитком реформаторської педагогіки, Г. Кершенштейнера, Дж. Дьюї, В. Лайя та інших.

В контексті розвитку реформаторської педагогіки розглядаємо і модель освітньо-виховної системи Януша Корчака – відомого польського педагога кінця XIX – початку XX ст., який вивчаючи стан вирішення дуже важливого питання – взаємостосунків

особистості і суспільства, стоїть на позиції пріоритету особистості. Досліджуючи реальність виховання в освітніх закладах, педагог у своїх працях, зокрема «Як любити дитину», зазначає: «Все сучасне виховання спрямоване на те, щоб дитина була зручною, послідовною, крок за кроком прагне приспати, придушити, викоренити все те, що є волею і свободою дитини, стійкістю її духу, силою її вимог» [2, с. 130].

Цим вчений акцентує увагу на існуючих вадах виховання, яке передбачає не розвивати цілісно, гармонійно, а просто збити так, щоб після школи молодь була не готова до повноцінного, творчого життя, не володіла практичними знаннями і навичками. Тому необхідно створити такі умови, які б відповідали інтересам дитини, яка «має право бажати, домагатися, вимагати, має право рости і розвиватися, а досягнувши зрілості, приносити результати. А мета виховання (існувавшого – А. Д.): не шуміти, не рвати взуття, слухатися і виконувати накази та розпорядження, не піддавати критиці (дорослих – А. Д.), а вірити (сліпо – А. Д.), що все це дитині на благо, на користь» [2, с. 131].

Вчений не допускає, виступає проти ситуації, за якої дорослі беруть на себе пряму відповідальність авторитарного управління життям і діяльністю дітей. Як одну із причин появи (існування) авторитарного управління Я. Корчак визнає те, що дорослі (вихователі) мають особливу увагу в своїй педагогічній діяльності приділити такій складовій реалізації виховного процесу, як цілісне вивчення дитини для того, щоб найбільш ефективно допомагати розвитку, формуванню дитини, сприяти їх творчому розвитку і самим налаштуватися на такий процес. «Школа створює ритм годин, днів і років. Шкільні працівники повинні задовольняти сьогоdnішні потреби юних громадян. Дитина – істота розумна, вона добре знає потреби, труднощі і перешкоди свого життя. Не деспотичні розпорядження, не нав'язана дисципліна, не недовірливий контроль, а тактовна домовленість, віра в досвід, співпраця і спільне життя!» [2, с. 16].

Я. Корчак підкреслює, що діти розумні, що просто часто дорослі дають беззмістовні вказівки і доручення, які складно виконувати. Він весь час наголошує на тому, що дитина – людина, що у дитини – житті є три складові, як і у дорослих, – минуле, сьогоdnення, майбутнє: «У дитини є майбутнє, але є й минуле: пам'ятні події, спомини і багато годин дійсних самотніх роздумів. Так, як і ми – не інакше – вона пам'ятає і забуває, цінує і недооцінює, ло-



гічно розмірковує і помиляється, якщо не знає. З оглядкою сприймає правду і сумніви. Дитина – іноземець, вона не розуміє мови, не знає напряду вулиць, не знає законів і звичаїв. Інколи надає перевагу оглянутися самому: важко – просить вказівки й поради. Необхідний гід, який ввічливо дасть відповіді на запитання. Поважайте її незнання» [1, с. 16].

Він був прихильником індивідуального виховання, наголошував на його відповідному вивченні кожної дитини. Підкреслював: «Якщо я завтра зустрічаю групу дітей, то вже сьогодні я повинен знати, хто вони. Там будуть лагідні, пасивні, добродушні, довірливі діти – навіть такі, які злі, вороже налаштовані, які будуть схильні виявляти уявну ініціативу, навіть можуть бути малолітні злодії і інтригани» [1, с. 91].

Виходячи із такої ситуації, вчений пропонує такі форми роботи, які сприятимуть дотриманню порядку і безпеки в навчальному закладі. Для цього необхідно поставити такі вимоги для всіх, а не вибірково. На початковому етапі необхідно залучити до співпраці позитивно налаштованих дітей, і з ними поетапно впливати на негативні прояви окремих вихованців. Вивчивши, проаналізувавши реальний стан речей, у конкретному всіх дітей у колективі Я. Корчак радить приступити до виховної роботи – проводити її за конкретним планом і цілеспрямовано.

При цьому він наголошує, що вихователь може «втїлити традиції правди, порядку, працелюбства, чесності, щирості, але не в силах змінити природу дитини. Я можу тільки розбудити в душі дитини тільки те, що дремає, але не можу створити нове. І буду смішним, якщо стану сердитися через це на неї і на себе» [1, с. 90].

На той історичний період питанням індивідуального виховання (урахування індивідуальних особливостей) приділяло увагу багато вчених, зокрема теоретично глибоко цей підхід був розкритий у працях Ж.-Ж. Руссо і Дж. Локка. Якщо ж вони були прихильниками індивідуального виховання і вважали, що його ефективність залежить від середовища (наголошували на доцільності його проведення у певній соціальній ізоляції (один вихователь + один вихованець)), то Корчак відстоював ідею індивідуального виховання у середовищі колективу. Він підкреслював: «Діти мають право жити групами і окремо, своїм розумом і працею» [2, с. 231]. Така позиція знайшла реалізацію в практичній діяльності багатьох вчених, зокрема А.С. Макаренка. Педагогічна діяльність Я. Корчака проходила в умовах освітнього закладу закритого типу

(дитячих будинках), і як свідчать результати досліджень його спадщини і виховної практики, вдалося органічно синтезувати індивідуальний зміст виховного процесу з його колективними формами, в результаті чого дитячий колектив сприяв розвитку особистісної свободи окремої дитини.

Отже, визначаючи складові своєї концепції, вчений досить велику увагу приділив терміну «свобода». При цьому чітко розмежував слова «свобода – залежність» і визнавав, що свобода у виховному процесі – один із чинників індивідуального виховання, навіть організація колективних заходів вибудовувалася з урахуванням індивідуальних можливостей і інтересів дітей.

Особливе місце в його системі посідала довічна проблема – покарання, він вкрай негативно ставився до них. «У мене покарань немає» – стверджував він, навіть не підозрюючи, що є і досить суворі [3, с. 103].

Але ті заборони, які ставилися перед дитиною і були по суті покаранням: поставити в куток; посадити за окремий стіл; не дозволити поїздки до дому; забрати у дитини (конфіскувати) ті речі, які заважають навчатися як їй, так й іншим дітям: м'ячик, магніт, картинку та інше; заборонити окремим молодшим дітям лягати спати в той час, коли лягають старші (тобто раніше), не дозволяти на свято одягнути нову сукню; бути нетовариським, незадоволеним, холодним тощо.

Все це застосування покарань, але за таких умов, таким чином «ти застосуєш покарання, робиш його м'якшим, змінивши саму форму покарання. Діти бояться, незважаючи на те, що це велике, мале або тільки символічне покарання.» Він привертає увагу дорослих: «Розумієш: діти бояться – значить покарання існує» [3, с. 103]. В цьому була сутність підходу Я. Корчака до розуміння покарання.

У преамбулі кодексу товариського суду очолюваного ним закладу чітко було прописано: «Якщо хто-небудь вчинив проступок, краще всього його пробачити. Якщо він вчинив проступок ненавмисно, він стане обачливим. Якщо він вчинив проступок тому, що йому важко звикнути вчиняти по-іншому, він буде прагнути звикнути. Якщо він зробив проступок тому, що його умовили інші діти, він їх не буде більше слухатися. Взагалі, якщо хтось вчинив проступок, краще його вибачити (пробачити) з надією, що він виправиться» [1, с. 146]. Як форму виховної роботи вчений використовує Дитячий суд.

Аналіз праць Я. Корчака дає змогу говорити, що Дитячий суд по суті був не органом покарання, а «органом прощення». Так, на першому його засіданні розгляда-



лося 34 справи – суд всіх вибачив. За всю історію роботи такого дитячого суду тільки 19 разів когось із вихованців визнавали винним за такими параметрами (за таким формулюванням) визнання вини: «Суд, не прощаючи, встановлює, що А (вихованець конкретний) зробив те, в чому його звинувачують (10 разів)». «Суд вважає, що А поступив неправильно (6 разів)». «Суд вважає, що А поступив погано (2 рази)». «Суд вважає, що А поступив (вчинив) дуже погано (1 раз)». Найчастіше використовувалася стаття «Скаргу забрано» і цим визнавалося прощення з боку того, хто подав скаргу до суду [1, с. 146–166].

Також важливе місце у педагогічній концепції Я. Корчака посідала проблема розвитку ініціативи і самостійності дитини. При цьому вчений довів, що ні в якому разі не треба обмежувати дитячу активність, що ця природна активність є одним із найважливіших факторів її особистісного розвитку. Він стверджував: «Мій принцип: нехай дитина грішить. Коли із пристрастю бореться ще слабка воля, нехай дитина терпить поразку. Не будемо прагнути попереджувати кожен рух, вагається – підказувати шлях, оступиться – летіти на допомогу. Пам'ятай, у конфлікті із совістю виробляється моральна стійкість. Якщо дитина не помиляється у дитинстві, всіляко оберігається і опікується дорослими, не вчиться боротися із принадами, вона виростає пасивно-моральною при відсутності можливості нагрішити, а не активно-моральною – моральною завдяки сильному утримуючому початку. Тут повинна панувати атмосфера повної терпимості до жарту, витівці, підступу і наївного гріха неправди. Тут не місце суворому обов'язку, каменій суворості, залізній необхідності, непохитному переконанню. Кожного разу, впадаючи в тон монастирських дзвонів, я робив помилку» [3, с. 122].

Корчак підкреслював, що особливо ефективним засобом розвитку ініціативи можуть стати дитячі збори, якщо вони проходять у «чистій і гідній моральній атмосфері», над створенням якої вихователю слід багато працювати: «Дитина повинна знати, що вона може взяти слово, що ця робота має шанс, що це не викличе обурення і гнів, що її зрозуміють». [1, с. 144–145].

При цьому вчений був прихильником проведення таких зборів без попередньої підготовки із заздалегідь визначеними висупаючими, рішеннями, результатами голосування.

Одним із засобів реалізації своєї соціально-педагогічної концепції вчений визначав книгу, при чому надавав дітям повну ініціативу у виборі книг для читання, на від-

міну від тверджень відомих вчених, таких як Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, які були переконані, що вчитель має залучати дітей до читання тільки підручників та навчальних посібників, а Ж.-Ж. Руссо взагалі відстоював позицію, що книга є найбільшим злом для дитини. «Дорослі рахують (вважають) одні книги корисними, інші – шкідливими, ті – розумними, ці – беззмістовними. Я дозволяю читати різні книги, не хочу, щоб читали крадькома. І нехай шукає, і нехай помиляється, і перебуває в омані, поки не знайде систему (об'єднання) доступних йому хороших книг» [2, с. 349].

Так само Я. Корчак надавав повну ініціативу вихованцям у використанні зароблених коштів, навіть якщо це було нераціонально. Він вважав, що таким чином діти проявляють ініціативу та самостійність. Можуть навіть допустити помилки, але і це сприяє тому, що діти набираються життєвого досвіду і розвиваються як особистість.

Його підходи до використання зароблених грошей були відмінними від позицій окремих прикладів, зокрема А.С. Макаренка, який вважав, що дорослі (вихователі) мають втручатися у справу використання вихованцями зароблених коштів.

Чільне місце в педагогічній системі Я. Корчака займає питання розвитку творчих здібностей дітей, зокрема через гру, яку він називав «природним повсякденним заняттям». До такої форми роботи закликав дорослих, радив їм: «Не треба стидатися гратися. Дитячих ігор не буває». Він був переконаний, що «для гри необхідний хороший товариш і натхнення, а значить свобода» [2, с. 331].

Відтак, аналіз його праць свідчить про те, що основу його системи складає активність, творчість і свобода, він був прихильником введення в освітньо-виховне середовище відповідних демократичних соціальних структур: дитячий сейм, товариський суд, загальношкільна газета, інформаційна дошка, ящик (скринька) для запитів, система офіційних парі, нотаріальна книга, референдуми тощо.

Його система була спрямована на надбання життєвого досвіду, перш за все – соціального. Він був глибоко переконаний в тому, що саме набуття такого досвіду в освітньо-виховних закладах сприяло адаптації дітей до життєвого простору (до існуючого середовища), дозволяло зберегти особисту свободу й активність в будь-яких, навіть жорстких соціальних умовах.

Безумовно, його спадщина – віддзеркалення епохи, в якій він жив і творив; його ідеї, думки, практичний досвід і теоретичні напрацювання актуальні і сьогодні, особли-



во в контексті впливу соціального середовища на формування особистості, що і може бути подальшим предметом дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корчак Я. Педагогическое наследие / Я. Корчак ; пер. с польск., сост. К.П. Чулкова. – М. : Педагогика, 1990. – 272 с.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак ; пер. с польск. К.Э. Сенкевич. – М. : Педагогика, 1979. – 474 с.

3. Корчак Януш. Как любить детей/ Януш Корчак. – М.: Знание, 1991. – 192 с.
4. Захарова Л.Г. Януш Корчак: Святое величие любви / Л.Г. Захарова // Воспитание школьников. – 2005. – № 2. – С. 58–63.
5. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : [учеб. пособие] / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2003. – 603 с.
6. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия : [учеб. пособие] / [С.Ф. Егоров, С.В. Лыков, Л.М. Волобуева, Н.Ю. Житнякова]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 440 с.

УДК 37.013:688.721.2:316.7 (091)

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРАШКИ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ У ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Іщенко А.М., аспірант кафедри
педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті висвітлено особливості інтерпретації іграшки, зокрема ляльки, як соціокультурного феномену у сучасних культурологічних та психолого-педагогічних дослідженнях. Розглянуто художньо-естетичний та педагогічний потенціал дитячої іграшки, зокрема ляльки, і її вплив на створення комфортних умов соціалізації дитини у світі дорослих. Представлено короткий розгляд історії створення та функціонування ляльки в суспільстві; розглянуто роль ляльок в культурному розвитку українців та вплив на формування особистості дитини в історичній ретроспективі. Увагу дослідників спрямовано на період кінця XIX століття, коли з'явилися етнографічні дослідження вітчизняних культурно-громадських діячів, письменників, педагогів, у яких окремим предметом вивчення стала дитяча іграшка як невід'ємний аспект життєдіяльності українського дитини.

Ключові слова: іграшка, лялька, іграшкова культура, особистість дитини, виховний потенціал, етнопедагогічні дослідження.

В статье отражены особенности интерпретации игрушки, в частности куклы, как социокультурного феномена в современных культурологических и психолого-педагогических исследованиях. Рассмотрены художественно-эстетический и педагогический потенциал детской игрушки, в частности куклы, и ее влияние на создание комфортных условий социализации ребенка в мире взрослых. Представлено краткое рассмотрение истории создания и функционирования куклы в обществе; рассмотрена роль кукол в культурном развитии украинцев и влияние на формирование личности ребенка в исторической ретроспективе. Внимание исследователей направлено на период конца XIX века, когда появились этнографические исследования отечественных культурно-общественных деятелей, писателей, педагогов, в которых отдельным предметом изучения стала детская игрушка как неотъемлемый аспект жизнедеятельности украинского ребенка.

Ключевые слова: игрушка, кукла, культура игрушки, личность ребенка, воспитательный потенциал, этнографические исследования.

Ischenko A.M. THE HISTORICAL RETROSPECTIVE OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF TOYS AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON IN DOMESTIC STUDIES

The article reflects the particular interpretation of toys, in particular the doll, as a sociocultural phenomenon in modern cultural and psychological-pedagogical researches. Aesthetic and pedagogical potential of children's toys and, in particular, dolls, its influence on creation of comfortable conditions of the child's socialization in the adult world are considered. A brief review of the dolls' history of creation and functioning in society is given in the article. The toys' role in the cultural development of the Ukrainians and the influence on the formation of a child's personality in the historical retrospective is under analysis. The attention of researchers focused on the period from the end of XIX century, when there appeared ethnographic researches of the local cultural, public figures, writers, educators, in which a separate subject of study was a child's toy as an integral aspect of the Ukrainian child's life.

Key words: toy, doll, toy culture, identity of the child, educational potential, ethnographic researches.



Сучасний розвиток вітчизняної освіти та виховання передбачає одним із домінантних завдань формування високодуховної, моральної, національно свідомої особистості. Важливим засобом формування національної свідомості, духовної культури та соціалізації дитини є народне мистецтво та мистецтво взагалі, зокрема його декоративно-ужитковий вияв – іграшка. Адаже художньо-естетичний потенціал дитячої іграшки та її класифікаційного виду – народної іграшки, сприяє безпосередньому залученню дітей до національних та загальнолюдських духовно-моральних цінностей, глибшому сприйняттю їх в контексті всієї світової культури, створенню комфортних умов соціалізації дитини у світі дорослих, що набуває все більшої значимості в становленні та розвитку особистості як носія духовно-моральних та естетичних ідеалів суспільства.

Художньо-естетичний потенціал іграшки, зокрема ляльки з її ознаками антропоморфності, в якій сконцентровано тисячолітній плідний творчий досвід народного та загальнолюдського виховання, традиційні художньо-естетичні принципи, сприяє не лише формуванню естетичного ставлення дітей до навколишньої дійсності, стимулює їх художньо-пізнавальну активність, але і виступає дієвим засобом соціалізації особистості та засвоєння нею провідних моделей поведінки у людському суспільстві.

У науковій літературі іграшка, як і гра, розглядається не лише у психолого-педагогічному аспекті як складова дитинства, а й як предмет культури суспільства (В. Абраменкова, О. Батухтіна, О. Вовчик-Блакитна, Л. Герус, М. Грушевський, Т. Коваленко, О. Найден, Л. Сірченко, М. Стельмахович).

В умовах сьогодення провідні науковці в галузі дитячої психології (В. Абраменкова, О. Вовчик-Блакитна, В. Мухіна, О. Смірнова та ін.) називають іграшку і ляльку зокрема потужним засобом психічного розвитку дитини та висловлюють занепокоєння її основними соціокультурними характеристиками, які зумовлені тенденціями розвитку суспільства та суперечать традиційним культурним орієнтирам.

Враховуючи важливість реалізації педагогічного потенціалу ляльки як соціокультурного феномену людства та недостатню розробленість проблеми вивчення потенційного впливу ляльки на психологічний та духовний розвиток підростаючого покоління, вважаємо можливим сформулювати мету нашої наукової розвідки – висвітлити особливості функціонування дитячої іграшки, зокрема ляльки, в історичному контексті її розвитку.

Актуальність проблеми нашого дослідження насамперед визначається необхідністю пошуку найбільш ефективних шляхів, форм, методів і засобів розвитку дитячої особистості, які сприяють оптимальному використанню виховного потенціалу ляльки як вияву мистецтва та фактору збагачення внутрішнього світу підростаючого покоління.

У сучасних культурологічних та психолого-педагогічних дослідженнях декларується думка про те, що ігрова функція ляльки допомагає розвивати людську свідомість та увагу дитини. Іграшка, лялька, виступає засобом психічного розвитку дитини й формування християнської духовності, що впливає на всі рівні відчуття навколишнього світу: зорового, дотикового, звукового і допомагає формувати етичні переконання та естетичні погляди особистості [3, с. 13].

В процесі навчання та виховання виготовлення ляльки як об'єкта художньо-трудової діяльності є доцільним завданням сучасної національної системи виховання підростаючого покоління. Виготовлення та вивчення ляльки як виду декоративно-ужиткового мистецтва сприяє стимулюванню інтересів, формуванню естетичних смаків, розвитку художньо-образного мислення, спеціальних умінь та навичок, залученню дітей до народних традицій, звичаїв, естетичного освоєння підвалин національної духовної культури, прищепленню любові та поваги до народних традицій [7, с. 5].

Функції, форма та зміст мистецтва виготовлення ляльки охоплюють велику кількість видів розумово-практичних способів діяльності особистості, саме тому ляльки стають предметом розробки методики художнього навчання й засобом оптимізації сучасних педагогічних технологій.

Археологічні знахідки дають підстави стверджувати, що виготовлення ляльок як вид творчої діяльності було поширене ще за II тис. років до н. е. у Стародавньому Єгипті. Вже з часів європейського та азійського Відродження ляльки, як і інші види іграшок, поділялися на сільські й міські, простонародні й вищих панівних класів [4, с. 8].

Витоки народної ляльки у її язичницькому хліборобсько-скотарському середовищі на території України, зокрема так званому трипільському, сформувались в умовах сільської хліборобської общини минулих століть. Ще на початку XX ст. в Україні по селах були досить поширені обрядові дійства, зосереджені навколо ляльок. Узимку та в зимово-весняне міжсезоння ляльки спалювалися («колодій», «масляниця»), у літні свята – закопувалися в землю (зо-зуля), топилися у воді або спалювалися



(«Купайло», «Марена»). До того ж, ляльки робилися до весілля, під час хвороби дитини тощо. Насамперед лялька-іграшка хатнього виробництва була пов'язана з ідеєю материнства, родючістю, хлібом.

Відтак, у народній педагогіці гра з лялькою трактувалася як одна з початкових форм прилучення дитини до практичного життя, до пізнання нею світу. Ідея наслідування, закладена в ляльці, відкриває перед дитиною великий простір для розігрування ролей, створювання наслідувально-ігрових ситуацій, близьких до реального життя дорослих.

Підтвердженням практикою спостережень є той факт, що дитина охочіше грає з предметами, які за своєю умовністю мають досить віддалену людиноподібність, ніж із більш-менш «натуралізованими» купованими ляльками. Лялька за своїм конструктивно-пластичним вирішенням, іконографією, декоративним оформленням слугує для дитини найпершим і найміцнішим елементом органічного засвоєння місцевих та загальнонаціональних художніх традицій [5, с. 98].

Українські народні іграшки визначаються сучасними культурологами як фрагменти, уламки того цілісного світу (як у матеріальному, так і в духовному плані), яким було селянське середовище приблизно до завершення першої половини ХХ ст. Тому традиційна іграшка у своєму основному значенні є космологічною. У ній закріплені системно-якісні фактори існування цілого [6, с. 37].

З кінця ХІХ ст. лялька як культурне явище перебувала в центрі уваги багатьох мистецтвознавців, філософів, культурологів, етнографів, істориків, педагогів, фахівців дитячої іграшки, колекціонерів.

Саме в кінці ХІХ ст. серед численних оригінальних праць з історії культури, мистецтвознавства, лінгвістики, історії освіти, дидактики, теорії і практики виховання, літератури і літературознавства з'явилися етнографічні дослідження культурно-громадських діячів, письменників, педагогів: М. Сумцова, Д. Лепкого, А. Малинки та інших [6, с. 48]. Саме в цих працях предметом дослідження стали окремі питання життєдіяльності української дитини – урочисті події, розваги, дитячий фольклор тощо.

Дитинство в контексті опису життя селянської родини були об'єктом вивчення П. Чубинського, Б. Грінченка, М. Вовчка, С. Носа, А. Барвінок, П. Кузьменко та інших. Якісно нового наукового рівня дослідження дитинства в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. досягли завдяки праці українського

етнографа, громадського діяча, священика, педагога Марка Грушевського «Дитина в звичаях і віруваннях українського народу» 1906 р. видання, в якій представлені і проілюстровані дослідження про дитячі іграшки, забави.

До систематизації зібраних матеріалів його спонукала зацікавленість темою дитинства світової наукової думки. Період ХІХ ст. в дослідженнях сучасних соціологів, культурологів, педагогів називали «століттям дитини». Доказом цього твердження є той факт, що саме у другій половині ХІХ ст. особистості дитини присвячуються наукові пошуки вчених, дитина стає предметом «строкої науки». У цей час у Великобританії, Німеччині, Сполучених Штатах Америки виникають наукові товариства, створюється ряд журналів, присвячених дослідженню дитини.

У контексті загальної зацікавленості наукового співтовариства у вивченні особистості дитини, а також в силу соціально-історичних процесів в українському суспільстві зазначеного періоду книга М. Грушевського стала справжньою подією в сфері вітчизняних етнографічних досліджень і була високо оцінена сучасниками автора. Підтвердженням цього факту стало жваве обговорення змісту рукопису книги автора в епістолярії видатних діячів культурно-освітнього руху того часу: І. Франка, З. Кузеля, Ф. Вовка, В. Гнатюка.

У праці М. Грушевського вперше для української етнографії зроблена спроба всебічно охарактеризувати складний і багатоаспектний процес розвитку особистості дитини, виклавши це не науковою мовою, а так, щоб розповідь була цікавою та доступною для пересічного читача. Так, відомий український етнограф Зенон Кузеля, який був першим упорядником і видавцем праці М. Грушевського, підкреслював: «Автор, живучи між народом і знаючи його добре, глянув перший в життя дитини від народження до парубочого віку. <...> При тому не обмежувався він списуванням звичаїв і обрядів, але глянув глибше в душу немовлят і підлітків. <...> Автор перший намагався критично поглянути на всі прояви дитячого життя, так що без перебільшення від нього можна датувати серйозні початки студій над дітьми» [1, с. 12].

Праця М. Грушевського має чітку і логічну структуру, яка обумовлена життєвими циклами дитини, і складається з 11 розділів: «При надії», «Пологи», «Від народження дитини до виводин», «Дитина в першому році», «Дитина в другому році», «Дитина в третьому році», «Дитина в четвертому році», «Дитина в п'ятому році», «Мороки»,



«Музичні інструменти», «Інтуїтивна психологія селянського життя». Кожен розділ складається із ряду параграфів, зміст яких охоплює усі сфери життєдіяльності дитини. Так, наприклад, розділ, присвячений висвітленню особливостей розвитку дитини першого року життя, містить матеріал щодо фізіологічних властивостей дитини такого віку, ролі матері у цей період, особливостей догляду за дитиною, її побутовими речами (одягом, іграшками тощо), зміст колисанок, забавлянок, потішок для немовлят тощо.

У контексті нашого дослідження основних характеристик народної іграшки особливу увагу концентруємо на описі ігор та іграшок, засобів їх виготовлення, які в книзі розподілені згідно з віковими потребами і можливостями дітей. Цей матеріал є надзвичайно цінним для вивчення особливостей української народної іграшки у другій половині XIX ст. Безумовною перевагою для дослідників є чітка систематизація всіх видів іграшок та їх детальний опис відповідно до вікових особливостей дитини.

М. Грушевський у своїй роботі для кожного віку виділяє різні типи іграшок. Так, для першого року життя є характерними такі іграшки, як брязкальце з гусячої шиї, свинячого міхура. Асортимент іграшок для цього віку не відрізняється різноманітністю, і цей факт автор пояснює багатофункціональністю існуючих зразків. «Можливо, не випадкова та обставина, що селянські діти отримують мінімальну кількість іграшок. Можливо, це не випадковий збіг, що у практиці народної педагогіки виконуються або підтверджуються теоретичні положення вчення Платона, який не схвалював надлишок іграшок у дітей, або Тагора, який стверджував, що світ гри отруєний для тої нещасної дитини, яка переобтяжена необмеженою кількістю іграшок», – говорить у примітках до книги російський вчений, етнограф Георгій Виноградов [2, с. 64].

У змісті книги М. Грушевського відображено, що найкращими іграшками на другому році життя дитини вважають: дзигуверетено, дзигу-іграшку (на мотузці). Найулюбленішою іграшкою у дівчаток є лялька – одна з найбільш нагальних потреб і разом з тим втілення одного з найчарівніших жіночих інстинктів у дівчинці. Пестити, плекати, прикрашати, одягати, шити, колісати – в цьому народ бачив призначення жінки. У хлопчиків улюблені іграшки – «віз-колячки».

Такі іграшки сприяють, за висновками сучасних дослідників, розвитку художнього сприйняття світу, просторової уяви, формують комунікативні навички та моральні

ідеали. Між дорослими і дітьми постійно відбувається взаємозбагачення. Частіше діти запозичують технічні ідеї у дорослих, але траплялося і навпаки – іграшки використовували як модель для винаходів людства, зокрема в галузі механіки (йдеться про млин, гойдалки, вертушки).

На третьому році життя дитини однією з найпопулярніших іграшок є млин з тростини. У грі відбувається соціалізація дитини, здатність до співпраці та співтворчості (за допомогою абстрактних форм втілення соціальних колізій).

Автор констатує, що з кожним роком життя у дитини збільшується ігровий асортимент. На четвертому році життя з'являються такі іграшки, як «журавель-клацалка» і солом'яний стрибаючий павучок, а на п'ятому році – паперовий змії і лук, які розвивали просторову уяву та конструктивне мислення. Не втрачають своїх якостей для дітей і гойдалки, які, крім утіхи, дають дітям можливість фізичного розвитку, а саме тренування вестибулярного апарату.

Сукупність етнографічної інформації, представленої в книзі М. Грушевського, дозволила її рецензентам зробити висновки про те, що дитина у грі поєднує реальність і фантазію, моделює свій образ світу, тренує всі фізичні й душевні ресурси, мову, мислення, стає цілеспрямованою, вчиться приймати рішення і керувати своїми почуттями, увагою. В ігровій ситуації дитину легше виховувати, розвивати в ній самоповагу, здібності, зміцнювати духовні контакти, створювати можливості формування власного «Я».

Весь фактичний матеріал, представлений у праці М. Грушевського, становить надзвичайну цінність для вітчизняної етнографії, етнопедагогіки, соціології, адже тут дитинство як соціокультурне явище вперше стало предметом окремого, комплексного наукового дослідження, поява якого означувала нові підходи до вивчення світу дитинства і феномену дитинства у вітчизняному науковому дискурсі.

Отже, вивчення наукової літератури з проблеми вивчення іграшки та ляльки як соціокультурного феномену, дозволяє стверджувати, що в історії людства кожна історична епоха, починаючи від найдавніших часів, мала свою власну лялькову культуру. Ляльки несли в собі не тільки риси художньо-культурної специфіки того чи іншого народу, групи або племені на певному етапі, а й виражали характер виробничих відносин, особливості людського спілкування, філософські та психологічні аспекти розуміння основних категорій життя, соціальні та майнові відмінності тощо.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Матеріали до українсько-руської етнології : в 12 т. / за ред. Ф. Вовка. – Львів, 1899–1929. Т. 8. – 1907. – 321 с.
2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу: [Етнографія України] / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2006. – 256 с.
3. Кон И. Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива / И. Кон. – М., 1988. – 13 с.
4. Куклы мира / [под ред. Е. Ананьевой, Т. Евсеевой]. – М. : Аванта+, 2005. – 184 с.
5. Найден О. Українська народна лялька : [наукове видання] / О. Найден. – К. : ВД «Стилос», 2007. – 240 с.
6. Побірченко Н. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень / Н. Побірченко // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 45–50.
7. Резніченко Г. Іграшки-мотанки : [навчально-методичний посібник] / Г. Резніченко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 104 с.

УДК 373.3. 091. 313(091) (477) «1950/1990»

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ПРО ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (КІНЕЦЬ 1950-Х – 1990-ТІ РОКИ)

Калініченко Л.М., аспірант
кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано розвиток ідей про проблемне навчання у контексті реформування вітчизняної шкільної початкової освіти у кінці 1950-х – 1990-х роках та обґрунтована їх умовна періодизація. Показана неоднозначність тлумачення базового поняття «проблемне навчання» багатьма дослідниками, розглянуто розвиток уявлень про можливості такого виду навчання у вітчизняній педагогічній думці відповідно до здобутків педагогічної науки та практики, у зв'язку зі змінами в освітній політиці, що спонукала до розроблення новаторських концепцій і нових підходів до формування активності, самостійності, творчості учнів. Окреслено позитивний вплив проблемного навчання на формування творчого мислення молодших школярів.

Ключові слова: *проблемне навчання, початкова школа, проблемна ситуація, творче мислення, творча особистість.*

В статье проанализировано развитие идей о проблемном обучении в контексте реформирования отечественного школьного образования в конце 1950-х – 1990-х годах, обоснована их условная периодизация. Показана неоднозначность толкования базового понятия «проблемное обучение» многими исследователями, рассмотрено развитие представлений о возможностях такого вида обучения в отечественной педагогике, в связи с изменениями в образовании, которые способствовали разработке новаторских концепций и новых подходов к формированию активности, самостоятельности, творчества школьников. Акцентировано внимание на положительном влиянии такого вида обучения в развитии творческого мышления младших школьников.

Ключевые слова: *проблемное обучение, проблемная ситуация, творческое мышление, творческая личность младших школьников.*

Kalinichenko L.M. PERIODIZATION OF DEVELOPMENT THE PROBLEM TEACHING IDEAS AS A METHOD OF FORMING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING (AT THE END OF 1950s – 1990s)

The article analyzes the development of the ideas of problem training in the context of the reform of the national school in the late 1950s – 1990s, proved their conventional periodization. The ambiguity of the interpretation of the basic concepts of «problem teaching» many researchers considered the development of ideas about the possibilities of this type of training in domestic researchers, due to changes in education that have contributed to the development of innovative concepts and new approaches to the formation of the activity, independence and creativity of schoolchildren. The attention to the positive impact of this kind of learning in the development of creative thinking of younger schoolboys.

Key words: *problem teaching, problem situation, creative thinking, creative personality of younger pupil.*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011 рік) зазначено: «Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтовано-

го на майбутнє» [1]. Таким мисленням, на нашу думку, є творче мислення. Саме воно є визначальним у досягненні особистістю успіху у соціумі. Завдяки творчому мислен-



ню учні, маючи ґрунтовні знання, можуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи виходу із нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розроблення методів формування творчого мислення учнів.

Одним із таких дієвих методів є проблемне навчання, що використовується протягом багатьох років у навчальному процесі українських шкіл та довело свою ефективність саме у контексті формування творчого мислення учнів.

Починаючи з кінця 1950-х років, творче мислення і шляхи його розвитку досліджували вітчизняні психологи і педагоги: Л. Виготський, В. Давидов, М. Данилов, Б. Ельконін, Б. Єсіпов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, О. Скрипченко, С. Рубінштейн, і зарубіжні: Ж. Піаже, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн. У їхніх працях розкрито основні етапи та рушійні сили формування творчого мислення, окреслено загальні вимоги до шкільної освіти і навчальних програм. Ученими доведено, що розвиток мислення є неперервним процесом, який здійснюється під час навчання. Наприклад, український психолог О. Скрипченко творче мислення називав «продуктивним» [34, с. 89], а про мислення творчого типу (творче мислення) писав, що «це мислення, яке характеризується оригінальністю і винахідливістю розв'язання проблеми» [34, с. 88].

Особливою значення у формуванні творчого мислення учнів початкової школи у кінці 1950-х – 1990-тих роках почали надавати проблемному навчанню як специфічній організації процесу навчання, спрямованій на забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, на розвиток їхньої самостійної пізнавальної діяльності, творчого мислення. Український дослідник Г. Панченко ще у 1970 році зазначав, що «серед шляхів та засобів активізації пізнавальної і творчої діяльності учнів початкової школи у навчальному процесі особливою популярністю користується проблемне навчання, яке за своїм характером наближається до реальних умов життя і готує дітей до творчої участі в ньому, сприяє пробудженню в учнів прагнення до нових знань, активізує їхній пізнавальний інтерес, формує прийоми і вміння самостійно набувати знань та застосовувати їх у практичній діяльності, завдяки чому найкраще сприяє розумовому розвитку молодших школярів та підвищенню ефективності навчання» [26, с. 23]. У цей період було зроблено вагомий внесок у розроблення психологічних, дидактичних засад проблемного навчання молодших школярів. Різні аспекти засто-

сування проблемного навчання у початковій школі досліджували А. Брушлинський, Д. Вількеєв, Т. Ільїна, В. Кудрявцев, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов, І. Федоренко.

Перш ніж здійснити періодизацію розвитку ідей про проблемне навчання молодших школярів, що допоможе певним чином систематизувати позитивні і негативні аспекти розвитку цього процесу, відобразимо неоднозначність тлумачення базового поняття «проблемне навчання». У вітчизняній педагогічній думці наприкінці 1950-х – 1990-ті роках склалися різні погляди на його зміст і суть. Наприклад, І. Лернер під проблемним навчанням розумів «*процес розв'язання учнями* (під керівництвом учителя) пізнавальних і практичних завдань у системі, яка відображає освітньо-виховні цілі школи» [18, с. 38]. У працях А. Брушлинського [10], М. Скаткіна [33] такий вид навчання виступав *методом* навчання. На основі принципу зростаючого ступеня самостійності учнів ці дослідники класифікували проблемне навчання так: проблемний виклад знань, частково-пошуковий метод, дослідницький метод [33, с. 326]. Учений М. Махмутов проблемним навчанням називав *певну дидактичну систему*, що об'єднує різні методи навчання, тобто визнавав існування взаємопов'язаності і взаємозалежності згаданих вище елементів [22, с. 23].

Для науковців С. Векслера [11], Д. Вількеєва [12], Т. Ільїної [15] проблемне навчання було і *процесом*, і водночас засобом розв'язування складних навчальних завдань, що забезпечувало здобуття учнями нових знань [12, с. 37]. «Особливим підходом до процесу навчання» називала проблемне навчання Т. Шамова [41], а В. Кудрявцев відносив його до *принципів дидактики* [17]. Багато дослідників тлумачили проблемне навчання як певний вид навчання. Прихильниками цієї думки були В. Вульфів, В. Іванов, В. Лозова, В. Оконь, М. Скаткін, М. Фіцула.

Вивчаючи праці, нагромаджені вітчизняною психолого-педагогічною наукою, з'ясували потребу систематизації напрацьованих і впроваджених ідей про проблемне навчання задля встановлення прихованого в них потенціалу. Тому мета статті – обґрунтувати умовну періодизацію розвитку ідей про проблемне навчання як засіб формування творчого мислення учнів початкової школи у контексті реформування вітчизняної шкільної освіти наприкінці 1950-х–1990-х роках

Розвиток уявлень про можливості проблемного навчання у вітчизняній педаго-



гічній думці у згаданий період відбувався у контексті численних реформ у системі освіти відповідно до здобутків педагогічної науки та практики, але насамперед – у зв'язку зі змінами в освітній політиці, що зумовлювала підвищення вимог до результатів навчального процесу, спонукала до розроблення новаторських концепцій та нових підходів до формування активності, самостійності й творчості учнів. На основі виокремленого нами критерію авторської умовної періодизації, яким визначено зміни у завданнях шкільної початкової освіти, виділяємо три періоди розвитку ідей про проблемне навчання у початковій школі: перший: кінець 1950-х – 1966 роки; другий: 1966–1984 роки; третій: 1984–1990-ті роки.

Початок першого періоду пов'язуємо з прийняттям Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 рік), яким планувалося наблизити шкільну освіту до потреб суспільства. Слід зазначити, що у цей час початкова школа втратила свою функціональну самостійність і залишилася переважно школою умінь та навичок [3, с. 251].

Вважаємо, що пріоритети державної політики в галузі освіти можна відстежити, проаналізувавши навчальні плани та програми. Як зазначала дослідник Л. Пироженко (2013 рік) у монографії «при складанні навчальних планів для початкової школи у 1960–1961-х роках відбулися характерні зміни розподілу годин на користь предметів природничо-наукової, математичної та трудової системи» [27, с. 42].

Автори навчальних програм намагалися досягти посилення практичної спрямованості знань через подолання абстрактності викладання основ наук, про що зазначалося у пояснювальних записках до кожного навчального предмету [27, с. 52]. У вихідних положеннях новостворених програм для початкової школи її головним завданням ставало «забезпечення розвитку самостійності та творчої ініціативи учнів у навчанні та праці, стимулювання їх до творчості та дослідної роботи» [8, с. 14]. При цьому вся система навчально-виховної роботи в початковій школі повинна була сприяти всебічному розвитку дітей, їхніх здібностей. Нові навчальні плани та програми мали забезпечити доцільне співвідношення навчальних занять, які потребували великого розумового напруження, з різноманітними практичними заняттями та продуктивною працею [30, с. 10]. З огляду на зміни у змісті шкільної початкової освіти, пов'язаними із запровадженням у навчально-виховний процес шкіл нових навчальних планів та

програм, український дидакт В. Помагайба наголошував у розглядуваний період на важливості застосування таких методів навчання, «які б забезпечували не лише свідоме й міцне засвоєння учнями програми, а й їхній всебічний розвиток, розвиток розумових сил школярів, що так важливо для робітника сучасного виробництва» [28, с. 8].

Період кінця 1950-х – 1966-х років розглядаємо як час накопичення в дидактиці емпіричного матеріалу, присвяченого підвищенню ефективності розумового розвитку молодших школярів. Власне саме у цей період у науковий обіг було введено поняття «проблемне навчання» і робилися перші спроби визначити його сутність. Тоді М. Махмутов сформулював таке визначення: «Проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [22, с. 34].

У той же час польський дидакт В. Оконь у книзі «Основи проблемного навчання» (1964 рік), узагальнено характеризуючи проблемне навчання, писав, що це «сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень, і нарешті, керівництво процесом систематизації знань» [25, с. 68].

Отже, вже у наприкінці 1950-х – 1966 роках вчені обґрунтували положення про те, що проблемне навчання тісно пов'язане з формуванням творчого мислення молодших школярів, з розвитком самостійності мислення та активізацією у них пізнавальної діяльності. На основі теоретичних узагальнень і методичних рекомендацій працюючі вчителі активно використовували різні види проблемного навчання і одержували позитивні результати щодо формування творчого мислення молодших школярів, а проблемне навчання набуло поширення і завдяки дослідженням науковців, і завдяки практичній реалізації їхніх ідей вчителями-ентузіастами. Такому стану творчих пошуків сприяло встановлення більш демократичних, навіть ліберальних умов суспільно-політичного життя в країні (час так



званої хрущовської відлиги). У ці роки відбувалася інтенсифікація науково-педагогічних, психолого-педагогічних досліджень у галузі вивчення розумового розвитку особистості учня [14, с. 77–78]. Необхідно зазначити, що доробки українських психологів у галузі психології навчання та виховання у розглядуваний період мали об'єктивний характер, але спрямовувалися на вивчення окремих психічних функцій учня (сприйняття, мовлення, мислення, увага, пам'ять, саморегуляція), тобто їм був притаманний науковий функціоналізм на противагу здійсненню цілісного дослідження особистості дитини – учня [13, с. 59–61].

У цей період значний внесок у розвиток ідей про потенціал і дидактичне значення проблемного навчання як ефективного засобу формування творчого мислення молодших школярів зробив видатний український педагог В. Сухомлинський. Він зазначав, що «дитячі роки характеризуються здатністю особистості захоплюватися пошуком невідомого, незвичайного, тому у цьому віці учителям слід приділяти особливу увагу формуванню пізнавальної активності учнів, самостійності в навчальній діяльності, розвитку їхньої активності, творчого мислення, аби забезпечити реалізацію їхньої ініціативності, творчого потенціалу кожного школяра» [39, с. 58]. Проблемне навчання Василь Олександрович тлумачив як «учіння з утрудненнями» [40, с. 60]. Він надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці, бо, спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини потрібні нові спостереження, потрібне читання, експериментування, врешті-решт нове знання: «Впровадження дослідницького підходу у навчання сприяє засвоєнню учнями знань активними зусиллями: узагальнюючі поняття, висновки, умовиводи формуються не шляхом заучування, а шляхом дослідження явищ і фактів» [40, с. 58].

Студіювання досліджень педагогів і психологів наприкінці 1950-х–1966 років дає підстави стверджувати, що тогочасні психолого-педагогічні дослідження були відірвані від педагогічної практики, а результати досліджень не набували належного поширення. Крім того, до негативних аспектів першого періоду розвитку ідей про проблемне навчання, що значною мірою гальмувало використання корисних напрацьованих ідей, відносимо неспроможність пересічних учителів реалізувати такий вид навчання та відсутність належного навчально-методичного забезпечення, яке б сприяло більш активному впровадженню

проблемного навчання у шкільну практику.

Умовне завершення першого періоду та початок другого періоду розвитку ідей про проблемне навчання пов'язуємо зі змінами у змісті шкільної освіти, які відбувалися відповідно до Постанови Центрального комітету Комуністичної партії України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (1966 рік), що визначала перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання. У документі було визначено завдання «приведення змісту початкової освіти у відповідність до тогочасного розвитку науки, техніки, культури і розроблення нових навчальних планів та програм», створення навчальної матеріально-технічної бази, підготовки кадрів [29, с. 2–8]. Як коментував зміни український науковець Б. Кобзар, перед учителями висунули завдання навчати учнів 1–4-х класів творчо мислити, формувати трудові навички і певну систему загальнонавчальних знань та умінь, що мало створювати міцний фундамент для подальшого навчання [16, с. 2]. Саме на виконання згаданої постанови в навчальний процес шкіл вводили розвивальні форми й методи, серед яких провідне місце почало займати проблемне навчання

Отже, другий умовний період у розвитку ідей про проблемне навчання – 1966–1984 роки – характеризуємо як час посилення уваги вчителів до завдання активізації розумової діяльності учнів, розвитку їхнього творчого мислення, а також виховання у школярів почуття відповідальності за оволодіння знаннями. У цей час проблемне навчання у шкільній практиці набуло особливого розквіту. Воно починає виокремлюватися як окремий вид навчання, зростає кількість присвячених йому досліджень [2, с. 114].

Науковці вивчали питання забезпечення належної фахової підготовки педагога до організації проблемного навчання, особливо з учнями початкових класів. Вважаємо, що саме у другій половині 1970-х–1980-х роках ідея проблемного навчання набула серед учителів найбільшого поширення. Як зазначала сучасний історик педагогіки О. Адаменко: «У цей час питання проблемного навчання обговорювалися на науково-практичних конференціях, семінарах, у педагогічній пресі» [2, с. 117].

На відміну від першого періоду, учені почали активно розробляти навчально-методичне забезпечення для реалізації проблемного навчання та шукати доцільні шляхи його впровадження у навчально-виховний процес початкової школи [2, с. 119].



Продовжились розроблення теоретичних засад проблемного навчання. Так, В. Кудрявцев акцентував увагу на діяльнісному аспекті розгляданого поняття і писав, що «проблемне навчання полягає у створенні перед учням проблемних ситуацій, в усвідомленні, прийнятті та вирішенні цих ситуацій учнями у ході спільної діяльності учнів з учителем при оптимальній самостійності перших і під загальним керівництвом останнього» [17, с. 37].

Крім сприйняття проблемного навчання як методу, таке навчання поступово почало впевнено набувати самостійного статусу системи засобів навчання. Українські вчені А. Алексюк, Л. Момот, В. Онищук, В. Паламарчук, І. Підласий, І. Федоренко визначили проблемне навчання як окремий вид навчання, обґрунтовували його завдання, роль і місце в навчальному процесі, методи та умови його успішної організації [34, с. 134].

У розглядуваний період одним з найбільш плідних і творчих розробників теоретичних засад проблемного навчання став М. Махмутов. У монографії «Організація проблемного навчання в школі» (1977 рік) він виділив і обґрунтував основні функції проблемного навчання, до яких відніс: виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності); виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми; формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності); формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб [22, с. 12]. Крім того, дослідник узагальнив шість методів проблемного навчання, основними критеріями виділення дібрав спосіб викладу навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступінь активності учнів. Відповідно до своїх міркувань учений розглядав: метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань [22, с. 14].

Серед елементів проблемного навчання дослідники надавали великої уваги створенню проблемної ситуації як початкового етапу збудження пізнавального інтересу дитини. Організацію проблемної ситуації на уроці досліджували й у контексті розв'язку проблеми розвитку особистості учня в процесі навчання. М. Махмутов визначав проблемну ситуацію «як закономірність продуктивної творчої пізнавальної діяльності, що зумовлює початок мислен-

ня» [22, с. 16]. На думку вченого, активна розумова діяльність відбувається саме у процесі постановки та вирішення проблем. Він зазначав, що проблемна ситуація – це інтелектуальне утруднення людини, яке виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити явище, факт, процес дійсності, не може досягти мети відомим їй способом дії [22, с. 17]. Зауважимо, що у цьому аспекті фактично проглядається збіжність його думки з міркуваннями В. Сухомлинського (1976 рік), який розглядав проблемне навчання як «учіння з утрудненнями» [40, с. 60]. А психолог О. Матюшкін (1972 рік) розглядав проблемну ситуацію як «особливий вид розумової взаємодії суб'єкта і об'єкта, що характеризується таким психічним станом, який виникає у суб'єкта під час виконання ним завдання, що вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше невідомі суб'єкту знання чи способи дії» [20, с. 11]. У статті «Теоретичні питання проблемного навчання» (1971 рік) дослідник доводив необхідність використання проблемних ситуацій у процесі засвоєння знань, акцентуючи увагу на розвитку пізнавальних потреб та задоволенні інтересів учнів [21, с. 39].

Згадаємо також позицію українського психолога О. Скрипченка, який у численних працях цього періоду [35; 36; 37; 38] експериментально обґрунтував велику роль у розумовому розвитку молодших школярів та у формуванні їхнього творчого мислення саме проблемного навчання. Він наголошував, що у процесі такого навчання учні початкових класів досягають помітних успіхів саме щодо набуття здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі» [34, с. 337]. О. Скрипченко довів необхідність використовувати у процесі навчання молодших школярів проблемних методів і проблемних ситуацій, їх ефективність для формування творчого мислення. Він тлумачив проблемну ситуацію як «ситуацію, що виникає тоді, коли людина у своїй діяльності, спрямованій на об'єкт, зустрічає труднощі, перешкоди і не може їх подолати, користуючись наявними у неї знаннями, уміннями та навичками, досвідом» [37, с. 92]. На думку Олександра Васильовича, суть проблемного викладу як методу навчання полягає в тому, що вчитель ставить проблему і сам її розв'язує, але так, аби учні стежили за перебігом його дій і думок, розуміли суперечності, які виникають у процесі вирішення проблеми. Застосовуючи цей метод, писав він, педагог висуває перед учнями проблему, окреслює можливі гіпотези, план або схему пошуку її розв'язання, проводить розумовий експеримент [37, с. 91]. Учений



вбачав тісний зв'язок між проблемним навчанням і творчістю: «Творчість – це явище, яке включає пізнавальну діяльність і дає можливість побачити деякі проблемні ситуації по-новому» [37, с. 91].

Протягом зазначеного періоду у науковий обіг увійшло чимало результатів дисертаційних робіт, пов'язаних з питаннями розумового розвитку молодших школярів (О. Скрипченко, 1973 рік), розробленням системи керування пізнавальною діяльністю учнів (А. Зільберштейн, 1978 рік; Н. Литвиненко, 1976 рік), підготовкою дітей до проблемного засвоєння знань (В. Кузнецова, 1979 рік; І. Федоренко, 1974 рік), визначенням дидактичних умов використання проблемного навчання (Н. Воскресенська, 1975 рік). Численні статті з теми формування творчого мислення учнів, розвитку критичності розуму, його гнучкості та самостійності, друкувалися на шпальтах журналів і збірників наукових праць.

Вагомий внесок у розвиток ідей щодо використання проблемного навчання у початковій школі для розвитку у дітей творчого мислення у розглядуваний період зробив український вчений М. Богданович. У статті «Трирічний експеримент завершено» (1970 рік) він характеризував проблемне навчання як один із важливих і доцільних засобів формування творчого мислення молодших школярів, надаючи великої ваги продуктивному навчання, пов'язаному із розв'язанням учнями проблем та проблемних ситуацій, застосуванням знань у ході творчої діяльності або в нестандартних умовах [7, с. 9–10]. А пізніше у статті «Проблемність у навчанні молодших школярів» (1981 рік) учений зазначав: «Рушійною силою навчання є суперечність між пізнавальним і практичним завданням уроку та наявним рівнем знань, умінь і навичок учнів, рівнем їх розумового розвитку. Педагогічною формою подолання навчально-пізнавальних суперечностей є проблемність у навчанні» [5, с. 9]. Продовжуючи розвивати міркування, у статті «Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі» (1983 рік) М. Богданович стверджував, що процес проблемного навчання може здійснюватися на різних рівнях, тому виділив три рівні і, відповідно, три ключові методи навчання: пошуковий метод (учитель сам планує етапи розв'язання проблеми, а учень осмислює проблему і за пропозицією вчителя бере участь у її вирішенні на певних етапах); частково-пошуковий метод (учнів залучають до розв'язування проблеми лише на окремих етапах); дослідницький метод (проблемну ситуацію створює вчитель, але розв'язують її учні у

процесі самостійної діяльності) [6, с. 6–7]. Зауважимо, що згодом останній метод учений назве самостійно-пошуковим, оскільки «дослідницький метод у літературі для вчителів початкових класів часто пов'язували з проведенням дослідів на уроках природознавства» [9, с. 117].

Саме на другий період розвитку ідей про проблемне навчання припадає розквіт наукової діяльності іншого відомого українського вченого-дидакта, нині академіка О. Савченко, яка розкрила у цей час освітньо-виховні, розвивальні можливості проблемного навчання в початковій школі, його значення і методи. У статті «Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів» (1981 рік) Олександра Яківна слушно зауважувала: «Створюючи проблемну ситуацію, вчитель збуджує найважливішу рушійну силу розумової активності – перехід від досягнутого рівня знань і розумового розвитку до нової сходинки, на яку треба піднятися в процесі оволодіння новими знаннями» [32, с. 77–78]. Розглядаючи проблемні ситуації як ядро проблемного навчання, учений особливо великого значення надавала вмінню вчителя ставити учням запитання, які «відіграють роль збудників, словесних подразників думки». Проте, як наголошує педагог, цю роль запитання відіграватимуть лише тоді, «коли збуджуватимуть в учнів певні образи, асоціації, створюючи відповідні умовні рефлексії, за якими при постановці питань учень рефлексорно починатиме мислити, шукати відповіді на поставлені запитання без додаткового спонукання» [32, с. 79]. Разом з тим (наприкінці 1990-х років) О. Савченко цілком об'єктивно, на нашу думку, зауважила, що навчання молодших школярів не може бути повністю сперте на проблемний метод, й у навчанні варто використовувати лише елементи проблемності, адже «у цьому віці учні ще недостатньо володіють знаннями та вміннями інтелектуальної діяльності, зокрема веденням дискусії, правильною постановкою та формулюванням запитань, навичками дослідницької роботи» [31, с. 68].

Сучасний дидакт Н. Бібік у своїх дослідженнях виокремленою нами другого періоду розкривала позитивний вплив проблемного навчання на формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Так, у статті «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1977 рік) вона зазначала, що «інтерес обумовлює навчальну діяльність в цілому, сприяє самовдосконаленню учнів» [4, с. 82]. Визначаючи молодший шкільний вік як «найяскравіший у вираженні інтересу й найсприятливіший



для педагогічного керування», учений довела, що процес навчання містить специфічні засоби формування пізнавальних інтересів учнів, і його побудова «має спиратись на знання основних закономірностей в утворенні зазначеної якості» [4, с. 88].

Хоча у розглядуваний період було здійснено багато досліджень, присвячених вивченню та впровадженню у навчальний процес ідей щодо проблемного навчання, все ще існувала невідповідність між їх активним теоретичним розробленням і реальним невисоким рівнем використання у шкільній практиці.

Аналізуючи стан досліджуваного питання, можемо зазначити що, у другий період продовжували зберігатися недоліки у використанні проблемного навчання. Так, на думку сучасного дослідника Н. Янц, подальшому розвитку проблемного навчання заважали недостатня підготовленість школярів як суб'єктів процесу навчання до такого навчання та неготовність вчителів до його ефективного втілення [42, с. 18]. Останнє залишилося «спадщиною» першого періоду, але з тенденцією до значного покращення ситуації. Таким чином, маємо підстави стверджувати, що здобутки українських науковців, досвід та доробок В. Сухомлинського у галузі реалізації проблемного навчання стали підґрунтям подальшого розвитку дидактики початкової освіти та її реформування, яке розпочалося у 1984 році у зв'язку з прийняттям Постанови Верховної Ради СРСР «Про основні напрями реформи загальноосвітньої та професійної школи», яка сприяла переходу початкової школи на чотирирічний термін навчання.

У зв'язку з цим виділяємо третій умовний період розвитку ідей про проблемне навчання: 1984–1990-ті роки, який вважаємо часом їх інволюції. Пов'язуємо це з тим, що зазначені роки стали перехідними у соціально-економічному житті держави, а отже, складними і суперечливими, що позначилося на розвитку школи, і зокрема її дидактико-методичному забезпеченні. Незважаючи на те, що багато вчених та педагогів (Н. Бібік, О. Савченко, М. Махмутов, О. Скрипченко) продовжували працювати над питаннями формування творчого мислення учнів початкової школи, проблемного навчання, проте порівняно з попередніми періодами, інтерес до проблемного навчання значно послабився [2, с. 524].

Загалом для третього періоду розвитку ідей про проблемне навчання характерним було зменшення уваги офіційних керівників освітньої галузі до такого навчання, зменшення публікацій з питань проблемного

навчання, зниження кількості шкіл і вчителів, діяльність яких була орієнтована на втілення ідеї проблемного навчання у навчальний процес. Однак теоретичні напрацювання та здобутий досвід використання проблемного навчання у початковій школі створили необхідне дидактичне підґрунтя для подальшого розвитку і вдосконалення навчальної роботи у напрямі формування творчого мислення молодших школярів. Стверджуємо, що загалом з кінця 1950-х – 1990-ті роки вітчизняні науковці зробили значний внесок у розвиток ідей про проблемне навчання, довели його позитивний вплив на формування творчого мислення учнів початкової школи.

У сучасному шкільному навчально-виховному процесі формування творчого мислення учнів початкової школи теж пов'язують із проблемним навчанням або використанням його елементів на уроках. Сучасний український науковець О. Митник тлумачить проблемне навчання як механізм розгортання ситуації розмірковування у навчально-виховному процесі. Він зазначає: «Застосовуючи проблемне навчання, вчитель привчає своїх вихованців розглядати кожен навчальну проблему з різних точок зору, створюючи палітру роздумів» [24, с. 53]. За такого педагогічного підходу, зазначає учений, і відбувається розвиток вчителем творчого мислення учнів.

Переконані, що на відміну від минулого традиційного навчання, де переважали пояснювально-ілюстративні методи, використання проблемного навчання сприяє засвоєнню учнями програмового матеріалу завдяки здобуттю знань не у готовому вигляді, а у процесі пошукової діяльності. У ході такого навчання учень перетворюється із суб'єкта на об'єкт учіння.

Здійснений аналіз розвитку вітчизняних ідей щодо застосування проблемного навчання у формуванні творчого мислення молодших школярів дає підстави стверджувати, що розвиток теоретичних положень про проблемне навчання в Україні у відрізок часу з кінця 1950-х – 1990-ті роки пройшов три періоди. Кожен з них був пов'язаний із трансформаціями у суспільному житті тогочасної країни, які вмотивовували зміни у завданнях шкільної освіти, у тому числі й початкової, з її реформуванням та відповідними змінами у педагогічній науці та практиці в цілому.

Педагогічна парадигма «школи учіння», «школи засвоєння певної суми знань» через утвердження вимоги формувати творчо мислячого учня поступово, вже наприкінці 1980-х років, трансформувалась у парадигму особистісно-орієнтованого навчан-



ня, яке масштабно розгорнулося в Україні у добу незалежності. Досвід використання проблемного навчання вважаємо корисним, кращі його здобутки, на нашу думку, повинні і сьогодні впроваджуватися у навчальний процес шкіл.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу проблемних ситуацій та інших методів проблемного навчання на формування творчої особистості молодших школярів, їх впровадженні у навчально-виховний процес сучасної шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Адаменко О. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : [монографія] / О. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
3. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : [монографія] / Л. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
4. Бібік Н. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. Бібік. – К., 1977. – 96 с.
5. Богданович М. Проблемність у навчанні молодших школярів / М. Богданович // Початкова школа. – 1981. – № 5. – С. 4–7.
6. Богданович М. Продуктивні методи навчання на уроках математики в початковій школі / М. Богданович // Початкова школа. – 1983. – № 4. – С. 6–9.
7. Богданович М. Трирічний експеримент завершено / М. Богданович, Н. Скрипченко // Початкова школа. – 1970. – № 11. – С. 4–11.
8. Богданович М. Три роки за новими програмами / М. Богданович, М. Вашуленко // Початкова школа. – 1972. – № 8. – С. 14–20.
9. Богданович М. Урок математики в початковій школі : [посібник для вчителя] / М. Богданович. – К. : Рад. школа, 1990. – 192 с.
10. Брушлинский А. Психология мышления и проблемного обучения / А. Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
11. Векслер С. Где ошибка? Как ее преодолеть? / С. Векслер // О проблемном обучении. – 1982. – № 8. – С. 8–11.
12. Вилькеев Д. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе / Д. Вилькеев. – Казань : КГУ, 1967. – 67 с.
13. Дічек Н. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х років ХХ ст.) / Н. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 2. – С. 57–63.
14. Дічек Н. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60-70-ті рр. ХХ ст.) / Н. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–87.
15. Ильина Т. Педагогика : [курс лекций] / Т. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 314 с.
16. Кобзар Б. Школа України на новому етапі / Б. Кобзар // Рід. шк. – 1968. – № 1. – С. 1–11.
17. Кудрявцев В. Вопросы психологии и дидактики проблемного обучения / В. Кудрявцев // О проблемном обучении ; под ред. В. Кудрявцева – М. : Высшая школа, 1974. – 150 с.
18. Лернер И. Проблемное обучение / И. Лернер. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
19. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество / А. Матюшкин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 720 с.
20. Матюшкин А. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 205 с.
21. Матюшкин А. Теоретические вопросы проблемного обучения / А. Матюшкин // Советская педагогика. – 1971. – № 7. – С. 38–40.
22. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе / М. Махмутов. – М. : Педагогика, 1977. – 374 с.
23. Махмутов М. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии / М. Махмутов // Народное образование. – 1967. – № 4. – С. 2–16.
24. Митник О. Як навчити дитину мистецтва мислення / О. Митник. – К. : Початкова школа, 2006. – 104 с.
25. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1964. – 208 с.
26. Панченко Г. Проблемне навчання та його роль у засвоєнні знань / Г. Панченко // Початкова школа. – 1970. – № 7. – С. 23–29.
27. Пироженко Л. Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття) : [монографія] / Л. Пироженко. – К. : Пед. думка, 2013. – 301 с.
28. Помагайба В. Про унормовання учбового навантаження. Методичний лист / В. Помагайба. – К. : Радянська школа, 1963. – 41 с.
29. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – № 1. – С. 2–8.
30. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР // Рідна школа. – 1962. – № 7. – С. 10–11.
31. Савченко О. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
32. Савченко О. Умови підвищення якості знань, умінь і навичок молодших школярів / О. Савченко // Початкова школа. – 1981. – № 9. – С. 3–9.
33. Скаткин М. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М. Скаткин – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
34. Скрипченко О. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] / О. Скрипченко – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
35. Скрипченко А. Умственное развитие младших школьников : автореф. дис. ... докт. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Скрипченко. – Л., 1971. – 55 с.
36. Скрипченко О. Системний підхід до аналізу діяльності і розвитку учнів підготовчих та 1–3 класів / О. Скрипченко // Особливості психічного розвитку учнів підготовчих і I – III класів загальноосвітньої школи : [зб. наук. пр.] – К. : КДП ім. О. М. Горького, 1984. – 126 с.
37. Скрипченко О. Експериментальне вивчення арифметики в другому класі / О. Скрипченко // Радянська школа, 1966. – № 3. – С. 89–94.



38. Скрипченко О. Вплив змісту і методів навчання на розумовий розвиток учнів I-III класів / О. Скрипченко // Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 58–63.

39. Сухомлинський В. Павлицька середня школа / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 1976. – С. 7–392.

40. Сухомлинський В. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості / В. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – С. 5–208.

41. Шамова Т. Проблемность – стимул познавательной активности / Т. Шамова // Народное образование. – 1966. – № 4. – С. 32–37.

42. Янц Н. Розвиток ідей проблемного навчання у педагогічних дослідженнях другої половини XX століття / Н. Янц // Школа першого ступеня: Теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 19. – Переяслав-Хмельницький : Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2007. – С. 158–161.

УДК 37 (09) (477)

МІЖНАРОДНА МОВА «ЕСПЕРАНТО» ЛЮДВИКА ЗАМЕНГОФА (1859–1917)

Клименко Ю.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розкрито історію створення міжнародної мови «есперанто» – соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Автором висвітлено основні біографічні відомості Людвика Заменгофа, пов'язані з історією створеної ним мови «есперанто» – найбільш поширеної планової міжнародної мови, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом у міжнародному спілкуванні різномовних людей. На особливу увагу заслуговує історія видання «Першої книги» («La Unua Libro») Людвика Заменгофа та інших есперанто-видань, які відіграли значну роль у становленні та розвитку світового есперанто-руху.

Ключові слова: Людвик Заменгоф, міжнародні планові мови, мова «есперанто», «Перша книга», есперанто-видання.

В статье раскрыта история создания международного языка «эсперанто» – социально-культурного феномена, универсального средства межкультурного диалога и человеческого взаимопонимания в общемировом масштабе. Автором отражены основные биографические сведения Людвика Заменгофа, связанные с историей созданного им языка «эсперанто» – наиболее распространенного планового международного языка, который не претендует заменить собой этнические языки, а стремится стать вспомогательным средством в международном общении разноязычных людей. Особого внимания заслуживает история издания «Первой книги» («La Unua Libro») Людвика Заменгофа и других эсперанто-изданий, которые сыграли значительную роль в становлении и развитии мирового эсперанто-движения.

Ключевые слова: Людвик Заменгоф, международные плановые языки, язык «эсперанто», «Первая книга», эсперанто-издания.

Klymenko Yu.A. INTERNATIONAL LANGUAGE “ESPERANTO” LUDWIK ZAMENHOF (1859 – 1917)

The article deals with the history of creation “Esperanto” international language – the socio-cultural phenomenon, a universal means of intercultural dialogue and human understanding on a global scale. The author of the highlights of the biographical information of Ludwik Zamenhof, connected with the history he established the “Esperanto” language – the most common planned international language, which is not intended to replace the ethnic languages, and aims to become an aid in international communication languages of the people. Of particular note is the history of the publication “The First book” (“La Unua Libro”) Ludwik Zamenhof's Esperanto and other publications, which have played a significant role in the formation and development of the world Esperanto movement.

Key words: Ludwik Zamenhof, international targets, language “Esperanto”, “First book”, Esperanto publications.

Як показує історія, людство вже з давніх пір намагалося знайти або створити міжнародну мову. У такій якості розглядалися в різні періоди грецька, латинська, французька мови. Але усі вони не могли зали-

шитися мовами міжнародними, оскільки кожна з них тісно пов'язана з національними особливостями, традиціями, історією народу. Поступово прийшли до переконання, що жодній з існуючих мов не судилося



бути мовою міжнародною хоч б тому, що тоді один народ поглинув би інші. Внаслідок цього виникла ідея створення мови штучної – так званої нейтральної.

Більше ста років функціонує і розвивається планова мова «есперанто», створена у процесі пошуків оптимальних шляхів вирішення проблеми спілкування багатомовного людства. Унікальний експеримент функціонування і розвитку сконструйованого повноцінного засобу спілкування привертає до себе все більшу увагу як в теоретичному плані, так і з точки зору практичної громадської значущості.

Міжнародна мова «есперанто» – соціально-культурний феномен, універсальний засіб міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Її творцем є Людвик Лазар Заменгоф – польський лікар-окуліст, лінгвіст і поліглот, автор праць в галузі інтерлінгвістики, активний громадський діяч.

Різні аспекти есперанто-руху як соціально-культурного, інтерлінгвістичного феномену знайшли відображення у працях Є. Бокарева, Ю. Дмитрієвської-Нільсон, Б. Колкера, А. Королевича, А. Короля, С. Кузнецова, Д. Лук'янець, Г. Махоріна, А. Мельникова та ін. Проте слід зазначити, що більшість з наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми, мають фрагментарний характер, вимагають всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного і неупередженого висвітлення.

Мета статті – висвітлити історію створення Людвиком Заменгофом міжнародної мови «есперанто» як соціально-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння.

Лазар Маркович Заменгоф (при народженні Лейзер Мордхович Заменгов) народився 15 грудня 1859 р. в м. Белосток – невеликому польському містечку, що знаходилося у той час на західній околиці Російської імперії (Гродненська губернія). У офіційних документах його прізвище, ім'я, по батькові – Заменгоф Лазар Маркович. З 1890 р., проживаючи головним чином у Варшаві, він замість офіційного Лазар користувався польським ім'ям Людвик. Цією обставиною пояснюються ініціали Л.Л. (Лазар, Людвик), що зустрічаються в деяких літературних джерелах [6, с. 34].

Людвик Лазар Заменгоф – перша дитина в сім'ї викладача іноземних мов реального училища Марка Фабіановича Заменгофа та Розалії Шолемівни Заменгоф. Його батьки одружилися в 1858 р., за рік до народження сина. Пізніше в сім'ї народили-

ся ще п'ятеро синів (Фелікс, Герш, Генрик, Леон і Олександр) і п'ятеро дівчат (Фейгл (Фаня), Гітл, Сура-Двойра, Міна та Іда). Розмовними мовами в родині були ідиш та російська. Батько і дід Л. Заменгофа були викладачами іноземних мов. Марк Фабіанович Заменгоф публікував у газеті «Гацефира» роботи з філології староеврейської мови, склав навчальні посібники мовою «іврית» за єврейським віровченням, географії та мовознавства [4].

Л. Заменгоф навчався в російських навчальних закладах: в реальному училищі в Белостоку, потім у класичній гімназії у Варшаві (куди в 1873 р. переїхала родина, а в серпні 1874 р. Л. Заменгоф вступив до четвертого класу 2-ї чоловічої гімназії), Московському університеті. У Белостоку, що налічував у той час близько 30 000 жителів, населення складалося з чотирьох різномовних етнічних елементів: росіян, поляків, євреїв і німців. Російською мовою розмовляла частина інтелігенції. Польською мовою, всупереч заборонам царського уряду, що намагався насильницьки русифікувати Польщу, розмовляло все польське населення польського міста. Багато євреїв розмовляли мовою західнонімецького походження – ідиш, а німці – своєю рідною мовою.

У ранньому дитинстві Л. Заменгоф вивчив усі місцеві мови. Він досконало володів російською; вважаючи її своєю рідною мовою, писав нею навіть вірші. Будучи свідком нерідких конфліктів на мовному ґрунті, Л. Заменгоф дійшов помилкового висновку, що основною причиною ворожечі між людьми, що говорять різними мовами, є різномовність. Йому здавалося, що наявність єдиної, нейтральної мови, загальної для усіх людей, буде тим засобом, який встановить дружбу між усіма народами, знищить війни, створить епоху мирного життя на усій нашій планеті. Одержимий цією ідеєю, він почав працювати над створенням нейтральної мови. У процесі роботи Л. Заменгоф прийшов до переконання, що людська мова є надзвичайно складною системою, що складається з десятків тисяч елементів, сотень правил, що перетворюють ці елементи, управляють ними. Він відчував, що впоратися із завданням, яке він поставив перед собою, – створити нову мову – не під силу одній людині, але незважаючи на це, мрія здійснити свій зухвалий план жила в нім, і він з неймовірною завзятістю продовжував розпочату роботу [6, с. 34–35].

Будучи учнем восьмого класу, дев'ятнадцятирічний гімназист Л. Заменгоф закінчив роботу над проектом нової мови. Він позна-



йомив зі своїм винаходом колег по гімназії (серед яких, як припускають деякі історики есперанто, був Леон Винер, батько Норберта Винера, основоположника кібернетики). Друзів Л. Заменгофа вразила простота, логічність і легкість вивчення нової мови. Вони охоче почали її вивчати [6, с. 35].

5 грудня 1878 р. Л. Заменгоф і його колеги урочисто святкували народження мови, яку автор назвав "lingwe uniwersala". Юні прихильники універсальної мови з ентузіазмом співали гімн на честь дивного знаряддя міжнародного спілкування, яке повинне було ошчасливити людство. Гімн починався словами: «Malamikete de les nacjes Kado, kado, jam temp' esta! La tot' homoze in familje Konunigare so deba» («Не-нависть між народами, зникни, зникни, вже пора. Усе людство повинне об'єднатися в одну сім'ю») [6, с. 35–36].

Проте, на думку дослідників, Л. Заменгоф в той час був занадто молодий, щоб опублікувати свою роботу. Закінчивши навчання в гімназії, за наполяганням батька він вступив на медичний факультет Московського університету. Вивчав медицину в Москві, а потім у Варшаві. В 1885 р. Л. Заменгоф закінчив університет і зайнявся медичною практикою в якості окуліста в містечку Вейсей (Сувалкського повіту), де жила сім'я його сестри Фейгл (Фані) Піковер, з 1886 р. – в Плоцьку.

Працюючи лікарем, Л. Заменгоф не покидав працю на філологічній ниві. Одночасно з першими успіхами у галузі філології він продовжував удосконалювати проект міжнародної мови. Батько Л. Заменгофа, рахуючи затию сина даремною витратою часу і здоров'я, спалив усі перші рукописи «універсальної мови», коли син був у Москві. Дізнавшись про те, що сталося, Л. Заменгоф почав по пам'яті відновлювати те, що було знищене вогнем. Багато що з придуманого раніше йому не сподобалося. Він почав міняти, покращувати і таким чином створив другий варіант мови. Щоб переконатися в тому, що новий варіант є вже цілком зрілим продуктом, Л. Заменгоф багато переводив з національних мов, писав вірші. Упродовж шести років наполегливої праці він добився того, що його мова стала простою закінченою системою, придатною для вираження думок у будь-якій формі, включаючи поезію [6, с. 36].

Другий проект мови був закінчений у 1885 р., але упродовж двох років Л. Заменгоф не міг знайти видавця, який ризикнув би вкласти гроші в сумнівну справу. Допомога прийшла несподівано. Ідея нової мови сподобалася його нареченій та її батьку [6, с. 36]. Тому видання було здійснено на

кошти, отримані Заменгофом від свого тестя – ковенського фабриканта Олександра (Сендера Лейбовича) Зільберніка у вигляді приданого (10 000 рублів) за його наречену Клару Зільбернік. Їх заручини відбулися 30 березня 1887 р., а весілля – 8 серпня цього ж року [8].

Рукопис майбутньої книги було передано на цензорську перевірку 6 квітня 1887 р. Дозвіл на друк російськомовної версії отримано 2 червня. 14 (26) червня 1887 р. у Варшаві в друкарні Х. Кельтера з'явилася брошура російською мовою обсягом у 40 сторінок під заголовком «Міжнародна мова». Саме цю дату вважають «днем народження» есперанто. Будучи залежним від своїх пацієнтів, Л. Заменгоф не хотів, щоб вони знали, що їх лікар займається «сторонніми справами», і вирішив видати свою роботу під псевдонімом «Доктор Есперанто», що в перекладі означає «доктор що сподівається» [6, с. 36; 8].

Російськомовна версія вийшла тиражем в 3000 екземплярів. Незабаром брошура вийшла іншими мовами. Уже до кінця 1887 р. були опубліковані видання польською (2000 примірників), німецькою та французькою мовами (по тисячі примірників). Всі переклади були виконані самим Л. Заменгофом. Перша версія англійською мовою вийшла у 1888 р., проте в настільки невдалому перекладі, що Л. Заменгоф був незабаром змушений зупинити її поширення. У 1889 р. з'явився більш досконалий переклад англійською мовою. В 1888 р. Л. Заменгоф підготував видання книги мовами «ідиш» та «іврит», в тому ж році вона вийшла італійською та шведською мовами [8].

Ці перші книги різними мовами в есперантській літературі називають «La Unua Libro» («Перша книга»).

У передмові до «Першої книги» автор обґрунтував актуальність і корисність його роботи. Зокрема, він писав: «Величезне значення мала б міжнародна мова для науки, торгівлі – словом на кожному кроці. <...> Хто хоч раз серйозно замислився над цим питанням, той погодиться, що ніяка жертва не була б занадто велика, якби ми могли нею добути собі загальнолюдську мову. Тому будь-яка, навіть найслабкіша спроба в цьому напрямі заслуговує на увагу» [1, с. 5].

Виклавши основні принципи побудови мови, Л. Заменгоф приводить декілька текстів-зразків, у тому числі два своїх оригінальних вірші як свідчення того, що створена ним мова придатна і для поезії [6, с. 37].

До книги «Міжнародна мова» увійшов також «Інтернаціонально-російський словник», що містить 917 словотворчих елемен-



тів; тут подані корені слів, закінчення і афікси, які автор трактує як самостійні слова. За допомогою цих формантів можна утворити усі граматичні форми і принаймні 10 000 похідних слів [6, с. 37].

На звороті заголовного аркуша брошури вміщена така декларація: «Інтернаціональна мова, подібно до всього національного, складає гідність громадську, і від будь-яких особистих прав на нього автор назавжди відмовляється» (як відомо, Й. Шлейер, автор однієї з міжнародних планових мов «волапюк» вчинив інакше, і це було однією з причин її природного відмирання). Л. Заменгоф не вважав себе єдиним вершителем долі створеної ним мови. Він уважно прислухався до доброзичливих критичних зауважень і пропозицій, а це значною мірою сприяло вдосконаленню і подальшому розвитку міжнародної мови [6, с. 37].

Незвичайний підручник отримали від автора наукові товариства, редакції періодичних видань, учені, письменники, учителі, адвокати та ін. Після декількох тижнів тривожного очікування почали приходити листи. Разом з позитивними відгуками були листи з нещадною критикою, іноді навіть знущаннями. Їх супроводили жорстокі напади у пресі, особливо з боку прихильників іншої міжнародної планової мови «волапюк».

Одного дня Л. Заменгоф отримав лист із Криму, який його дуже збентежив. П'ятнадцятирічна дівчина написала йому лист його ж мовою, в якому, повідомивши про успіхи гуртка з вивчення міжнародної мови, яким керувала, та запропонувала цю мову назвати псевдонімом автора – Есперанто. Пізніше з такими ж пропозиціями звернулися до Л. Заменгофа інші прихильники його мови і незабаром «мова Есперанто», а потім – просто «есперанто» стало загальноприйнятою назвою нової мови [6, с. 37].

Радісною подією для автора есперанто, стривоженого негативними відгуками ворогів його проекту, був несподіваний візит – Л. Заменгофа відвідав високий елегантно одягнений чоловік у віці близько 30 років і вітав хазяїна винайденою ним мовою: «Mi salutas vin, kara majstro!» («Вітаю Вас, дорогий маестро!»). Л. Заменгоф відповів на вітання тією же мовою і, збентежений, забурмотів щось невиразне. Так, на думку біографів автора міжнародної мови, почалася перша в історії інтерлінгвістики розмова творця есперанто та інженера А. Грабовського, який згодом зіграв значну роль у розвитку художньої літератури мовою «есперанто» [6, с. 38].

До Л. Заменгофа продовжували надходити сотні листів з порадами, пропозиціями, часто абсолютно протилежними. Позбавле-

ний можливості відповідати на усі листи, він у 1888 р., під тим же псевдонімом, видає брошуру під назвою «Dua Libro de l' 'Lingvo Internacia» («Друга книга міжнародної мови») [3] і «Aldono al la Dua Libro» («Доповнення до другої книги») [2]. У цій брошурі він дякує усім за відгуки і оголошує про намір випустити ще декілька зошитів з обговоренням отриманих пропозицій [6, с. 38; 8].

За словами дослідників, Л. Заменгоф активно поєднував лікарську практику та громадську діяльність. Так, у жовтні 1893 р. він приїхав у Гродно, де відкрив офтальмологічний кабінет. Тут він не тільки мав приватну лікарську практику, але й брав участь у роботі лікарського товариства Гродненської губернії, а також був помічником судді у відомчому суді міста. В жовтні 1897 р. Л. Заменгоф покинув Гродно, і до 8 грудня 1897 р. він оселився у Варшаві, в небагатому єврейському кварталі [4].

Для Л. Заменгофа мова есперанто була не просто засобом спілкування, а й способом поширення ідей. Він хотів проповідувати ідею мирного співіснування різних народів і культур. З метою поширення цих ідей Л. Заменгоф навіть розробив вчення «Номаранізм» (Гомаранізм).

Саме Л. Заменгоф був першим перекладачем художньої літератури з на мову «есперанто» і першим есперанто-поетом. Його вірші пройняті ідеями братства народів і релігійністю. Пізніше він опублікував словники есперанто, хрестоматії та окремі видання своїх оригінальних творів і перекладів на есперанто зі світової класичної літератури. Серед його перекладів – «Гамлет» Шекспіра, «Ревізор» Гоголя, казки Андерсена, Біблія.

Як автор та ідеолог найпоширенішої міжнародної планової мови есперанто Л. Заменгоф став неформальним лідером есперанто-руху, хоча він ніколи не прагнув до слави чи влади. Есперантисти називали його Маестро, але сам Л. Заменгоф не любив цей титул і відмовився зайняти будь-яку офіційну посаду в есперанто-русі. З 1895 р. він відійшов від пов'язаної з есперанто діяльності, до якої повернувся лише в 1902 р., почасти у зв'язку з контрактом на видання книг мовою «есперанто», підписаним із французьким видавництвом «Ашет» (Hachette) [4].

29 липня 1905 р. у Франції Л. Заменгоф був нагороджений Орденом Почесного легіону. У тому ж році 5–12 серпня він брав участь у I Всесвітньому конгресі есперантистів у французькому місті Булонь-сюр-Мер, після чого до 1914 р. брав участь у роботі всіх Всесвітніх конгресів есперантистів.



У 1914 р. подружжя Заменгоф прямували до Парижа на відкриття X Всесвітнього конгресу есперантистів, але 1 серпня почалася Перша світова війна і поїзд, в якому вони їхали, зупинили під Кельном (Німеччина). Російським учасникам довелося повертатися на батьківщину через нейтральні країни.

Помер засновник міжнародної планової мови «есперанто» 14 квітня 1917 р. в окупованій німецькими військами Варшаві. Похований Л. Заменгоф 16 квітня 1917 р. на варшавському єврейському кладовищі [4].

Сьогодні 15 грудня – День народження Л. Заменгофа – відзначається есперантистами усього світу як *Zamenhofa Tago*, що супроводжується різними заходами: концертами, книжковими виставками тощо. Ім'я творця міжнародної мови «есперанто» носять вулиці, планети. Пам'ятники, бюсти та пам'ятні знаки всесвітньо відомому Доктору Есперанто встановлені в багатьох містах світу.

Таким чином, есперанто – найбільш поширена планова міжнародна мова, яка не претендує замінити собою етнічні мови, а прагне стати допоміжним засобом у міжнародному спілкуванні різномовних людей. Ще в 1954 р. Генеральна конференція ЮНЕСКО визнала, що результати, досягнуті есперанто в справі інтелектуального міжнародного обміну, відповідають цілям та ідеалам ЮНЕСКО і звернулася до держав і міжнародних організацій із пропозицією ввести вивчення есперанто в школах і використовувати цю мову в міжнародному співробітництві.

Упродовж більше сотні років есперанто вживається усно та письмово. З руки численних есперанто-поетів та есперанто-письменників зростає обсяг оригінальної і перекладеної літератури, національних і міжнародних періодичних есперантомовних видань, есперанто-локалізацій програмного забезпечення, есперантомовних сайтів чи їх локалізацій, есперанто-фільмів, а контактні адреси есперантистів (*Pasporta Servo*) знаходяться майже в кожному містечку 121 країни світу. Більшість країн світу має власні національні есперанто-організації.

Дослідники відзначають педагогічну цінність есперанто – його вплив на подальше вивчення іноземних мов. Численні дослідження підтверджують, що знання есперанто значно полегшує вивчення іноземних мов. При цьому опанувати граматику цієї мови можна набагато швидше і простіше, тому є сенс починати вивчення іноземних

мов саме з есперанто – нейтральної мови. Розмовляючи мовою есперанто, люди не відчують тиск іноземної мови, тому з'являється відчуття рівноправності при спілкуванні з представниками інших країн, а це призводить до підвищення почуття людської і національної гідності.

Своєю багаторічною історією есперанто (і як мова, і як рух його прихильників) підтвердив право претендувати на роль універсального засобу міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

Нині есперанто-рух розвивається в сприятливих умовах, але у світовому масштабі ця міжнародна мова має лише невелике число прихильників. На практиці реалізація потенціалу есперанто ускладнюється цілим рядом обставин, пов'язаних як із самоізоляцією регіональних і територіальних співтовариств, їх соціально-культурною і політичною пасивністю, так і з відсутністю розроблення теоретичних підстав міжнародного руху есперантистів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми. Тому більш детального вивчення потребує історія створення та розвитку тих міжнародних мов, які залишили помітний слід в історії вітчизняної та зарубіжної інтерлінгвістики, насамперед – мови «есперанто», яка, на думку багатьох дослідників, теоретиків та практиків, була і залишається універсальним засобом міжкультурного діалогу та людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Доктор Эсперанто. Международный язык. Предисловие и полный учебник. – Варшава : Изд. автора, 1887. – 40 с.
2. Заменгоф Л. *Aldono al la Dua Libro de l' Lingvo Internacia* / Л. Заменгоф. – Варшава, 1888. – 48 с.
3. Заменгоф Л. *Dua Libro de l' Lingvo Internacia* / Л. Заменгоф. – Варшава, 1888. – 50 с.
4. Заменгоф_Людвик_Лазарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Исаев М. Язык эсперанто / М. Исаев. – М. : Наука, 1981. – 85 с.
6. Королевич А. Книга об эсперанто / А. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 241 с.
7. Махорін Г. Нариси з історії есперанто-руху в Україні / Г. Махорін. – Житомир : ФОП Євенок О.О., 2012. – 60 с.
8. *Первая_книга_(эсперанто)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. Проблемы интерлингвистики. Типология и эволюция международных искусственных языков. – М. : Наука, 1976. – 133 с.



УДК 37(091)

ЗМІСТ НАВЧАННЯ В ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОМУ КАВАЛЕРІЙСЬКОМУ ЮНКЕРСЬКОМУ УЧИЛИЩІ (1864–1916 РР.)

Перцов О. В., здобувач
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті аналізуються зміст, методи, форми навчання і особливості оцінювання знань, умінь і навичок в Єлисаветградському кавалерійському юнкерському (пізніше з 1902 р. – кавалерійському) училищі (1864–1916 рр.). Звертається увага на зміни, які відбувалися у змісті навчання закладу. Уточнюється специфіка викладання загальноосвітніх предметів (Закону Божого, російської мови, історії, математики, географії, німецької чи французької мови) та спеціальних (тактики, військової топографії, фортифікації, кінно-саперної справи, військової адміністрації, військового законодавства, іппології, артилерії). Висвітлюються особливості засвоєння юнкерами предметів на основі звітів елисаветградської військової комісії.

Ключові слова: історія військової освіти, Єлисаветградське кавалерійське юнкерське училище, зміст освіти, навчальний процес, навчально-методичне забезпечення.

В статье анализируется содержание образования в Елисаветградском кавалерийском юнкерском (позже с 1902 г. – кавалерийском) училище (1864–1916 гг.). Обращается внимание на изменения, происходившие в содержании обучения заведения. Уточняется специфика преподавания общеобразовательных предметов (Закон Божьего, русского языка, истории, математики, географии, немецкого или французского языка) и специальных (тактики, военной топографии, фортификации, конно-саперного дела, военной администрации, военного законодательства, иппологии, артиллерии). Освещаются особенности усвоения юнкерами предметов на основе отчетов Елисаветградской военной комиссии.

Ключевые слова: история военного образования, Елисаветградское кавалерийское юнкерское училище, содержание образования, учебный процесс, учебно-методическое обеспечение.

Pertsov O.V. EDUCATION CONTENT IN THE ELISAVETGRAD CAVALRY MILITARY CADET SCHOOL (1864–1916)

The article analyzes the content of education in Elisavetgrad cavalry cadet (later, from 1902 – Cavalry) College (1864–1916). Attention is drawn to the changes taking place in the content of training places. Clarifies the specifics of teaching general subjects (the law of God, Russian language, history, mathematics, geography, German or French) and special (tactics, military topography, fortification, horse demining affairs, military administration, military jurisprudence, hippology, artillery). Highlights the particular assimilation cadets objects based Elisavetgrad military commission reports.

Key words: history of military education, Elisavetgrad cavalry military cadet school, education content, educational process, teaching aids.

Високі вимоги до підготовки офіцерів гарантують виховання професіоналів з відповідною військово-професійною освітою. Накопичений у вітчизняній історії досвід підготовки офіцерських кадрів дозволяє стверджувати, що наприкінці XIX – на початку XX ст. зміст освіти розглядався як один із важливих факторів, що обумовлював формування професійних і особистісних якостей вихованців.

На території Російської імперії офіцерів-кавалеристів готували кавалерійські юнкерські, пізніше військові училища. Єдиним відповідним закладом на сучасній території України було Єлисаветградське кавалерійське юнкерське (пізніше військове) училище.

Зміст освіти в закладі не знайшов відображення в сучасних історико-педагогічних роботах. Наприкінці XIX ст. у межах дослі-

дження змісту освіти в юнкерських училищах проблема поверхнево була розглянута П. Бобровським у працях «План учебной части в юнкерских училищах», «Двадцатипятилетие юнкерских училищ», «Юнкерские училища».

Мета дослідження полягає у характеристиці змісту освіти у Єлисаветградському кавалерійському закладі з 1864 до 1916 рр.

Зміст освіти в юнкерських училищах не можна віднести виключно до професійної. Це пов'язано з особливостями діяльності офіцерів, яка включала різноманітні аспекти: від володіння різними видами техніки до виховання і навчання особового складу [10, с. 134].

Ми вважаємо, що освіта носила змішаний (загальноосвітній і професійних) характер. Хоча навчальні програми в юнкерському училищі відрізнялися професій-



ною спрямованістю, обсяг загальноосвітніх дисциплін постійно зменшувався, і до 1915 р. він складав не більше 25% від загальних годин. Це пов'язувалося з тим, що під час російсько-японської війни 1904–1905 рр. підготовка офіцерських кадрів стала відставати від вимог практики збройної боротьби, тому були переглянуті програми юнкерських закладів, більше часу почало відводитися на відпрацювання практичних навичок і прийомів.

Із утворенням юнкерських училищ почала прослідковуватися тенденція до концентрації загального часу, що відводився на військові дисципліни у випускних класах. Якщо у 1866 р. їх обсяг складав 86%, то до початку ХХ ст. він збільшився до 96% [11, с. 58]. Це пов'язувалося з війнами, що відбувалися у світі у той час. Так, у зв'язку з Франко-Пруською війною (1870–1871) збільшується запит на військово-практичні знання молодих офіцерів з тактики, саперної справи, ручної зброї, топографічних зйомок, проведення рекогносрування, здійснення полкового судочинства тощо [1, с. 4]. Сама система одиночного навчання унтер-офіцерів і солдат почала висувати до офіцерів такі вимоги, які до цього не входили в коло обов'язків навіть ескадронних і сотенних командирів. Обов'язком офіцера стає уміння пояснити солдату всі правила і постанови, що відносилися до служби, показати і пояснити правила дій у бою, нав'язати новобранцю, що виконання наказів командира є духом військової служби [1, с. 4].

Під час Російсько-Турецької війни 1877–1878 рр. курс юнкерських училищ прирівнявся до військових [1, с. 4]. Після війни 1882–1883 рр. з курсу молодшого класу виключили викладання тригонометрії, логарифмів, космографії, початкових відомостей з хімії і фізики, більше уваги приділялося стройовій підготовці, заняття почали проводитися за чітким планом [1, с. 16].

Зазначена тенденція сприяла зосередженню уваги юнкерів молодших класів на вивченні загальноосвітніх предметів (вихованці приходили до юнкерських училищ з різним рівнем підготовки), а у старших – на військових дисциплінах.

Командування Єлисаветградського училища неодноразово ставило питання про зменшення кількості дисциплін у навчальних курсах, оскільки це зменшувало ефективність освітнього процесу.

Пропозиції, висловлені у 1866 р. Московською, Віленською, Тверською, Київською, Єлисаветградською, Чугуївською військовими комісіями, вплинули на виключення курсу політичної історії з навчальних програм. На думку Єлисаветградської екзаме-

наційної комісії 1866 р., Російську історію не можна було викладати без Всесвітньої історії, і тому вона пропонувала або ввести до програми всесвітню історію в молодшому і старшому класах, або виключити предмет російської історії з курсу юнкерських училищ [2, с. 17].

Із метою підвищення ефективності навчального процесу предмети по семестрах були розподілені так, щоб одночасно вивчалися тільки однорідні дисципліни [4, с. 67].

З 1863 р. до 1915 р. поступово збільшувалася кількість військових дисциплін. У 1865 р. у Єлисаветградському кавалерійському юнкерському училищі, окрім основних військових дисциплін, викладалися військова адміністрація і *військові статuti*.

До 1866 р. загальна кількість предметів у юнкерському училищі знизилась до 12, а кількість предметів, що одночасно вивчалися, – до 6–7.

У 70-х рр. ХІХ ст. перелік військових дисциплін розширився за рахунок військової гігієни і методики навчання нижчих чинів. На початку ХХ ст. до навчального плану додали військову географію, яка ознайомлювала юнкерів із силами і засобами, наявними в Російській імперії, для боротьби з ворогом, а також із силами і засобами ймовірних супротивників. Стройове навчання і військова історія почали викладатися як окремі дисципліни.

Під час І світової війни 1914–1917 рр. викладалися тільки військові предмети за скороченою програмою.

Стройове навчання у 1864 р. офіційно включало 3 групи предметів: 1) фронтове навчання, гімнастика, фехтування; 2) знання статутів; 3) стрільба в ціль. До них додавалися предмети, які кожне училище обирало самостійно, тому було вирішено визначити їх чіткий перелік для юнкерських кавалерійських училищ.

На початок 70-х рр. ХІХ ст. стройова освіта була впорядкована і складалася з таких предметів: первинне знайомство з військовою службою, статuti дисциплінарної і внутрішньої служби, гімнастика, вогнева підготовка, статuti стройової, гарнізонної і польової служби, методика навчання солдат, верхова їзда, вирубування лози, вирубування і уколи опудала, вольтажування, джигітовка, вчення взводу верхи, сідлання та холодне підковування коней.

Теоретична підготовка юнкерів училища була дуже серйозною.

Усі предмети в училищі поділялися на дві групи: загальноосвітні та спеціальні. Єлисаветградська екзаменаційна комісія неодноразово відзначала, що успіхи юнкерів зі



спеціальних предметів були набагато кращі ніж із загальноосвітніх.

До загальноосвітніх предметів входили Закон Божий, російська мова, історія, математика, географія, німецька чи французька мова. Французька мова викладалася до 1904 р. [9, с. 30].

Курс «Закон Божий» викладався у молодшому класі. Жоден з інших загальноосвітніх предметів за період існування училища не піддавався таким різнохарактерним поглядам в питаннях обсягу як Закон Божий. Предмет включав відомості зі Старого Завіту про ті події, які безпосередньо відносилися до Божественного Одкровення, з історії Нового заповіту і стану церкви в часи апостолів (юнкери ознайомлювалися детально). З Євангелія особлива увага приділялася Символу віри, Молитві Господній, Десяти заповідям, Учинню про благодать. Як посібники використовувалися Старий та Новий Заповіти, Пространний Катехизис Московського Мітрополіта Філарета, «Объяснение катехизического учения» Владіславлева, карта Палестини [6, с. 315].

З курсу «Російська мова» найскладнішим для юнкерів виявилось засвоєння граматики та правопису через слабку попередню підготовку абітурієнтів і недостатню кількість годин на засвоєння предмету [3, с. 49].

У 1867 р. з метою покращення засвоєння цього курсу педагогічним колективом було запропоновано увести метод взаємного навчання (вихованці писали твори на задані теми, потім визначалися кілька юнкерів, які перевіряли роботи, і обов'язково пояснювали помилки, які допустив автор). Крім того, пропонувалося ознайомити юнкерів з класиками літератури, а також теоретично ознайомити юнкерів з методами викладання російської мови, які б вони використовували вже в період своєї служби для навчання нижчих чинів, та вмотивувати юнкерів читати твори зі спеціальних предметів.

У 1867 р. Єлисаветградська комісія підтримала пропозицію Чугуївської екзаменаційної комісії, яка запропонувала вчити юнкерів не на загальних дитячих темах, а на серйозних творах, щоб вони могли передати своїми словами основну думку і зрозуміти їхні особливості [3, с. 11–12].

Із курсу «Математика» в училищі відмічалось краще засвоєння арифметики, ніж геометрії. Хоча юнкери вміли розв'язувати завдання курсу, але застосувати знання з математики на інших курсах, наприклад, фортифікації, не могли. Наприклад, вираховували поверхню і об'єм кулі, але не могли визначити висоту неприступних об'єк-

тів чи відстань між ними. За свідченнями екзаменаційної комісії при вивченні курсу зверталася належна увага на відомості з топографії.

В училищі педагог А. Складаревич на основі п'ятирічного досвіду переконався, що для досягнення успіхів з математики викладачеві, насамперед, необхідно дбати про активізацію і постійну підтримку уваги. Усі кандидати, які поступали в молодший клас, уже десь навчалися і вивчали арифметику. Вони більш охоче займалися спеціальними предметами, ніж загальноосвітніми, і зазначали, що загальноосвітніми «учены и переучены». Однак рівень засвоєння їх був низьким. Обов'язок викладача полягав у веденні занять так, щоб не викликати апатії своїм викладанням.

З метою підвищення зацікавленості предметом А. Складаревич роздавав юнкерам два зошити: один для конспектування лекцій за викладачем, другий – для задач. Юнкерів попереджали, що у них не буде іншого матеріалу, крім записаного за викладачем. Після кожної лекції викладач викликав одного з вихованців для повторення прочитаної лекції, в ході якого виявлялися незрозумілі питання та проводилося повторне пояснення. Належне ведення конспекту педагог перевіряв самостійно, переглядаючи матеріали кожного і надаючи необхідні поради. Зошити допомагали з'ясувати рівень підготовки юнкерів [6, с. 251–252].

Курс «Географія» передбачав опанування основ математичної і фізичної географії, загального огляду п'яти частин світу з більш детальним описом Європи у фізичному та політичному відношенні і всієї географії Російської імперії. Абітурієнти переважно мали поверхневе знайомство з картами та вибіркові знання несуттєвих фактів. Під час викладання предмету використовувалися такі посібники: «Записки Всеобщей Географии» М. Пржевальського, «География Европы» С. Фатьєва, «География Российской Империи» П. Белова [6, с. 282].

Успіхи з географії в юнкерів були задовільними. Єлисаветградська екзаменаційна комісія навіть запропонувала з метою покращення знань юнкерів ускладнити програму вступного іспиту під літерою «А» на знання загальної географії, щоб юнкери вже при вступі були ознайомлені з розташуванням держав, народами, віросповіданням і мовами.

Курс «Історія» в училищі був засвоєний на задовільному рівні, це пов'язувалося передусім з низьким рівнем знань абітурієнтів. У 1867 р. екзаменаційна комісія зазна-



чала, що цей курс засвоювався би легше, якби були видані спеціальні керівництва. Єлисаветградська екзаменаційна комісія пропонувала частіше знайомити вихованців з першоджерелами, оскільки від них буде більше користі, ніж від читання «сухого изложения фактов по учебнику», та подавати твори (літописи, бібліографічні нариси, розповіді про важливіші історичні події) на самостійне опрацювання і зачитувати уривки на практичних заняттях [3, с. 51].

Зі спеціальних предметів вивчалися тактика, військова топографія, фортифікація, кінно-саперна справа, військова адміністрація, військове законодавство, іппологія, артилерія.

Курс «Тактика» викладався за підручниками «Справочная тактика» М. Левіцького й «Опыт действия войск в бою» та посібниками «Плани для тактичних задач» К. Левіцького й О. Ріттера. Протягом курсу юнкери, незалежно від вправ на вирішення задач на рельєфному зображенні місцевості чи на планах за допомогою металевих фігур, зобов'язані були вирішити 6 задач з різних розділів курсу в класі. А під час весінньої польової практики необхідно було оглянути з певною метою невелику ділянку, розмістити на ній частини військ і скласти диспозицію.

Викладачі вважали за необхідне включити до програми з «Тактики» для кавалерійських училищ військово-історичний розділ про кавалерію, де б вивчалася партизанська війна відповідно до програми офіцерського класу в кавалерійському ескадроні [3, с. 19; 7, с. 180, 184]. Вони також вважали, що не можна ототожнювати викладання тактики в кавалерійських і артилерійських училищах, адже головне завдання кавалерії в партизанських діях і розвідці.

Єлисаветградська екзаменаційна комісія вважала, що в юнкерських училищах курс «Тактика» повинен мати більш прикладний характер, ніж теоретичний. Кожен ротний командир повинен бути впевнений, що без його прямої вказівки чи попереднього навчання, рота нічого зробити не зможе. Командиру недостатньо гарно знати і виконувати статут, йому треба правильно вирішувати тактичні завдання [2, с. 25–26].

Військові статuti в училищі були засвоєні на високому рівні. Юнкери з легкістю креслили на дошці види батальйонного і ротного навчань, показували на кресленнях шлях частини до місця, правильно вимовляли всі команди.

Практичні роботи з курсу «Ручна зброя з необхідними відомостями з артилерії» (до 1901 р. – «Відомості про ручну зброю та з артилерії») проводилися в ротах, ес-

кадронах і пізніше сотнях, а практичні вказівки юнкерам для їхнього ознайомлення з недоліками зброї та їхнім виправленням проводилися в зброярні. Був встановлений загальний порядок занять зі збройною справи: в класах (теоретичні основи будови зброї і дій з нею), в ротах – що безпосередньо входить у план занять зі стройової освіти (розбір, збір, приготування і перезаряджання патронів, підготовчі заняття зі стрільби і власне стрільба), і у зброярні – різні технічні досліди [7, с. 202].

Єлисаветградська екзаменаційна комісія не раз зауважувала, що необхідно розробити особливий підручник саме для кавалерійських училищ, оскільки в повному обсязі цей курс неможливо засвоїти через недостатню кількість виділених на нього годин (тільки одна година на тиждень) [3, с. 21].

Характеризуючи курс, звернемо увагу на засоби, які використовувалися для його засвоєння. У закладі було недостатньо зразків холодної та вогнепальної зброї [3, с. 32].

Юнкери на високому рівні володіли прийомами фехтування, але жоден вихованець не володів методикою викладання фехтування, а це, на думку комісії, було дуже важливо, оскільки «фехтование до тех пор не разовьется в войсках, пока офицеры и ротные командиры не будут в состоянии учить нижних чинов этому искусству» [3, с. 35].

У 1867 р. екзаменаційна комісія піднімала питання про введення посади фехтмейстера, але введення додаткової ставки не дозволили у зв'язку з фінансовими проблемами [3, с. 35].

Курс «Фортифікація» (раніше – «Польова фортифікація») вивчали за підручником «Записки Полевой Фортификации» О. Островінського, але, оскільки підручник повністю не висвітлював всі питання, зверталися також до «Саперные работы в поле» (видавництва Миколаївської інженерної академії) та інших підручників. Як посібники використовували моделі Д. Макавеева і О. Вагенера. Саперні роботи в полі включали побудову швидких укріплень, плетіння турів і фашин, створення горизонтальних укріплень з їхнім подальшим будівництвом [7, с. 196].

«Фортифікація» завжди засвоювалася на високому рівні. Юнкери були добре ознайомлені з практичною частиною через те, що для викладання курсу використовувалися наочні і практичні методи та необхідні засоби.

З курсу «Військова топографія» (раніше – «Топографія і зйомка планів») посібниками були креслення і моделі. Предмет топографії в старшому класі вивчався один раз на тиждень. Використовувався підручник «Практи-



ческий курс военной топографии» С. Висоцького. Підготовча робота до топографічних зйомок у молодшому класі проводилася не менше 4 днів. Військово-окопна зйомка у старшому класі – не менше 12 робочих днів. Кожен юнкер повинен був провести в полі 5 зйомочних робіт з інструментом і без нього у масштабі від 50 до 200 сажнів на дюйм, поповнюючи карти околиць Єлисаветграда; величина ділянки для навчальної зйомки складала 3,5 квадратні версти. Для зйомки використовувалися бусоль (прилад топографічної зйомки, що поєднував у собі компас, кутомір і оптичний пристрій – примітка О. П.) або компас і папка. Безпосереднє спостереження за виконанням зйомок покладалося на молодших офіцерів училища за певну винагороду [7, с. 191, 194].

До такого роду польових занять, але з тактичною метою необхідно також віднести проведення юнкерами рекогносцювання, вибору місця бивака, позиції для малих загонів, вибір місця для передових постів, розстановку ланцюга передових постів тощо. Роботи ці проводилися верхи, здавалися за один день. Кожен юнкер здавав знятий ним план місцевості та пояснювальну записку до нього [7, с. 194].

Єлисаветградська екзаменаційна комісія відзначала, що оцінка місцевості за планами, креслення карт, знання правил військово-окопної зйомки, як і загальнотеоретичні знання юнкерів з військової топографії були задовільними через задовільні знання з математики. Предмет вивчався протягом двох років. У молодшому класі він вивчався паралельно з геометрією, оскільки, на думку викладача з топографії, важко пояснити юнкерам поняття масштабу без основних знань з геометрії. В результаті юнкери або погано розуміли плани, або неточно креслили, або не вміли правильно організувати зйомку за допомогою бусолі, а також погано розв'язували топографічні задачі.

Для викладання «Військової адміністрації» (раніше – «Початкова військова адміністрація») використовувався підручник полковника В. Лубко «Записки военной администрации для военных и юнкерских училищ». На практичних заняттях юнкери шукали відповіді на запитання, що входили до курсу за «Сводом военных постановлений», ознайомлювалися з формами і прийомами службового листування і ведення звітності за ротним господарством. Усі роботи виконувалися в зошиті. Викладачами були командири рот [7, с. 209].

З «Військової адміністрації» знання були задовільними, хоча комісії відмічали, що з теорією юнкери були ознайомлені краще, ніж з практикою.

Викладання курсу «Відомості про військово-кримінальні закони та військове судочинство» (до цього – «Військово-кримінальні закони») на нових засадах встановилося лише з 1872 р. з виданням підручника А. Анісінова «Записки военно-уголовных законов» та «Дополнение к ним». Практичні заняття полягали в підведенні під відповідні закони різних випадків на запропоновану тему, переважно з діяльності полкових судів; складанні доповідей про розслідування, що проводилося; складанні протоколів огляду, обшуку й інших документів, які трапляються під час розслідування злочинів по гарячих слідах; складанні протоколів судового слідства в полковому суді, резолюції та вироку в кінцевій формі, а також веденні журналу полкового суду [7, с. 214].

Із «Військового судочинства» знання були задовільними, хоча комісії відмічали, що з теорією юнкери краще ознайомлені, ніж з практикою. Юнкерам важко писати офіційні документи, навіть найлегшого змісту, а тому більше уваги під час навчання потрібно приділяли вправам, щоб документ складався відповідно до вимог, відповідав за змістом, був написаний коротко, зрозуміло і без граматичних помилок [2, с. 42].

Курс «Військового судочинства» з'явився після перетворення юнкерського кавалерійського училища в кавалерійське. Він був невеликий, але достатній для ознайомлення юнкерів з порядком ведення слідчих і військово-судних справ. Курс мав практичний характер «по смыслу программы, занятия имеют большую практическую значимость» [2, с. 42]. Кожен юнкер під керівництвом викладача протягом року розв'язував одну слідчу справу.

На курс «Іппологія» (пізніше «Іппологія і практична ковка») відводилося три години на тиждень. Під час його вивчення використовували наочні посібники і матеріали: скелет, частини коня Озо, моделі, рисунки, препарати, що утворювали окремий іппологічний кабінет. На практичних заняттях юнкери вправлялися у розчистці копит, підгонці холодних підків і підковуванні. Викладачами були ветеринарні лікарі, які входили до штату училища [7, с. 218–219].

Курс складався з таких розділів, як анатомія і фізіологія, екстер'єр, ковка, іппогігієна. Викладання поділялося на теоретичну і практичну частини. Теоретична включала анатомію і фізіологію коня, зовнішній огляд (екстер'єр), іппогігієну і теорію підковування коней. Практична передбачала навчання юнкерів мистецтву підковування коня, розтину трупів і перевірку теорії екстер'єру на живих конях.



З огляду на широку програму іппології і поділ предмету на чотири розділи, кожен з яких складав окрему самостійну частину, при обмеженій кількості годин викладання предмету планувалося так, щоб у першому півріччі пройти повністю анатомію і фізіологію, частину екстер'єру і частину ковки; у другому півріччі – іппогієну і решту з двох останніх розділів, приділяючи частину часу на репетиції, без яких засвоєння предмету було неможливо [6, с. 394–395].

До обов'язкових спеціальних предметів належали «Відомості про способи навчання нижчих чинів» та «Відомості з військової гігієни» (у юнкерському кавалерійському училищі – «Гігієна»), мета яких полягала у доповненні службових знань юнкерів матеріалом, який в майбутньому був необхідний для ефективної діяльності офіцера з перших днів його служби. Уміти навчати інших та уміти берегти сили і здоров'я як своє, так і своїх підлеглих – було необхідно офіцеру так, як і вміння нести саму службу на адміністративній посаді чи здійснювати правосуддя [7, с. 221; 8, с. 177–178].

Обидва предмети не вважалися обов'язковими, тому екзамени з них не проводились. Єлисаветградська екзаменаційна комісія все ж зазначала, що користь предмета полягала в озброєнні юнкерів умінням навчання нижчих чинів грамоті.

Стройові заняття були такими: їзда, вольтижування, прийом з шаблею, піший по кінному, рубка, фехтування, вправи із піками, гімнастика, стрілецька справа, ковка коней.

В Єлисаветградському кавалерійському училищі система навчання стройовій справі була складна і різноманітна [5, с. 231].

За результатами екзаменів 1866–1882 рр. було встановлено, що з манежної їзди успіхи були досить задовільними, а в гусар – добрі, а з посадки й управління конем – добрі, за винятком невеликої кількості тих, хто пізніше поступив в училище, і хворих. Полкові навчання в кадровому ескадронному складі верхи виконувалися досить задовільно і без помилок. Гімнастика виконувалося добре, а вольтижування правильно і спритно. Фехтування на ескадронах з передачею іншим виконувалося досить добре.

Піший стрій був досить задовільним, вправи зі зброєю виконувалися добре і драгунські учіння в пішому строю та розсипному строю проводилися правильно. Кавалерійський статут був засвоєний юнкерами дуже добре. Зі звіту видно, що юн-

кером не проводили іспити зі стройової і розвідувальної служби. Дуже мало інформації про володіння юнкерами вогнепальною зброєю [7, с. 236].

Отже, зміст навчання юнкерів був представлений загальноосвітньою, спеціальною і стройовою підготовкою. І хоча освіта мала змішаний (загальноосвітній і професійний) характер, ми можемо стверджувати, що провідну роль у ній відігравали військові та спеціальні предмети.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бобровский П. Двадцатипятилетие юнкерских училищ / П. Бобровский. – СПб. : Типография Департамента Уделов, 1889. – 40 с.
2. Бобровский П. План учебной части в юнкерских училищах / П. Бобровский. – СПб. : Типография и литография С. Степанова, 1867. – 109 с.
3. Бобровский П. План учебной части в юнкерских училищах / П. Бобровский. – СПб. : Типография и литография С. Степанова, 1868. – 59 с.
4. Бобровский П. План учебной части в юнкерских училищах / П. Бобровский. – СПб. : Типография и литография С. Степанова, 1870. – 20 с.
5. Бобровский П. Юнкерские училища : в 3 т. / П. Бобровский. – СПб. : Я.А. Исаков, 1872– . – Т. 1 : Историческое обозрение их развития и деятельности. – 1872. – 515 с.
6. Бобровский П. Юнкерские училища : в 3 т. / П. Бобровский. – СПб. : Я.А. Исаков, 1872– . – Т. 2., Ч. 3 : Обучение и военное воспитание юнкеров. – 1873. – 685 с.
7. Бобровский П. Юнкерские училища : в 3 т. / П. Бобровский. – СПб. : Типография В.С. Балышева, 1872– . – Т. 3, Ч. 4 : Экономическое положение училища и достигаемые в них результаты. – 1876. – 265 с.
8. Варлиц И. Общие понятия о гигиене и о необходимости ознакомить офицеров с военной гигиеной / И. Варлиц // Военный сборник. – 1871. – № 10. – С. 177–196.
9. Исторический очерк Елисаветградского кавалерийского училища с воспоминаниями питомцев школы к столетию со дня основания училища / под. ред. С. Ряснянского. – Нью Йорк : Издание объединения бывших юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища, 1965. – 239 с.
10. Михайлин С. Динамика содержания образовательного процесса в военно-учебных заведениях России (Вторая половина XIX – начало XX вв.) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Михайлин ; Московский гуманитарный университет. – М., 2005. – 241 с.
11. Харламов В. Военное образование офицеров русской армии в период и после военных реформ (1860–1917 гг.) / В. Харламов. – Голицыно : Высшее пограничное училище, 1992. – 101 с.



УДК 37(09)(477)

ДИТЯЧА ГРА ТА ІГРАШКА В ЕТНОГРАФІЧНІЙ СПАДЩИНІ ЧЛЕНІВ УКРАЇНСЬКИХ ГРОМАД ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Побірченко Н.С., д. пед. н., професор,
член-кореспондент

Національна академія педагогічних наук України

У статті розкрито реальний доробок етнографічно-педагогічних досліджень членів українських Громад другої половини ХІХ – початку ХХ століття, сповнених прагнення поширювати освіту серед народу, пробуджувати його національну самосвідомість. До складу цих товариств входили переважно представники національно спрямованої інтелігенції, студенти, учні гімназій. Розкрито значення дитячої гри та іграшки в етнографічній спадщині таких громадівців: К. Шейковського, Ю. Каховського, Х. Ящуржинського, А. Свидницького, П. Чубинського, П. Куліша, О. Кониського, М. Лисенка, Б. Познанського та інших. Науковий доробок громадівців у цій справі є вагомим, адже в етнографії вони освоювали цілину та підняли такий пласт, що донині живить творчу думку педагогів, істориків, народознавців, етнографів, митців. Дослідники-громадівці довели, що гра – це своєрідний етап у формуванні психіки, який допомагає дитині природно й просто входити у світ, забезпечує соціальну адаптацію. Використання їхнього етнографічно-педагогічного надбання – чудовий засіб для залучення дітей і молоді до культурних цінностей свого народу. На жаль, у сучасній педагогіці спостерігається недостатня розробленість теоретичних і методичних аспектів використання української народної гри та іграшки в національному вихованні підростаючого покоління.

Ключові слова: *дитяча гра, дитяча іграшка, українські Громади другої половини ХІХ – початку ХХ століття, етнографічна спадщина.*

В статье раскрыто реальное наследие этнографо-педагогических исследований членов украинских Громад второй половины ХІХ – начала ХХ века, исполненных стремлением распространять образование среди народа, пробуждать его национальное самосознание. В состав этих обществ входили преимущественно представители национально направленной интеллигенции, студенты, учащиеся гимназий. Раскрыто значение детской игры и игрушки в этнографическом наследии таких громадцев: К. Шейковского, Ю. Каховского, Х. Ящуржинского, А. Свидницкого, П. Чубинского, П. Кулиша, А. Канского, Н. Лысенко, Б. Познанского и других. Научный потенциал громадцев в этом деле является весомым, ведь в этнографии они осваивали целину и подняли такой пласт, что до сих пор питает творческую мысль педагогов, историков, народоведов, этнографов, художников. Исследователи-громадцы доказали, что игра – это своеобразный этап в формировании психики, который помогает ребенку естественно и просто входить в мир, обеспечивает социальную адаптацию. Использование их этнографо-педагогического наследия – прекрасное средство для привлечения детей и молодежи к культурным ценностям своего народа. К сожалению, в современной педагогике наблюдается недостаточная разработанность теоретических и методических аспектов использования украинской народной игры и игрушки в национальном воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: *детская игра, детская игрушка, украинские Громады второй половины ХІХ – начала ХХ века, этнографическое наследие.*

Pobirchenko N.S. CHILDREN'S TOY IN THE GAME AND ETHNOGRAPHIC HERITAGE OF THE UKRAINIAN COMMUNITY OF THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY

The article discloses the real legacy of ethnographer and educational research members of the Ukrainian community of the second half of XIX – early XX century, full of desire to spread education among the people, to arouse its national identity. The structure of these societies were mainly representatives of the national intelligentsia directed, students, schools. Opened the value of children's toys and games in the ethnographic heritage of hromadamen K. Sheykovsky, Yu. Kahovsky, H. Yaschurzinsky, A. Svidnitsky, P. Chubinsky, P. Kulish, A. Kansky, N. Lysenko, B. Poznansky and others. Hromadamen scientific potential in this case is significant, because in ethnography they mastering the virgin lands and raised such a formation that still nurtures creative thinking educators, historians, ethnographers, artists. Researchers-hromadamen proved that the game – a kind of stage in the formation of the psyche, which helps the child naturally and simply enter in the world, provides social adaptation. Using their ethnographer-pedagogical heritage – an excellent tool to attract children and young people to the cultural values of their people. Unfortunately, in modern pedagogy observed Insufficient developed theoretical and methodological aspects of the use of Ukrainian folk toys and games in the national education of the younger generation.

Key words: *child's play, toys, Ukrainian communities of the second half of XIX – early XX century, ethnographic heritage.*



Сьогодні спостерігається тенденція до активного перегляду, переосмислення й об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу в Україні. Інтенсивно заповнюються «білі плями» української історії в усіх галузях суспільного життя, у тому числі освітній. Відбувається справжній ренесанс української історіографії, здійснюються широкі дослідження історико-педагогічної спрямованості, зокрема педагогічно-просвітницької діяльності різних товариств, об'єднань, рухів, що діяли в Україні. Об'єктом цих досліджень стають невідомі раніше архівні джерела, епістолярії, творча спадщина діячів освіти, культури, літератури тощо. Аксиоматичним у цьому контексті є переконання щодо необхідності докладного й усебічного вивчення історії українського просвітницького руху з метою усвідомлення сутності й сенсу цього історико-педагогічного надбання минулого та розгляду шляхів сучасного розвитку національної освіти на основі розуміння власного досвіду.

З огляду на зазначене набуває актуальності вивчення діяльності нелегальних гуртків, об'єднань, товариств другої половини XIX – початку XX століття, сповнених прагнення поширювати освіту серед народу, пробуджувати його національну самосвідомість. Ці товариства незабаром стали називатися Громадами. До їх складу входили переважно представники національно спрямованої інтелігенції, студенти, учні гімназій.

Загальному вивченню історії діяльності українських Громад присвятили свої розвідки М. Антонович, І. Богатирьова, О. Болдирев, В. Дудко, М. Палієнко, Ю. Русанов, О. Супрунюк та інші автори, які розглядали цей феномен у контексті історичної науки. Окремі аспекти діяльності Громад розкрито в узагальнюючих історико-політологічних працях Л. Вовк, Г. Касьянова, А. Катренка, Л. Корнійчук, І. Огородника, В. Онопрієнко, М. Русина, І. Світленка, А. Семергей, М. Стельмаха. Тенденції до розширення сутності історико-педагогічних надбань минулого знаходимо в роботах Л. Березівської, Н. Дічек, І. Зайченка, М. Євтуха, Н. Ничкало, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та інших науковців.

Однак загальна діяльність Громад середини XIX – початку XX століття, особливо просвітницька й педагогічна, не стала складовою національної культури. Величезний етнографічний, науковий і педагогічний доробок громадівців було вилучено з культурної пам'яті народу.

На сучасному етапі розвитку української культури, коли відбуваються зміни в духо-

вності народу, об'єктивний аналіз творчої спадщини українських Громад є невід'ємною складовою процесу національного відродження. Саме до цієї «зони забуття» звернено наш історико-педагогічний аналіз.

Мета статті – розкрити реальний доробок етнографічно-педагогічних досліджень членів українських Громад другої половини XIX – початку XX століття, зокрема, щодо значення дитячої гри та іграшки в етнографічній спадщині громадівців.

З 60-х років XIX століття під впливом національно-визвольних подій у Європі, а також антикріпосницької реформи 1861 року спостерігається пробудження інтелектуальних і моральних сил у всіх сферах громадсько-політичного життя Російської імперії. Цей рух охопив Київ, Одесу, Полтаву, Харків, Чернігів та інші міста, вилившись у потужну просвітницько-педагогічну діяльність української інтелігенції.

Як показує аналіз джерел, з-поміж важливих аспектів етнографічної спадщини членів українських Громад можна назвати дослідження періоду дитинства, духовних цінностей, світу й культури батьківства, дитячої гри та іграшки тощо.

З давніх-давен іграшка супроводжує дитину, вона є невід'ємним атрибутом дитячого життя. Громадівці багато уваги приділяли вивченню дитячої гри та іграшки. Вони вважали, що дитячі іграшки й ігри – це своєрідне дзеркало дитячої душі, яскравий прояв діяльності розуму дитини. Вивчення їх може дати різнобічний матеріал для історії, педагогіки та психології.

Так, О. Лазаревський, стурбовано відзначаючи, що поступово зникають старовинні іграшки (особливо глиняні), закликав робити все, щоб їх зібрати й зберегти для науки [2, с. 13]. На думку громадівців, у дитячих іграх та іграшках озивається сива давнина, виховується майбутнє покоління, у них визначаються права й обов'язки, проявляється товариський дух [10, с. 13].

Дитячі ігри та іграшки давали розуміння історії свого народу. К. Шейковський писав, що коли одне вірування замінюється іншим, вищим, то нерідко те, що було священним, переходить у дитячі ігри й забави [17, с. 2].

Упродовж усієї своєї діяльності громадівці намагалися збирати дитячі іграшки, записувати дитячі ігри. Уже в перших їхніх дослідженнях ігри та іграшки посідають чільне місце. У праці «Дни і місяці українського селянина» (1856 року) О. Маркович наводить описи значної кількості дитячих ігор, даючи власний історичний і побутовий коментар. Пізніше К. Шейковський у розвідці «Быт подолян» (1860 року) описує



ігри та характеризує світогляд українського народу. На значенні дитячих ігор як універсальної гімнастики, що гартує дух і силу, формує моральні якості (почуття обов'язку, взаємодопомоги, дружби, відчуття сили колективу), зробив акцент С. Ісаєвич у праці «Малорусские народные игры окрестностей Переяслава» (1887 року). На початку нового століття, коли стало вільніше розвивати українську мову, освіту, культуру, літературу, громадівці закликали вчителів, священиків у селах України надсилати будь-які іграшки й забавки, бачачи в них багато національного змісту та безпосередньої поетичної краси.

У 1901 році «Киевская старина» у № 7–9 надрукувала «Програму для збирання колекцій дитячих іграшок і матеріалів по дитячим іграм і забавам», а через 10 років редакція журналу «Світло» знову звернулася до громадськості з проханням допомогти провести дослідження, «які саме іграшки найбільше подобаються дітям і які найкраще впливають на їх духовне життя» [11, с. 58]. Із цією метою редакція журналу надрукувала програму Л. Оршанського, яка може й сьогодні слугувати прикладом етнографічно-педагогічного дослідження [11, с. 58–59].

Велику кількість етнографічного матеріалу, зібраного громадівцями, не було надруковано, багато пропало, а частина зберігається в різних архівах. У рукописному відділі Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського нам вдалось відшукати архів С. Носа (Ф. 2), у якому зберігається чимала кількість ненадрукованих записів дитячих ігор. В Інституті рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського в першому фонді за № 5170, № 5171, № 5172, № 5173, № 1390, а також серед етнографічних матеріалів В. Милорадовича, О. Потебні, В. Антоновича, Б. Познанського, П. Ільницького, Я. Новицького, В. Гнилосирова, І. Манджури, П. Єфименка, В. Науменка, К. Кибальчиша, О. Русова, Б. Грінченка, Т. Рильського, О. Юркевича, Є. Синегуба, А. Свидницького та інших громадівців, зберігаються також тематичні етнографічні записи. Усі ці матеріали становлять велику цінність для дослідження світу дитинства, розуміння різних аспектів життя й розвитку дитини.

Аналізуючи розвідки громадівців, розглядатимемо поняття «гра» та «іграшки» більше разом, ніж окремо, оскільки досить часто вони тісно пов'язуються внутрішнім змістом, територією побутування, віковою приналежністю.

Зазначимо, що у своїх ранніх етнографічних розвідках громадівці не розрізняли

чітко поняття «гра» та «іграшка». У їхніх збірках, нотатках ці поняття застосовано поряд, часто вони є взаємопроникними. Таке враження, що вони ставили перед собою мету зібрати насамперед те, що стосується цієї проблеми. Проте й теоретичних обґрунтувань кожного із цих понять майже не було.

Лише на початку ХХ століття з'являються статті, що містять обґрунтування понять «гра» та «іграшка». Так, у 1911 році С. Русова публікує статтю «Про дитячі цяцьки», а наступного року В. Богданов – статтю «К изучению игрушки». Виходить збірник статей педагогів, психологів та етнографів під назвою «Игрушка. Ее история и значение»; 1913 року вийшли «Педагогические беседы» Т. Лубенця. У цих наукових працях послідовно проводиться думка, що обидва поняття – «гра» та «іграшка» – тісно пов'язані між собою, більше того, без гри немає іграшки. Проте вони різняться сферою застосування, моральним навантаженням, обсягом, змістом. Одна й та ж іграшка може бути складовою цілої низки ігор, як і для однієї й тієї ж гри може знадобитись безліч різних іграшок. Очевидно, виникнення гри стало причиною появи іграшки, і навпаки. Тому як педагогічне явище гру й іграшку можна розглядати лише в тісному взаємозв'язку.

Розглянемо *перші іграшки дитини*. У селянських дітей першими іграшками, як зазначають дослідники, були так звані брязкальця, «торохтілки». Ця примітивна забавка дуже давнього походження. Так, С. Русова вказувала, що на початку ХХ століття в Цюріхському музеї вона зустріла «торохтілку від свайного періоду», зроблену з глини, розмальовану різними фарбами [11, с. 58]. В Україні таку іграшку найчастіше робили з деяких внутрішніх органів домашніх тварин (корів, овець, свиней, гусей тощо). Так, М. Грушевський у дослідженні «Дитячі забавки та ігри усякі» зазначав, що торохтілку роблять для малих дітей із гусячої горлянки. За формою це довга дудочка (хрящ), з одного краю тонша, а з іншого – товща. Туди вкидали декілька сухих горошин, потім згинали в бублик; з'єднавши краї, висушували десь на комині – і «торохтілка» готова.

Такі іграшки пізніші дослідники називали «випадковими», маючи на увазі, що вони, не будучи спеціальними іграшками, вживались дітьми для ігор і забави [1, с. 222]. Близькість до природи, повне єднання з нею створювали умови, за яких для виготовлення іграшок використовувались природні матеріали, добре відомі дітям.

Так, в етнографічних матеріалах В. Ястребова, зібраних у Херсонській губернії, зустрічаємо згадку про іграшки з кульбаби,



шипшини, кураю тощо. Стебло кульбаби ділять на чотири стрічечки і з протилежного боку дмухають, у результаті чого стрічки загинаються у вигляді ріжків. З ягід шипшини дівчатка роблять намисто, з кураю – волокуші, які катають один одному [18, с. 87]. З очерету роблять іграшку «хрест». Зробивши хрест, діти носять його в руках, доки не розпадеться, ставлять десь, як «хатки» роблять, «пічки» копають або «церкву» із землі ліплять. З хмизу, лози часом роблять хрест, носять перед собою, коли йдуть десь гуртом. Іноді називають його «короговою». Таким саморобним іграшкам громадівці, які були будителями духа народного, надавали великого значення, вважаючи, що вони «не дають заснути духовним силам дитини». Виготовляючи самостійно такі іграшки, діти розвиваються й ростуть. Це має значення для творення майбутньої людської особистості. Адже в творчості, спрямованій хоча б на іграшки, посилюється процес асиміляції потрібного для душі та відторгнення непотрібного, організуються майбутні форми ставлення дитини до світу.

Відомо, що селянські діти люблять гратися на вулиці, у полі, лісі тощо. Т. Лубенець називав вулицю своєрідним дитячим клубом, оскільки під руками в дітей багатющий матеріал для гри, фантазії й творчості [6, с. 70].

Життя дітей значно ближче до природи, ніж життя дорослих, думки й почуття яких занадто сильно залежать від суспільних відносин. Натомість діти з радістю вітають перший дощ навесні, першу ластівку, квітку, мурашку, при цьому криком, жвавим гомоном, піснями висловлюють радість (саме так діялось у давнину). Низку дитячих ігор, пов'язаних із соціалізуючою функцією природи, зібрав П. Куліш. Вони увійшли до «Трудов етнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край, снаряженной Императорским русским географическим обществом» П. Чубинського. Наприклад, під час дощу діти вибігають, пританцьовуючи, і співають:

«Не йди, не йди дощику,
Дам тобі борщику
У глиняним горщику,
Поставлю на дуба.
Дуб повалився,
Горщик розбився,
Дощик полився» [15, с. 44].

Коли похмуро надворі, а дітям хочеться гуляти, вони вибігають із хати й гукають:

«Сонечко, сонечко!
Одчини, Боже, віконечко,
Я тобі дам колочок і гвіздочок
І три куколучки» [15, с. 44–45].

У П. Чубинського є таке спостереження: розривши мурашник, діти, споглядаючи метушню комах, наче пригадують (історична пам'ять) тривогу в селі в чеканні набігу татар та примовляють: «Комашки, комашки, ховайте подушки, татари ідуть і вас поберуть» [15, с. 45]. За допомогою таких ігор діти пізнають навколишній світ і намагаються відповідно діяти в ньому. Т. Лубенець зазначав: «Дитина граючись – живе і живучи – грається» [6, с. 65].

В етнографічних працях громадівців знаходимо низку дитячих ігор, пов'язаних із рухливістю, із цією найнеобхіднішою потребою дитячого організму. Щоб зрозуміти спонукальну причину до цих рухів, варто пригадати ту обставину, що чим молодшим є організм, тим сильнішою є його пластична діяльність, яка у свою чергу потребує найбільш частих і сильних рухів [9, с. 20].

Ще перебуваючи в колісці, дитина навіть несвідомо рухає без кінця ручками, ніжками, а потім, навчившись ними управляти, перебуває більше в русі, ніж спокої. Народ своєю мудрою педагогікою створив низку ігор («Ладки», «Сороки», «Ласочка», «Зайчику», «Печу, печу хлібчик»), які слугують для фізичного розвитку дитини, розвитку й зміцнення її «почуття самосвідомості», а також тренування для відтворення вражень. Дитяча гра – це підсвідома підготовча робота, яка нерідко потребує зусиль і загартування. Навички й гарт, здобуті в грі, у забавах, у радості, стають у нагоді в практичному житті.

Професор І. Сікорський особливо цінував рухливі дитячі ігри, підкреслюючи, наскільки важливо тренувати в дитині репродукцію вражень. Доросла людина може чітко та ясно відтворити подумки будь-яке враження, пережите раніше. Дитині цей процес стає доступним нескоро. Обличчя матері, яке маля впізнає на 4–5 місяці, усміхається йому; проте це обличчя зникає з його свідомості, як тільки дитина перестає його бачити. Лише із часом дитяча пам'ять починає утримувати враження, проте тільки за умови постійного повторення цих вражень. Без цього дитина назавжди забуває те, що бачила й чула. Відомо ж, що дитина, яка втрачає слух, неминуче забуває й мову, тобто стає німою, оскільки слова не освіжаються в пам'яті, коли вона їх не чує. Однак дорослі, ставши глухими, мову не забувають. Це показує, що відтворення вражень тісно пов'язане із частотою їх повторного сприйняття. Багато ігор розраховані саме на те, щоб розвивати в дитини процес відтворення, постійно підтримувати іскру думки [13, с. 35].

Тому український народ у вихованні дитини ще з коліски використовував різні пе-



стушки, примовки тощо, які мають виховне значення як у фізичному (розвиток ручок, ніжок, кисті, долонь, пальчиків), так і духовному (привчання до кмітливості, спритності) плані. П. Чубинський записав немало різних таких пестушок: «Ладки», «Ласочка», «Печу, печу хлібчик», «Зайчику-зайчику» [15, с. 32–34].

М'яч для дітей завжди був улюбленою іграшкою. У часи етнографічних досліджень громадівців селянські діти гралися саморобним м'ячем. Як зазначав Т. Лубенець, цей м'яч досконаліший, ніж той, що продається. Селянські діти підмічали, коли починає линяти худоба, збирали клапті вовни. Змочуючи їх слиною, скочували міцні чималі м'ячі – свою ідеальну іграшку [6, с. 72]. Подібну технологію виготовлення м'яча описує С. Ісаєвич у дослідженні, проведеному в Переяславському повіті. Там м'яч робили з бичачої шерсті, збираючи її навесні [4, с. 457].

У багатьох громадівців зустрічаємо опис ігор із м'ячем. Вони сприяють не лише зміцненню тіла, м'язів, розвитку окоміра, а й вихованню почуття дружби, спільності, підтримки тощо. Оскільки гра в м'яча – улюблена для селянських дітей, було багато її варіантів. У розвідках громадівців знаходимо чи не найбільше саме таких ігор. Так, П. Понятенко в с. Маяки Херсонської губернії записав гру з м'ячем під назвою «Мета», у яку діти дуже любили грати [8, с. 404]. У П. Чубинського із цієї серії ігор записано гру під назвою «Гилка», досить розповсюджену в усій Україні [15, с. 44–45]. Подібну забаву описує Ф. Коломийченко на Чернігівщині, проте трохи в іншому варіанті [5, с. 129–130]. У Переяславському повіті С. Ісаєвич записав декілька варіантів цієї гри: «Гилка проста», «Гилка складна», «Гилка маткова» [4, с. 458–460]. Варіанти подібної гри записано й П. Івановим під назвою «Матка» [3, с. 28–29].

В ігри з м'ячем діти й молодь грають у вільний від роботи час, а найчастіше – у свята. Так, А. Свидницький записав, що грають у м'яча, наприклад, на Великдень. Не вважаються великодніми, проте тоді в них часто грають, ігри, які не потребують багато місця: у «Коня», «Кашки», у «Серединку» або ще в «Тарапати». Ця гра має 12 частин (колін). За бажанням гравців грають і в шість колін, однак можуть і потроїти, і пошестерити їх кількість. Також існує гра під назвою «Стінка» та деякі інші [12, с. 36].

Таке різноманіття назв ігор із м'ячем свідчить про їх досить широке розповсюдження. Є. Покровський писав, що оскільки ці ігри зустрічаються майже в усіх історичних народів, то вони є однією з найдавні-

ших, найрозповсюдженіших і найкращих дитячих забав [9, с. 237].

Серед селянських дітей також були розповсюджені ігри з палицями. Палиця в дитячих руках умить перетворювалась на коня, і хлоп'як верхи готовий був мчати хоч півдня, хоч день усією вулицею та цілим світом. Дивовижний кінь летів, і підганяв його найміцніший батіжок – дитяча фантазія. Через деякий час палиця вже перетворювалась на рушницю (якщо дитині доводилось десь бачити справжню зброю). Коли ж до рук потрапляв мотузок, то з'являлась нова іграшка – батіг. Для дитини досить мати сам батіг, а решту – коня й воза – з успіхом домалює фантазія. Хлопчик сідає на першу-ліпшу колоду, запрошує пасажирів на свою імпровізовану підводу та починає з азартом поганяти вигадану пару баских коней. Коні мчать, підвода гуркотить колесами, з-під них летить курява, кучер цвяхає батогом, кричить: «З дороги!» – ось вам гра в житті, ось вам життя в грі. А якщо потрапить хлопчикові до рук справжній батьківський батіг, та при цьому вдасться вилізти на справжню підводу – дитячому захвату немає меж. І скільки при цьому проявляється дитячої спостережливості: хлопчик копіює найменші рухи батька, коли той запрягає коня, він жене свій уявний екіпаж, ніби дорослий, погукує на коней, поганяючи їх із жестами й манерами дорослих [6, с. 71–72].

У своїх етнографічних матеріалах П. Іванов записав гру з палкою під назвою «Свинка». Походження назви, на думку Є. Покровського, пов'язується з тим, що дерев'яні цурки, у які граються діти, трохи схожі на поросят. У Чернігівській губернії подекуди гру цю називають «поросятами», а в ході гри свинками називають дерев'янки, якими забавляються [9, с. 314]. У П. Іванова записані чотири види гри в «Свинки»: «Солодючка», «Загонючка», «Гиля» і «Лук» [3, с. 13–16].

У дитячих іграх знаходило відображення все складне й неоднозначне в житті дорослих. Так, П. Іванов окремо виділяє ігри з ножиком («Рай з пеклом», «Жабка», «Киця» «Різки», «Місяць»), а також ігри з паличками, дощечками, кісточками, камінчиками («Рай», «Пиж», «Сорока», «Козачки», «Смішки», «Креймашки» («Креймухи»), «Ладишкі» («лодижки», «Бабки», «Сашки») тощо) [3, с. 34–40].

Дещо окремо можна назвати ігри, у які діти граються в дні певних свят. Наприклад, у П. Чубинського описано ігри «Котючка», «Навбитки» [15, с. 43–44], у П. Іванова – «Крашанки» (фарбовані яйця) [3, с. 41]. У ці ігри діти граються лише в перші три



дні Великодня та на Проводи. До великодніх ігор А. Свидницький відносить «В прося», «В дзвона», «В баштана», «В німця» та «В жмурки» [12, с. 37]. Звичайно, великодніми ці ігри можна назвати умовно, оскільки діти граються в них також в інші дні. Як бачимо, іграшки та ігри супроводжують дітей із перших днів їх життя. Вивчення й аналіз цих занять допомагали громадівцям краще зрозуміти історію та культуру рідного народу, переконатись у тому, що він жодним чином не є відсталим порівняно з іншими народами, що низький рівень його освіченості – результат соціально-економічних умов, у які його поставлено.

Далі проаналізуємо *дитячі й молодіжні розваги*. Багато уваги етнографи-дослідники приділили таким дитячим і молодіжним розвагам, як гаївки, веснянки, хороводи з піснями тощо. Описи цих розваг зустрічаємо в К. Шейковського, Ю. Каховського, Х. Ящуржинського, А. Свидницького, П. Чубинського, П. Куліша, О. Кониського, М. Лисенка, Б. Познанського, П. Чугуєвця та інших авторів.

У своїй праці «Быт подолян» К. Шейковський, розкривши історію хороводу й гаївок як зовнішню обрядову сторону світогляду народу, поставив собі за мету показати відмінності українських гаївок від хороводів російських, укласти відомі гаївки, порівняти, показати їх значення [16, с. 5]. Порівнявши конкретні приклади, автор доводить, що українські хороводи відзначаються більшим естетичним тактом, ніж російські. У них немає фривольних ігор типу «гуляй-гуляй», що розігруються на свята в Росії, коли п'яні чоловіки беруться «вчити» жінок. У великоруські хороводи допускають кого завгодно, тому вони, порівняно з українськими веснянками, більш драматичні. Подільські гаївки мають особливий дух також завдяки поетичності їх місця й часу. Співають їх на Великдень, біля церкви, на вигоні. Відомі вони, крім Поділля, також у Київській і Волинській губерніях [16, с. 7–8]. Наприклад, у Кам'янці-Подільському їх гуляють лише в перший день Великодня. У селах гуляють 3–4 дні, подекуди й весь тиждень. У Кам'янці-Подільському деякі гаївки співають також польською мовою (наприклад, «Zeiman»). Проте це не оригінальні співи, а прості кальки з української. Далі автор піддає порівняльному аналізу групування гаївок за М. Максимовичем, який розділяв їх на кругові («Мак-сіяте», «Перепілка», «Король» тощо), ключові («Галка», «Чечітка», «Горобей») і різновид – два ключі в танку (наприклад, «Просо сіяти») [16, с. 9].

Під час групування гаївок К. Шейковський застосовує принцип систематизу-

вання за змістом, враховуючи також форму. Дослідник описує гаївки «Роман-зілля», «Огірочки», «Горошок», «Мак», «Яворики», «Заїнок», «Горопчик», «Шум», «Кострубонько», «Володар», «Чи диво», «Кому воля», «Пріс», «Хельман» тощо. Кожну гаївку він описує, дає їй відповідну характеристику [16, с. 9].

З критикою положень згаданої праці К. Шейковського виступив А. Свидницький. У розвідці «Великдень у Подолян» він зазначав, що в описанні гаївок К. Шейковського мало чи зовсім не висвітлено обрядову сторону. Наприклад, про «Кривий танець» К. Шейковський повідомляв лаконічно: популярна одноключова гаївка, увійшла в прислів'я. Тим часом за оригінальністю «кривий танець» вартий детального опису. Лише в ньому є «городок», і гравці – дівчата – позначають його трьома каменями чи кілочками. Якщо з'єднати їх лініями, то вийде тупий кут. Довжина сторони його залежить від числа гравців. Вони беруться за руки, складаючи ключ, ходять біля «городка», приспівуючи: «В кривого танця <...>».

Не згоден А. Свидницький і з тим, що К. Шейковський відносить гаївки до епохи «боготворення лісів і гаїв» та «бачить у них слід «некромантичного» культу». Вважати доказом некромантизму в гаївках те, що «відправляють їх на цвинтарі», – не серйозно, як вважав письменник [12, с. 40–41]. І далі в праці, що також містить етнографічне вивчення українського життя, А. Свидницький ретельно аналізує матеріал К. Шейковського, багато додаючи нового, свіжого, цікавого. Він доповнив труд свого земляка, до того ж у чудовому викладі. У заслугу К. Шейковському ми можемо поставити ще й те, що його «Быт подолян» викликав появу в літературі розвідки А. Свидницького. Це були чи не найперші спроби наукового аналізу етнографічних досліджень в Україні за порівняльним принципом. Обидві праці цікаві та збагачують одна одну. Вони ще чекають свого дослідника-спеціаліста, який зможе оцінити внесок згаданих двох непересічних особистостей в етнографічну науку України.

Ми зробили далеко не повний огляд тих ігор, які зібрали етнографи-громадівці. Проте таке завдання й не ставилось. Головне для нас – привернути увагу дослідників, педагогів, психологів, етнографів, народознавців до невичерпної скарбниці етнографічних досліджень українських громадівців.

Зберігаючи історичну пам'ять народу, ці ігри були для громадівців джерелом інформації про звичаї й обряди, розкривали рівень розвиненості взаємин різних поколінь,



ставлення до праці, до навколишнього середовища. Завдяки своїй змістовій наповненості вони були важливим засобом виховання дітей і молоді.

Науковий доробок громадівців у цій справі є вагомим, адже в етнографії вони освоювали цілину та підняли такий пласт, що донині живить творчу думку педагогів, істориків, народознавців, етнографів, митців.

Вивчаючи світ дитинства, насамперед сільського, громадівці багато зробили в дослідженні народної іграшки та гри. У їх творчому доробку – декілька класифікацій дитячих ігор: за походженням, за використанням іграшок, за темами. Цікавими є їх спроби класифікації дитячих співанок. Дослідники-громадівці довели, що гра – це своєрідний етап у формуванні психіки, що допомагає дитині природно й просто входити у світ, забезпечує соціальну адаптацію. Використовуючи їхні етнографічно-педагогічні надбання, маємо чудовий засіб для залучення дітей і молоді до культурних цінностей свого народу. На жаль, у сучасній педагогіці спостерігається недостатня розробленість теоретичних та методичних аспектів використання української народної гри й іграшки в національному вихованні підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданов В. К изучению игрушки. Программные заметки / В. Богданов // Этнографическое обозрение. – 1912. – № 1–2. – С. 222–229.
2. Доманицький В. Начерк української граматики / В. Доманицький // Інститут рукописів Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського. – Ф. 95. – № 32. – Арк. 1–10.
3. Иванов П. Игры крестьянских детей в Купянском уезде / П. Иванов. – Х., 1889. – 87 с.
4. Исаевич С. Малорусские народные игры окрестностей Переяслава / С. Исаевич // Киевская старина. – 1887. – № 5–7. – С. 441–486.
5. Коломийченко Ф. Сільські забави в Чернігівщині / Ф. Коломийченко // Матеріали до української етнології. – Львів, 1918. – Т. 18. – С. 123–141.
6. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – СПб., 1913. – 578 с.
7. Грушевський М. Дитячі забавки та ігри усякі. Зібрані по Чигиринщині Київської губернії / М. Грушевський // Киевская старина. – 1904. – № 7–9. – С. 51–105.
8. Понятенко П. Некоторые детские игры в Маяках Херсонской губернии / П. Понятенко // Киевская старина. – 1902. – № 7. – С. 401–407.
9. Покровский Е. Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной) / Е. Покровский. – М. : Тип. А.А. Карцева, 1887. – 368 с.
10. Программа для собирания коллекций детских игрушек и материалов по детским играм и забавам // Киевская старина. – 1901. – № 7. – С. 13–19.
11. Русова С. Про дитячі цяцьки / С. Русова // Світло. – 1911. – № 9. – С. 56–60.
12. Свидницький А. Великдень у подолян / А. Свидницький // Основа. – 1861. – № 11–12. – С. 26–71.
13. Сикорский И. Воспитание в возрасте первого детства / И. Сикорский. – СПб., 1908. – 325 с.
14. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його околиці / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.
15. Чубинский П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край, снаряженной Императорским русским географическим обществом : в 7 т. / П. Чубинский. – СПб., 1877– . – Т. 4. – 1877. – 716 с.
16. Шейковский К. Быт подолян / К. Шейковский. – К., 1859. – 55 с.
17. Шейковский К. Опыт южнорусского словаря / К. Шейковский. – К. : Тип. И. и А. Давиденко, 1861. – 224 с.
18. Ястребов В. Материалы по этнографии Новороссийского края, собранные в Елисаветском и Александрійском уездах Херсонской губернии / В. Ястребов. – О., 1894. – 202 с.



УДК 378.4 (430-25) «18/19»

ПРОЕКТИ СТВОРЕННЯ БЕРЛІНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ХІХ СТОЛІТТІ

Прибора Р.І., здобувач
кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

Стаття присвячена проектам нового університету, розробленим провідними німецькими філософами на початку ХІХ ст., що стали основою створення вищого навчального закладу в Берліні в 1809 р. На основі аналізу першоджерел та історико-педагогічних матеріалів встановлюється хронологічна послідовність виникнення проектів, їхній взаємозв'язок, висвітлюються основні положення, виявлені маловідомі факти з історії створення Берлінського університету. Визначено, що проект Берлінського університету був сформований В. Гумбольдтом з конкуруючих проектів його співвітчизників. Ідеологічним підґрунтям зазначених проектів виступала філософія трансценденталізму І. Канта і його концепція університету, викладена у трактаті «Суперечка факультетів».

Ключові слова: університетська освіта, проект університету, І. Кант, К. Бейме, Й. Енгель, Й. Фіхте, Ф. Шлейєрмахер В. Гумбольдт, німецька модель університету.

Статья посвящена проектам нового университета, разработанным ведущими немецкими философами в начале ХІХ в., которые стали основой создания высшего учебного заведения в Берлине в 1809 г. На основе анализа первоисточников и историко-педагогических материалов устанавливается хронологическая последовательность возникновения проектов, их взаимосвязь, освещаются основные положения, выявленные малоизвестные факты из истории создания Берлинского университета. Определенно, что проект Берлинского университета был сформирован В. Гумбольдтом из конкурирующих проектов его соотечественников. В качестве идеологической основы проектов выступала философия трансцендентализма И. Канта и его концепция университета, изложенный в трактате «Спор факультетов».

Ключевые слова: университетское образование, проект университета, И. Кант, К. Бейме, Й. Энгель, Й. Фихте, Ф. Шлейермахер В. Гумбольдт, немецкая модель университета.

Prybora R.I. PROJECTS OF THE UNIVERSITY OF BERLIN IN THE XIX CENTURY

The article is devoted to the projects of new universities, suggested by the outstanding German philosophers I. Kant, J. Engel, F. Schleiermacher, J. Fichte and W. Humboldt in the beginning of the XIX century which laid the foundation of a higher educational establishment in Berlin in 1809. On the basis of original sources and historic-pedagogical works analysis it has been determined the chronological order of these projects, followed their interrelation and highlighted their basic features (aim, goals, structure and faculties' relations). There were revealed some unknown facts about the establishment of the University of Berlin. We found out that I. Kant considered the university to be autonomous, researching by character, which implied development of reason rather than teaching sciences, and it must meet the necessities of the state. He also set the framework of interfaculty relations. It is proved that the earliest known plan of the University of Berlin was worked out by K. Beyme and J. Engel in 1799–1800. According to it the university was to be established on the basis of the existing faculties and to use transformed academic forms. J. Fichte set moral virtue as the main principle of the new university whose task was to bring up youth through science and for science. In his project F. Schleiermacher distinguished the main task of university to develop students' philosophical attitude to science therefore the philosophy faculty played the primary role in the university. The final project of the University of Berlin was composed by W. Humboldt of the best point of his counterparts' opposing projects on the basis of transcendental philosophy of I. Kant's.

Key words: university education, university project, I. Kant, K. Beyme, J. Engel, J. Fichte, F. Schleiermacher, W. Humboldt, German university model.

Постановка проблеми. Наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. в наукових колах почала обґрунтовано критикуватися університетська освіта із радикальним закликом до створення нового університету в дусі німецького ідеалізму. Університет у Берліні (1810 р.) був заснований на основі німецької філософії – трансценденталізму І. Канта, яка у роботах Й. Фіхте, Ф. Шеллінга та пізніше Г. Гегеля трансформувалася в ідеалізм. Відношення філософії ідеалізму і

науки, як в загальному сенсі Wissenschaft – наука, знання, пізнання (залежно від контексту), так і у більш вузькому – природничі науки, можна чітко простежити з дискусією про природу і взаємозв'язок дисциплін, що передували утворенню нового університету. Ці дискусії розпочалися з природи культури (освіта, Bildung) й ідеї університету і розширилася до практичного втілення.

Ступінь розробленості проблеми. Моделі університету досліджувалися вітчизня-



ними науковцями: А. Алексюк, О. Колесніковою, В. Кременем, О. Третяк, П. Блумом, Р. Ганье, Б. Скіннером та іншими. Погляди окремих німецьких філософів XIX ст. на природу університетської освіти висвітлювалися в роботах Р. Кроутера, М. Мінакова, М. Фурмана. Місце і значення окремих факультетів в проектах Берлінського університету XIX ст. вивчалося М. Дьомінім, Г. Шнедельбахом та іншими. Проте цілісного аналізу проектів, що стали основою створення Берлінського університету в 1810 р., зроблено не було.

Мета статті – проведення всебічного аналізу основних проектів університету, запропонованих провідними німецькими філософами і вченими XIX ст., які вплинули на формування нової моделі університету В. Гумбольдта.

Виклад основного матеріалу. Основою німецької моделі університету стали п'ять документів, написаних інтелектуалами, близькими до ідей нової філософії: «Лекції про методи академічного навчання» (1802 р.) Ф. Шеллінга, «План вищого навчального інституту в Берліні» (1807 р.) та «Ідеї про внутрішню організацію університету» (1807 р.) Й. Фіхте, «Думки про університет в німецькому дусі» (1808 р.) Ф. Шлейермахера, серія лекцій «Про ідею університету» (1808–1809 рр.) Г. Стеффенса та «Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні» (1809 р.) В. Гумбольдта.

Оскільки В. Гумбольдт не скористався ідеями Г. Стеффенса під час розробки свого проекту університету, а ідеї Ф. Шеллінга поширилися в Берліні лише після його приходу в університет у 1843 р., ми не будемо їх детально розглядати.

Звісно, зазначені роботи вважаються базовими в реформі освіти В. Гумбольдта, проте наприкінці XVIII – першій третині XIX ст. існувала низка інших робіт, вплив яких на формування нової моделі університету в Берліні слід відзначити. Серед найбільш значних варто згадати концепцію університету І. Канта, викладену ним у «Суперечці факультетів» (1798 р.), та проект всезагального навчального закладу в Берліні К. Бейме і Й. Енгеля (1799–1800 рр.).

Концепція нового університету І. Канта

Філософія моралі та політична філософія І. Канта в питанні поваги до особистості та свободи совісті й інтелектуального розвитку стала ідеологічним та філософським підґрунтям практично всіх проектів Берлінського університету, включаючи Й. Фіхте, Ф. Шлейермахера та В. Гумбольдта.

У трактаті «Суперечка факультетів» І. Кант розробляв ідею університету, зна-

чення термінів університет і відповідальність та взаємозв'язки між ними.

На думку філософа, університет повинен бути автономним, оскільки «судити про вчених як таких можуть тільки учені» [2, с. 58] і лише розум вільний від громадського і політичного впливу може створити із закладу єдине ціле. Університет повинен мати право приймати через свої факультети учнів з народних шкіл і присвоювати після попереднього екзамену вільним учителям, що не входять до складу університету і називаються докторами, загальноприйняті звання (ступені), тобто офіційно вибирати їх. Крім цих професійних учених, можуть бути не професійні, які не входять до складу університету. Вони, працюючи лише над окремими галузями наук, складають вільні корпорації – академії чи учені товариства, в яких працюють без публічних статутів та правил і популяризують науку, як любителі [2, с. 58-59].

Структура університету повинна відображати запити просвітленої розумом влади. Відповідно до розуму, причини, які влада могла використовувати для своїх цілей, були наступними: спочатку вічне благополуччя кожного, потім громадянське благополуччя кожного як члена суспільства і фізичне благополуччя [2, с. 62]. Ці цілі досягалися через відповідні вищі факультети – богословський, юридичний і медичний. І. Кант уважав, що уряд має залишити за собою право контролювати зміст навчальних програм вищих факультетів [2, с. 60]. Усі три вищі факультети повинні були підкріплювати ввірені їм урядом науки друкованим словом, оскільки без нього не може бути ніякої постійної, доступної кожному норми, з якою можна було б узгоджувати свої дії. Це так званий принцип гласності І. Канта. Три вищі факультети виконували функції соціальної інтеграції, оскільки виховували громадян на основі традицій і авторитету.

Окрім трьох вищих факультетів, існував факультет нижчий – філософський, який був цензором інших факультетів. І. Кант уважав, що призначення цього факультету – розвивати розум, а не навчати наукам, визначеним владою. В освітньому середовищі університету обов'язково повинен був існувати ще один факультет – незалежний від влади стосовно наук. Такий факультет повинен мати свободу не віддавати, а обговорювати всі розпорядження, що стосуються інтересів науки, тобто істини, коли розум повинен мати право говорити публічно, оскільки без такої свободи істина, на шкоду самій владі, ніколи не стане відомою [2, с. 60-61].



У «Суперечці факультетів» учений висвітлював концепцію сучасного дослідницького університету, визначаючи в межах цієї концепції місце для тих, хто займається «роботою розуму», розвиває юридичну базу для вирішення внутрішніх університетських конфліктів і конфліктів між університетом і державою, в яких держава виступає одночасно як покровитель професорського складу і їхній цензор.

Трактат стосувався лише теоретичних питань, а не посадових статутів, оскільки не можна завдавати шкоди престижу влади. Він містив такі важливі питання, як план університетських дисциплін, їхній розподіл за факультетами і взаємозв'язок між дисциплінами, окреслював умови, на підставі яких університет повинен був взаємодіяти з державними інститутами.

Своєю концепцією вищої школи І. Кант намагався наблизити університет до сучасних вимог суспільства, закласти міцний фундамент і надати поштовх для подальшого розвитку університету [10, с. 28].

Ця концепція була сприйнята філософами-послідовниками Ф. Шеллінгом, Й. Фіхте, Ф. Шлейермахером, А. Шопенгауером і стала основою проекту Берлінського університету В. Гумбольдта [11].

Однак трактат «Суперечка факультетів» як концепція університету був або «повністю проігнорований дослідниками Канта» [11], або віднесений до незначних, оскільки вчені вважали, що він не містив важливих нових ідей» [10, с. 28].

Проект університету К. Бейме – Й. Енгеля

Найдавнішим проектом з низки документів про створення нового університету в Берліні вважається проект вищого навчального закладу, створений в 1799–1800 рр. професором філософії Берлінської академії наук Й. Енгелем на замовлення і за задумом радника і повіреного короля Фрідріха Вільгельма III, а пізніше грос канцлера юстиції К. Бейме.

У книзі «Заснування університету короля Фрідріха Вільгельма в Берліні» (1860) ректор Берлінського університету Р. Кепке зазначає, що К. Бейме був лише ідейним натхненником заснування нового університету, а план розроблявся Й. Енгелем. К. Бейме довго обговорював з ним свої ідеї і врешті дав йому завдання скласти проект цього закладу. Про це свідчить і переписка між ними. 13 березня 1802 р. напередодні своєї смерті Й. Енгель пише К. Бейме: «Із тим, що я врешті виклав на папері, я щонайменше задоволений, однак, щоб мене надалі не запідозрили у недбальстві і зважаючи на те, що я його (план – примітка Р.П.) ніяк покращити не зміг би, наважую-

ся я, Ваша Високовельможносте, його Вам вручити» [8, с. 22].

Однак письмові джерела, які б вказували на те, що план, запропонований К. Бейме, був прийнятий старшим радником з питань релігії Й. Нолте до розгляду, вважаються втраченими.

Основні ідеї проекту К. Бейме – Й. Енгеля полягали у наступному:

1) академія і навчальний заклад підпорядковуються одному наглядачеві, який буде відповідати за навчальний план, внутрішній і зовнішній порядок, повноту лекційних курсів;

2) усі правові питання вирішуються в королівських судах;

3) заклад створюється на основі існуючих факультетів, окрім факультету теології, завдання якого потрібно було переглянути [8, с. 22];

4) трансформація старих академічних форм навчання. К. Бейме і Й. Енгель першими пропонували застосувати інтерактивне навчання у вищій освіті. Критикуючи методи навчання у старих університетах, Й. Енгель на основі власного досвіду відзначив, що матеріал, надрукований у книжках, є мертвим матеріалом, тому навчання не може проводитися тільки у лекційних і читальних залах, воно потребує, по-перше, залучення наочних методів, по-друге, взаємодії між всіма учасниками педагогічного процесу (викладачем і студентами та студентами між собою, ця взаємодія повинна відбуватися не тільки в межах навчального закладу, але й інших освітніх наукових та культурних установах) [9, с. 66];

5) відміна екзаменів. На думку К. Бейме, навчання мало орієнтуватися на компетентнісний підхід, а екзамени дають змогу перевірити тільки засвоєні знання та ускладнюють прогрес студентів [9, с. 66].

Проте проект Бейме – Енгеля не був реалізований з низки причин. 19 вересня 1807 р. професор філософії і педагогіки в Галле, член Академії наук Ф. Вольф у листі до К. Бейме зазначав, що не може впровадити даний проект через його суперечливість. Проти реалізації цього проекту був також Ф. Шлейермахер, який уважав, що план недостатньо науково обґрунтований і є тільки засобом однобічної популяризації проблеми [8, с. 23].

Проект університету Й. Фіхте

Й. Фіхте, як і І. Кант, в основу свого проекту поклав принцип морального блага, як підґрунтя для державного будівництва університетської освіти, а відповідно до цього визначив місце вченого в системі універсальної наукової освіти. На думку Й. Фіхте, необхідно, щоб учений розумів умови су-



часної епохи і готував майбутню. Університет як обов'язковий елемент загальної організації національного виховання, повинен давати саме ту освіту, яку потребує держава. Університет – насамперед виховний, а не навчальний заклад.

Основою функцією університету, на погляд Й. Фіхте, була прагматична функція освіти майбутніх посадовців, що наближала його модель до моделі імператорського університету Наполеона. Університет невіддільний від держави. Держава забезпечувала матеріальну свободу університету і контролювала виховання студентів. Окрім того, університет – етнічно укорінений саме в прусській державі: прусський університет існував саме для батьківщини. Університет необхідно було створити за принципом ордену монахів, що наближало його до сучасних Фіхтеанських університетів Англії.

Відповідно до цього вищою метою університету було виховання через науку для науки. Думки і вся діяльність студентів і викладачів повинні були бути просякнуті наукою так, щоб думка набувала винятково наукової форми [6, с. 14].

Єдність науки підтримувалася єдністю студентського співтовариства. Й. Фіхте визначив три обов'язкові умови для досягнення цієї мети:

- студенти мали отримати належну освіту на шкільному рівні;
- вони зобов'язані були повністю посвятити себе навчанню;
- студенти повинні бути позбавленими будь-яких турбот про умови проживання. Це дозволяло їм звикнути до думки, що матеріальні потреби не є основним мотивом праці, мотивом може бути тільки любов до предмету [6, с. 15-17].

На основі здібностей студенти поділялися на три категорії: повноцінні (*Regulares*), здібні (*Irregulares/Zugewandte*) і новачки (*Novizen*) [6, с. 47]. На першому році навчання поділу не існує. *Regulares* – здібніші студенти, які користуються всіма привілеями приналежності до студентського стану. *Novizen* – офіційні кандидати в *Regulares*, а *Irregulares* готуються стати *Regulares*.

Співтовариство викладачів поділялося на наступні групи:

1. Енциклопедисти – дійсні викладачі університету, які читали загальні вступні лекції і викладали систему науки.
2. Екстраординарні професори – читали спеціальні лекції, а потім ставали або асистентами енциклопедистів або енциклопедистами.
3. Майбутні викладачі вибиралися з метрів – студентів *Regulares*, які закінчили курс [6, с. 58].

Претендентів на посаду екзаменували філософи та спеціалісти інших наук. З метою об'єктивності рішення про призначення на посаду приймала рада дійсних професорів і старійшин (колишніх викладачів) [6, с. 57]. Й. Фіхте наголошував на необхідності особливого натхнення під час викладання, тому було дуже важливо, щоб професорами ставали молоді люди [6, с. 58]. Так, кожен учений проходив три епохи в житті: час навчання, час викладання і час застосування мистецтва використання розуму (державна служба чи наукова робота в Академії наук) [6, с. 60-61].

У проекті університету Й. Фіхте детально розглядав особливості академічного життя студентів та викладачів, проте питання академічної свободи ним не висвітлювалися.

Хоча проект Й. Фіхте врешті був відкинтий В. Гумбольдтом, його ідеї мали надзвичайно великий вплив на сучасників, включаючи В. Гумбольдта.

Проект університету Ф. Шлейермахера

Стало загальновизнаним вважати, що публічне приєднання Ф. Шлейермахера до диспуту про новий університет у Берліні мало на меті «опонувати поглядам Й. Фіхте» [5, с. 146]. Його трактат «Випадкові думки про університет в німецькому дусі» (1808 р.) був виданий через рік після проекту університету Й. Фіхте. Однак немає прямих доказів того, що Ф. Шлейермахер, чий план мав визначальний вплив на остаточний проект університету, затверджений В. Гумбольдтом у 1809 р., був у тій чи іншій мірі знайомий з рукописом Й. Фіхте до того, як той був опублікований у 1817 р.

Ф. Шлейермахер виділяв три типи науково-освітніх закладів: гімназії, академії та університети. На думку філософа, гімназія – це місце, де працюють майстри й учні, університет – майстри з умілими працівниками, а академія – майстри між собою [12, с. 48].

Завдання університету вбачалося у реалізації взаємозв'язку між науками через аналіз їхньої сутності за допомогою розуму. Ф. Шлейермахер відстоював тісний зв'язок між апріорним міркуванням і емпіризмом, уся природна організація науки ділиться на «суто трансцендентальну філософію і цілісну природно-наукову й історичну сторону» [14, с. 54].

Університету належала почесна роль виховання філософського ставлення до науки, що полягала у прагненні бачити єдині взаємопов'язані принципи, що є основою будь-якої наукової діяльності. Університет був місцем, де навчають методиці навчання. Філософ уважав, що час, проведений в університеті, – це «один



момент, один акт», який пробуджує ідеї пізнання [4, с. 232-233].

Виходячи з вищезазначеної мети університетської освіти, Ф. Шлейермахер надавав особливого місця філософському факультету в структурі університету: «... академії не личить самій покладати нові шляхи у власне філософській сфері. <...> ... в університеті вивчення філософії є підґрунтям всієї його діяльності» [4, с. 234].

Ф. Шлейермахер зазначав, що завдання університету – не передавати існуючі безпосередні знання і навички, а «пробудити ідею науки в молодих людях, уже озброєних певними знаннями, допомогти їй оволодіти ними ... так, щоб вони розглядали все і вся з наукового погляду, виробляли в собі здібність досліджувати, відкривати і викладати» [13, с. 126].

На відміну від більшості авторів, Ф. Шлейермахер відкидав будь-які різкі вимоги щодо обмеження кількості студентів університетів чи будь-якого регулювання студентського життя. Він вважав за потрібне дати можливість інтелектуальним яностям розвиватися на університетському рівні, поки здібні і менш здібні будуть швидко розмежованими самим життям після освіти [13, с. 132].

Проект університету Гумбольдта

В. Гумбольдт у проекті Берлінського університету («Пропозиції до створення Берлінського університету» (1809 р.), «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів в Берліні (1810 р.)») намагався створити збалансовану систему, яка поєднувала у собі об'єктивну науку з суб'єктивною освітою, а ззовні – повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання, чи прискорювала перехід від одного до другого [1, с. 407].

Під вищими навчальними закладами науковець розумів комплекс взаємодоповнюючих і контролюючих одна одну структур. Він вважав, що держава не повинна впливати на об'єднання закладів. Об'єднання академій та університетів повинно відбуватися не на основі їхніх відмінностей у сфері діяльності, а на «характерному устрої та стосунках із державою» [1, с. 410], тому викладачів університету повинна призначати тільки держава.

Засновник закладу бачив університетську освіту як орієнтовану на студента пошукову діяльність: «Викладач університету – більше не вчитель, а студент – не просто учень. Натомість студент самостійно проводить дослідження, а професор наглядає за ним і підтримує його в цій роботі. Університетське навчання не тільки уможливорює розуміння єдності науки, а і її сприяння» [7, с. 21].

Сенс університетської освіти він убачав у моральному формуванні особистості. Однак змінився засіб досягнення цієї мети – замість суто наука культура загалом.

У статуті Берлінського університету були зафіксовані основні принципи: принцип єдності дослідження і викладання (*Einheit von Forschung und Lehre*), принцип академічної свободи (свободи викладати *Lehrfreiheit* і свободи вивчати *Lernfreiheit*) і принцип верховенства факультету філософії [12, с. 19, 58].

У Берлінському університеті факультет філософії посідав провідну позицію. І хоча В. Гумбольдт ніде не визначав його провідної ролі, однак наголошував, що університет є місцем для заняття наукою, яка вимагає «потрійної дії духу», який найкраще виявляється у філософії та мистецтві. Це положення не тільки закріпило необхідність для студентів усіх факультетів складати екзамен з філософії, а й визначило обсяг самого факультету, що включав гуманітарні і природничі науки.

В. Гумбольдт запропонував принципово нову організацію викладання, за якої всі природничі кафедри були зібрані на філософському факультеті, а не розділені між ним та медичним, як раніше. На цьому ж факультеті знаходилися також усі історико-філологічні та політико-економічні кафедри. Це цілком відповідало принципу єдності науки, хоча і не було власне берлінським винаходом.

Подібні зміни відбувалися і на медичному, юридичному та богословському факультетах, які перейшли з практично орієнтованого викладання до науково обґрунтованого.

Як талановитий державний діяч, В. Гумбольдт зосередив увагу на описові системи стримувань і противаги різних університетських груп і розробив механізми взаємодіючої контролю [1, с. 408-409].

На відміну від більшості німецьких науковців і філософів, В. Гумбольдт не залишив розгорнутого тексту про університетську реформу. Лише в 1896 р. була опублікована його незавершена доповідна записка.

Висновки. На основі вищезазначеного можна стверджувати, що остаточний проект Берлінського університету, який згодом був реалізований при реорганізації університету в Бреслау (1811 р.) та утворенні університету в Бонні (1818 р.), був сформований В. Гумбольдтом з конкуруючих проектів його співвітчизників. Цей проект покладено в основу німецької моделі університету, яка пізніше була запозичена іншими державами. Незважаючи на посилення інтересу су-



часних учених до проблеми виникнення і розвитку німецької моделі університету XIX ст., потребують подальших досліджень питання історії створення, організації і змісту навчально-виховного процесу, наукової діяльності у Берлінському університеті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Історія вищої школи Європи (V ст. – XX ст.): [монографія] / О. С. Радул. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2011. – С. 407-412.
2. Кант И. Спор факультетов / И. Кант // Собрание сочинений: в 8 т. / под общ. ред. проф. А. В. Гулыги. – М.: ЧОРО, 1994. – Т. 7. – С. 57-136.
3. Мінаков М. А. Філософський факультет і місія університету: післяісторія кантового пророцтва / М. А. Мінаков. // Філософська думка. – 2004. – № 5 – С. 107-113.
4. Шлейермахер Ф. Об отношении научного объединения к государству. О школах, университетах и академиях / Ф. Шлейермахер // Эпистемология и философия науки. – 2008. – Т. 16. – № 2. – С. 221-238.
5. Crouter R. Friedrich Schleiermacher: Between Enlightenment and Romanticism / R. Crouter. – New York: Cambridge University Press, 2005. – 286 p.
6. Fichte J.G. Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt (1807) / J.G. Fichte // Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität / [ed. E. Spranger]. – Leipzig: Dürr'schen Buchhandlung, 1910. – S. 1-105.
7. Jones G.A. Creating Knowledge, Strengthen Nations / G.A. Jones, P. L. McCarney, M.L. Skolnik. – Toronto: University of Toronto Press, 2005. – 318 p.
8. Köpke R. Die Gründung der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin – nebst Anhängen über die Geschichte der Institute und den Personalbestand / R. Köpke. – Berlin: Buchdrucken von Gustav Schade, 1860. – VI, 299 s.
9. Lenz M. Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin / M. Lenz. – Halle: Buchhandlung des Waisenhauses, 1910. – Bd. 1.: Gründung und Ausbau. – 644 s.
10. McCance D. Medusa's Ear: University Foundings from Kant to Chora L / D. McCance. – Albany: State University of New York Press, 2004. – 180 p.
11. Rand R. Logomachia: The Conflict of the Faculties / R. Rand. – Lincoln, London: University of Nebraska Press, 1992. – 218 p.
12. Rüegg W. A History of the University in Europe. Volume 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945) / W. Rüegg. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 776 p.
13. Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende / F. Schleiermacher // Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität / [ed. E. Spranger]. – Leipzig: Dürr'schen Buchhandlung, 1910. – S. 105-205.
14. Schleiermacher F. Kritische Gesamtausgabe. Abteilung I: Schriften und Entwürfe. Band 6: Universitätsschriften. Herakleitos. Kurze Darstellung des theologischen Studiums / F. Schleiermacher // [ed. D. Schmid]. – Berlin: de Gruyter, 1998. – LXXXIX. – 473 p.



УДК 37.013.796

ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ У СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ (друга половина XVII – початок XX століть)

Рошчін І.Г., к. н. з фіз. вих. і спорту,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Відокремлений підрозділ «Миколаївська філія
Київського національного університету культури і мистецтв»

У статті розглядаються доробки українських науковців періоду 1650–1920 рр. Проаналізовано найбільш значущі публіцистичні матеріали, наукові статті, шкільні підручники та методичні посібники вітчизняних педагогів і лікарів, спортивних та громадських діячів, узагальнено доробки науковців з питань фізичного виховання дітей і підлітків. Розглянуто маловідомі праці, які друкувалися на території Західної України та Царської Росії. Особливу увагу приділено новим формам і методам тіловиховання, способам оздоровлення та загартовування, рухливим іграм. Продемонстровано історичну спадкоємність основних педагогічних поглядів на фізичне виховання дитини, роль школи у цьому процесі.

Ключові слова: фізичне виховання, теорія фізичного виховання, внесок українських науковців.

В статье рассматриваются наработки украинских ученых периода 1650–1920 гг. Выполнено анализ наиболее значимых публицистических материалов, научных статей, школьных учебников и методических пособий отечественных педагогов и врачей, спортивных и общественных деятелей, обобщено наработки ученых по вопросам физического воспитания детей и подростков. Рассмотрены малоизвестные работы, которые печатались на территории Западной Украины и Царской России. Особое внимание уделено новым формам и методам теловоспитания, способам оздоровления и закаливания, подвижным играм. Продемонстрировано историческую преемственность основных педагогических взглядов на физическое воспитание ребенка, роль школы в этом процессе.

Ключевые слова: физическое воспитание, теория физического воспитания, вклад украинских исследователей.

Roshchin I.G. CONTRIBUTION OF THE UKRAINIAN RESEARCHERS TO THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF PHYSICAL EDUCATION OF RISING GENERATION

In the article groundworks of the Ukrainian scientists of the period 1650–1920 are examined. The analysis of the most meaningful publicist materials, academic papers, school textbooks and methodical manuals of home teachers and doctors, sport and public figures, works of scientists is carried out, groundworks of scientists on questions of P.E of children and teenagers are generalized. Little-known works published on the territory of Western Ukraine and Tsarist Russia is reviewed. Special attention is paid to new forms and methods of «body bringing up», ways of improving health, endurance and movable games. The historical succession of basic pedagogical views on physical education of a child and the role of school in this process is demonstrated. In recent years the significant number of scientific researches is devoted to the questions of physical development and children body brining up, however, out of boundaries of scientific study the illumination of pedagogical ideas of little-known educators of Western Ukraine and Naddniproshyna is remained. The considerable contribution into the theory of physical education of rising generation was made by philosophers and educators of the first half of XVIII century, teachers and doctors, public and state figures of XIX century. They paid attention to the role of natural factors in physical development of the child, exposed the value of tempering of the organism since babyhood, pointed out the necessity of taking into consideration age features of children in physical education.

Key words: physical education, theory of physical education, contribution of Ukrainian researchers.

Постановка проблеми. З моменту проголошення незалежності України відмічається зростання інтересу науковців і педагогів-практиків до історичного досвіду шкільництва. Це стосується витоків національного та родинного виховання та інших його аспектів. Відкриття нових фактів, особливо тих, які раніше не були предметом дослідження, уможлиблює повернення до життя цікавих форм і методів навчання і виховання учнів, а також з'ясування історико-педагогічного коріння сучасних.

Ступінь розробленості проблеми. Одним з провідних напрямів історико-педагогічних сучасних досліджень є персоналія. При цьому особлива увага науковців присвячується особам, які вперше вводяться до педагогічного дискурсу (наприклад, Г. Ващенко, С. Гайдучок, Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Боберський, С. Русова, Т. Франко та ін.). В останні роки істотно зріс інтерес до історії становлення та розвитку теорії фізичного виховання в Україні (А. Бондар, Е. Дорошенко, Н. Поліщук, А. Приходько та ін.),



оскільки сучасному світові потрібні здорові, енергійні люди.

Аналіз джерельної бази дослідження показав, що значна кількість праць присвячена питанням фізичного розвитку та тіловиховання дітей (І. Лисяк-Рудницький, О. Морозов, О. Сухомлинська та ін.), проте поза межами вивчення залишилося висвітлення педагогічних ідей маловідомих діячів освіти Західної та Наддніпрянської України.

Мета статті – висвітлення педагогічних поглядів на фізичне виховання учнів українських освітан періоду другої половини XVII – початку XX століть.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох сучасних дослідників, першим теоретиком фізичного виховання дітей у Росії став ієромонах Епіфаній Славинецький. Будучи пострижником Києво-Печерського монастиря, він у 1650 р. видав книгу «Гражданство обычаев детских», у сьомій главі якої пропагував ігри, які покликані розвивати одночасно розум та тіло дитини. Як і відомий педагог Ян Амос Коменський, Епіфаній вважав, що основним призначенням рухливої гри має бути створення позитивного настрою, забезпечення відпочинку від розумової праці; гра повинна розвивати у дітлахів кмітливість, спритність, вправність і силу. Великої значущості ієромонах надавав іграм за те, що саме граючись, дитина набуває необхідні для життя навички (витримку, терпіння, здатність долати труднощі) та розвиває особистісні якості, зокрема повагу один до одного [3].

Вивчення доробку Е. Славинецького надає підстави для висновку, що він першим у Російській імперії робить спробу здійснити педагогічний аналіз народних ігор і відмічає, що їх слід застосовувати «не ради выгоды материальной, а ради развития человека» [3].

Серед просвітників першої половини XVIII ст., практична і творча діяльність яких мала вагомий вплив на формування педагогічної думки, вирізняється Феофан Прокопович, який народився у Києві у 1681 р. Будучи високоерудованою особистістю, він не тільки намагався донести своє бачення людини, сутності її навчання та виховання до широкого загалу українського суспільства, а й зробив помітний практичний внесок у розвиток теорії виховання підростаючого покоління, фізичного зокрема.

За своїм способом життя і світоглядом Ф. Прокопович був скоріше світською людиною, ніж представником духовенства. Розглядаючи можливості людського пізнання, Ф. Прокопович виокремлював три так звані властивості життя: вегетативність, що забезпечує життєдіяльність і розвиток; чуттєвість, що охоплює зір, смак, дотик тощо, і мислення, яке спирається на судження і висновки.

Він високо цінував пізнавальні можливості чуттєвого досвіду, а вінцем і критерієм наукового пізнання вважав розум, стверджуючи, що успішність суспільного розвитку залежить від поширення освіти.

У своїх педагогічних поглядах Ф. Прокопович дотримувався думки, що підґрунтям освіти є виховання, яке слід розпочинати з раннього дитинства. «Від віку дитячого, – пише він, – як від коріння і добро, і зло у все життя втече» [6, с. 1]. Проблему виховання Ф. Прокопович тісно пов'язує з вирішенням питання про природу людини. На думку Прокоповича, «человек, его разум и тело подчинены действию естественного закона» [8]. Тобто, він дотримувався думки про необхідність природовідповідності та гармонійності розвитку дитини, одночасного піклування про тіло і про душу. Серед багатьох його філософських і поетичних праць є й доробки педагогічного спрямування, такі як «Первое учение отрокам», надруковане за особистим розпорядженням Петра I у 1723 р. Окрім переліку обов'язкових для вивчення предметів, тут наведено й кілька рекомендацій щодо образу життя, місця й кількості занять фізичними вправами, використання природних факторів: «на всяк день два часа определит для гулянь» або «можно единожды или дважды на месяц, аипаче летом, проездиться на острова, на поля...» [6].

Слід зауважити, що Архієпископ Феофан був не лише відомим теоретиком, а й послідовним практиком – після викладання філософії у Києво-Могилянській академії, у заснованій на власні кошти школі, він успішно застосовував авторські погляди на навчання.

Наступна персона – український медик Н.М. Максимович-Амбодик (1744–1812 рр.) відстоював необхідність гармонійного виховання дітей. У праці «Физиология или естественная история о человеке и проч.», опублікованій у 1780 р., всупереч традиціям, він висказав думку про те, що вже з перших днів після народження дитині «вместо тугого пеленания» треба надати свободу – максимальну можливість для різноманітних рухів. На його погляд, «тело без движения подобно стоячей воде, которая плесневеет и гниет» [3]. Для виховання фізично здорових та розвинених людей, український вчений, акушер і педіатр рекомендував закаляти дітей, заздалегідь привчати їх до «холоду и ко всем «воздушным переменам» [4]. У фізичному вихованні особливе значення він надавав іграм: «никогда не должно мешать детям в их забавах и упражнениях... они могут играть, резвиться, прыгать, веселиться... Сама природа вселяет в неповинных детей сию склонность к игре и забавам» [4]. Нестор Максимович говорив і про вікові особливості дітей, які слід врахо-



увати у фізичному розвитку, і про індивідуальний підхід: «требования к детям всегда должны быть соразмерны сложению их тела, возрасту, способностям, крепости, силам телесным и получаемой ими пище» [3].

Серед робіт українських авторів з тілового виховання заслуговує на увагу доробок філософа і педагога О.В. Духновича (1803–1865 рр.) «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских», який вийшов у Львові у 1857 р. Олександр Васильович зміст виховання (духовного, фізичного та трудового) вбачав у реалізації принципу природовідповідності, який він інтерпретував як розвиток позитивних природних задатків з урахуванням вікових особливостей дітей. При цьому він відмічав необхідність тісного зв'язку родинного та шкільного виховання.

О. Духнович наголошував, що у роботі школи фізичне виховання має бути обов'язковим і виступати однією з умов закалювання організму та підготовки до трудової діяльності. Для цього слід використовувати чітку систему фізичних вправ: «природних» і спеціальних – біг, лазіння, стрибки, купання у річці тощо; та рухливі ігри, які дозволяють розвивати не лише тіло, а й розумові здібності дітей [9].

Велику увагу О. Духнович приділяв ранньому дитинству. У своїх працях він докладно зупиняється на вихованні дитини протягом першого року її життя, тобто на початковому етапі розвитку. У циклі статей з цього питання, він пише: «важливо дотримуватися помірності в усьому, особливо у харчуванні... Особливу увагу слід приділяти адаптації дитячого організму до навколишнього середовища, змінам клімату, що сприятиме виробленню імунітету. Не можна тримати дитину у закритих приміщеннях, дуже тепло одягати» [9].

Розподіляючи зростання дитини по періодах, О. Духнович говорить, що на другому з них (від 2-х до 7-ми років) слід активізувати фізичне виховання, яке має відбуватися паралельно з духовним. Він закликав учителів і батьків глибоко вивчати природні особливості дітей, виявляти сили, надані їм природою, і, не чинячи опору, сприяти всебічному їхньому розвитку: «щоб сили людські, тілесні та духовні, природою дитині надані, з молодості... зберегти і удосконалити» [11, с. 23]. При цьому він наполягав на врахуванні вікових особливостей і будови тіла учнів при залученні їх до фізичної і аграрної праці. Отже, професійний педагог не лише обґрунтовував необхідність правильного догляду за немовлятами, а й підкреслив виключно важливу роль школи у фізичному вихованні учнів.

У розробці змісту фізичної підготовки молоді до життя треба відмітити праці «Чте-

ния о воспитании» (1865 р.) і «Курс общей педагогики с приложениями» (1869 р.) видатного українського педагога-філософа П.Д. Юркевича (1827–1874 рр.). У своїх поглядах на виховання Памфіл Данилович виходив з основ психології, фізіології та логіки. Не відокремлюючи фізичний, духовний та розумовий аспекти виховання, його мету він вбачав у: «...содействии человеку в достижении внешнего совершенства» [11]. Цікавою для організації роботи з учнями є запропонована П. Юркевичем концепція вікової періодизації розвитку, в якій основним критерієм класифікації виступає темперамент.

У своїх педагогічних доробках автор досить ретельно аналізує тілесну та духовну природу людини. Тілесну конституцію він вважає вродженою, саме вона і визначає темперамент особистості, від якого залежить співвідношення трьох джерел: тканин, м'язів та нервів [11, с. 73]. На думку П. Юркевича, фізична конституція людини зумовлює її загальне відчуття життя, від якого залежить її духовний стан.

У 1889 році був надрукований один з перших українських підручників з руханки «Учебник гимнастики» О.О. Поповича (1856–1930 рр.). Омелян Олександрович – український педагог і громадський діяч, викладав руханку і гімнастику у хлопчачій школі багато років, а потім інспектував діяльність інших шкіл. Провідною у багатогранному творчому житті О. Поповича була педагогічна діяльність, яка охоплювала такі напрями: викладацький, організаційний, методичний та науково-теоретичний. Поєднуючи педагогічну діяльність із науково-методичною та редакційно-видавничою, він регулярно друкувався у періодичних виданнях «Народна просвіта», «Діло», «Новий час». Основні ідеї його науково-методичної спадщини викладено у художній творчості і статтях, як: «Хибний приклад», «Істинна мати», «Что может школа», «Из школы для школы», «Дещо про виховання» (1891 р.), «Досвід в науці природописній» та ін.

О. Попович обґрунтував наступні «ступені» побудови експериментальної роботи, які вважав основними у вивченні природничих явищ: 1) стадія підготовки; 2) власне експеримент (стадія «подачі»); 3) пояснення явища, узагальнення та виокремлення основного; 4) усвідомлення результатів експерименту, «поглиблення» знань; 5) виведення загального правила (закону), його запам'ятовування, осмислення і застосування у повсякденному житті; 6) введення вивченого поняття у систему міжпредметних зв'язків та його практичного застосування [10].

Методична спадщина О. Поповича, посібник «Методиканаукившколінародній» (1899р.) зокрема, містить конкретні рекомендації



щодо ефективної організації навчально-виховного процесу, а саме: застосування принципів доступності, зв'язку із життям, свідомості й активності учнів у процесі здобуття знань; використання таких форм, як «дослідні роботи», «прогульки» (екскурсії), робота в «городцях», спостереження за природою – все, що робить дитина руками, бо «дитина знає лише те, що сама собі напрацює, дитина забуває, що виділа або чула, але ніколи не забуде того, що робила»; гуртки за інтересами; перехід від догматичних методів до експериментальних, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів; комплексне використання підручників, посібників, приладів, інструментів, наочного матеріалу [10]. Омелян Олександрович узагальнив вимоги до особистості вчителя, серед яких виокремив: професійні (високий рівень освітньо-методичної підготовки, постійне самовдосконалення), особистісні (працьовитість, енергійність, рішучість, тверда воля і характер, терпеливість), морально-етичні (любов до професії і дітей, небагатослівність, громадянська мужність).

У доробку «Приписи шкільних законів, важні для родичів» (1901 р.) педагог обґрунтував основні засади сімейного виховання і показав себе як добрий знавець тих проблем виховання, які виникають у школі та сім'ї. Він засуджував тілесні покарання й рекомендував тільки природні засоби впливу на дитину.

У формуванні системи фізичного виховання учнів слід відмітити внесок, зроблений професором фізкультури Львівської гімназії І.М. Боберським (1873–1947 рр.). Зауважимо, що українських підручників для підготовки фахівців фізичного виховання на той час ще не було. Тому Іван Миколайович власним коштом надрукував перші підручники з гімнастичних вправ і спортивних ігор: «Забави й гри рухові» (1904–1905 р.), «Копаний м'яч» (1906 р.), «Значення руханкових товариств» (1909 р.) та інші. Пізніше, у 1913 р., завдяки його ініціативі було видано перший посібник для українського Пласту О. Тисовського.

У своїх працях І. Боберський намагався зберегти у спортивній термінології рідні вислови й український дух. Він впровадив такі новотвори, як: «сітківка» або «відбиванка» (волейбол), «копаний м'яч» (футбол), «наколесництво» (велоспорт), «гаківка» (хокей) та інші, широко використовувані на західноукраїнських землях до 1939 р. [12].

Особливими можна вважати й доробки Степана Гайдучка (1890–1976 рр.) – авторитетного українського історіографа, педагога, завідувача кафедри фізичної культури Львівського медичного інституту. Викладання руханки у жіночих школах Українського педагогічного товариства дозволило набути

йому практичного досвіду організації фізичної підготовки молоді. Він першим висвітлив у пресі проблему жіночого спорту, виступивши одним з його ініціаторів.

Корисною для нашого дослідження виступила його історична розвідка «Фізичне виховання українського народу» (1935 р.), як одна з перших в Україні спроб цілісного бачення історії розвитку української фізичної культури і українського спорту у різних регіонах та на еміграції. Цікавим є і публіцистичний огляд «Тілесне виховання в У.Р.С.Р.» (1929 р.) [12].

Взагалі Степан Гайдучок у своїх працях висвітлював питання не лише історії розвитку української фізичної культури та пластового руху, а й проблеми методології фізичного виховання та жіночого спорту. Професором надруковано понад 10 книг, серед яких перший український підручник з волейболу «Відбиванка» (1930 р.), «Вільні вправи» (1913 р.) та інші. Найціннішим, на наш погляд, доробком Степана Гайдучка є унікальна в бібліографічному та історіографічному плані збірка «Півстоліття сокільських видань» (1937 р.), де автор подає анотовану характеристику усіх сокільських видань, афіш, листівок, відзнак від 1887 року до 1937 року [11]. Займався професор С. Гайдучок і укладенням збірок гімнастичних вправ, про що свідчать такі праці, як: «Вправи вільноруч» (1927 р.), «Долівкові вправи» (1935 р.), «Свободний дручок» (1935 р.). «Руховими вправами проस्तують поставу, скріпляють цілий організм, роблять лице свіжим, а око ясним...», – писав С. Гайдучок у цих доробках [11].

Привертає увагу історична розвідка автора «Фізичне виховання українського народу», яка є однією з перших в Україні спроб цілісного бачення історії української фізичної культури і розвитку українського спорту. Заслуговує введення в науковий обіг і одна з останніх його книг «Вплив фізичного виховання на вдачу нашої молоді». В цій праці він наголошував на тому, що лише фізичне виховання і спорт можуть позитивно вплинути на вдачу підростаючого покоління [11, с. 124]. Поки що невідомою залишається доля двох рукописів його книг, написаних вже у радянські часи, «Путівник туриста по західних областях України» та «Погляди І. Франка на туризм».

Отже, Степан Гайдучок став тією особою, котра заклала основи національної системи фізичного виховання. Спорт, фізичну культуру та фізичне загартування він розглядав як вагомий засіб боротьби за сильне та здорове молоде покоління [11, с. 252].

Значний внесок у теорію фізичної підготовки молоді зробив український лікар, педагог і тренер О.К. Анохін (1882–1920 рр.).



Закінчивши медичний факультет Київського університету, він викладав гімнастику у Реальному училищі Ф.І. Альдінгера та був лектором на Вищих жіночих курсах з гімнастики та фізичних вправ. Під власним прізвищем і псевдонімом «Борис Росс» він друкувався у найбільш відомих у тогочасній російській спортивній журналістиці виданнях: «Спортсмен», «Русский спорт», «Сила и здоровье», «Геркулес», у 1913 р. очолив редакцію популярного київського журналу «Краса і сила». На той час це було передове спеціалізоване науково-педагогічне видання, «незалежний орган фізичного виховання з науково-спортивним відділом» [1]. З приходом О. Анохіна видання не тільки публікувало цікавинки зі спортивного життя, а й стало трибуною обміну думками з найбільш актуальних питань розвитку і вдосконалення викладання фізичної культури в школах.

Як лікар і педагог, Олександр Анохін знаходився у постійному методичному пошуку. Він розробив власну авторську програму з фізичного виховання і презентував її широкому загалу педагогів. Його публічні лекції в Педагогічному музеї чи в Університеті святого Володимира з використанням цікавого презентаційного матеріалу (схем, таблиць, діаграм, авторських методик) мали широкий позитивний резонанс.

Серед науково-педагогічних та навчально-методичних праць з фізичної культури, які зробили Олександра Костянтиновича відомим в Російській імперії людиною, слід назвати: «Система Росса. Гимнастика для женщин. Система джиу джитцу» (1907 р.), «Красота, здоровье, сила. Четверть часа ежедневной гимнастики» (1908 р.), «Здоровье – сила. Новая система психофизиологического движения» (1909 р.), «Естественная система физических упражнений. Русская система гимнастики» (1910 р.), «Сила и здоровье для всех. Критический очерк всех систем физического развития, а также атлетики, борьбы и гимнастики» (1911 р.). Проте широкому загалу фізкультурників, науковцям і громадськості О. Анохін став відомий завдяки книзі «Волевая гимнастика. Психофизические движения» (1913 р.), яка пережила два десятки видань за його життя і після його трагічної смерті. Книга мала шалений успіх, адже розповідала, як без спортивних знарядь людина, витрачаючи півгодини на день, може мати красиву фігуру, значно поліпшити власне здоров'я і позбавитись різноманітних хвороб. Ідея, яка була покладена в основу «волевої гимнастики», полягала у свідомому навантаженні та розслабленні певних груп м'язів, правильному диханні, обов'язковому загартовуванні, простому і здоровому харчуванні (крупя, овочі,

фрукти, горіхи), свідомій відмові від шкідливих звичок. Сам автор про свою методику писав: «Волевая гимнастика не сделает вас Поддубным или Гаккеншмидтом. Она не даст вам бицепсов по 45 сантиметров или возможности выжимать 6-7 пудов одной рукой, но зато значительно укрепит здоровье. Даст красоту форм и очертаний и ту нормальную силу для каждого, которая утеряна современным человеком» [1].

О.К. Анохін писав про спортсменів, фізичний розвиток дітей, сенс спорту і розвиваючих систем – японської, німецької, французької, чеської і т. д., включаючи і староруські військові. Він не лише значно просунув теорію фізичного виховання молоді, а й на практиці зробив багато корисного, зокрема заснував скаутську організацію в Києві, а також очолив Київське спортивне товариство.

Цікавою постаттю у розвитку теорії фізичного виховання учнівської молоді є П. І. Франко (1890–1941 рр.) – український педагог, письменник, науковець. У 1910 р. Петро Франко склав іспит з тіловиховання при Львівському університеті, восени 1911 р. він організував у своїй гімназії пластові гуртки та проводив з ними спортивно-військові заняття. У 1911–1914 роках він викладав тіловиховання у філії української Академічної гімназії у Львові. Петро Франко вважав, що саме молодь повинна стати рушійною силою державного будівництва, а тому так важливо виховувати в неї кращі якості сьогодня, щоб завтра сподіватися на позитивний результат.

У 1911–1912 рр. паралельно з О. Тисовським він організував учнівські скаутські гуртки у Філії Академічної гімназії та проводив з ними спортивно-військові заняття. З 1911 по 1914 рр. та, по закінченню Першої світової війни, з 1922 по 1930 рр., Петро Франко – учитель руханки в чоловічих і жіночих гімназіях Львова та Коломиї. З 1936 р. він учителює у приватній гімназії Яворова, зокрема і як фахівець з руханки.

Петру Івановичу належить серія популярних нарисів з пластового руху: «Як закладати пластові дружини?», «Пластові гри і забави», «Огляд території України», «Кухня у таборі», «В природі», «Орієнтування», «Сигналізування», «Спостереження», «Слідкування», «Перша допомога», «В здоровому тілі здоровий дух», «Ручні праці», «Приклади з історії», «Таборування» та ін., всього близько 15 публікацій. Він також підготував рукописний спортивний матеріал до «Українсько-німецького словника», багато праць він присвятив історії і теорії руханки, зокрема «Підручник шведської руханки (для народних і середніх шкіл)» (1924 р.).

Більш ґрунтовний внесок у розробку теорії фізичного виховання молоді зробив інший син видатного «Каменяра» Тарас Фран-



ко (1889–1971 рр.). Він підготував цілий ряд статей з методики тренувань футболістів, а у 1923 році видав першу ґрунтовну монографію «Історія й теорія руханки».

Закінчивши філософський факультет Львівського університету у 20-ті роки ХХ століття, Т. Франко учителював, займався проблемами національного виховання та розвитку шкільної фізичної культури. Так, у статті «Нове в шкільній руханці» він дослідив вагомість фізичних вправ з огляду на їх користь для здоров'я. В шкільництві він рекомендував застосовувати такі вправи, які «мають фізіологічну вартість – призводять до швидкого обігу крові, а не занадто втомлюють, вправи, що зміцнюють м'язи і збільшують рухомість суглобів» [9, с. 136]. У статті «Школярство» Тарас Франко пише про те, що «важкість вправ слід поділяти залежно від віку і статі». Педагог вважав, що більше уваги слід приділяти тим вправам, що можна «приміняти в практичному житті: еластичний, рівний хід чи марш зі співом, стартовий біг швидкий і на витривалість» [9]. Автор зазначав, що в шкільній руханці необхідним елементом навчання є «ритм у виді співу, музики, танцювальних кроків, ритмічних рухів». Крім цього, він звертав увагу на вправи при ходьбі, в позиції сидячи і лежачи.

Година руханки, на думку Тараса Франка, повинна складатися з трьох частин: «початкових вправ, головних і кінцевих». Він зауважував, що «при укладанні вправ треба оминати форсовані вправи ніг, давати вправи переважно рамен і туловища» [11]. У статті «Нове в шкільній руханці» він подає взірець вправ, які виконуються в залі, де є головні прилади шведської руханки. У шкільній руханці Тарас Франко всі вправи поділяв на 9 груп: «вправи ніг, випрямлення тулуба, звис і піднос тіла, вправи на рівновагу, вправи хребта, лопаток і шиї, вправи черевні, бічний згин і вправи м'язів боків тулуба, скоки і біг, віддихові вправи» [11].

Т. Франко розумів, що досягнути кінцевого позитивного результату у процесі шкільного фізичного виховання можна лише за умови, коли, в першу чергу, сам вчитель буде відповідати високому професійному рівню. У зв'язку з цим він висунув ряд першочергових вимог до його діяльності: «Вчителів руханки потрібно навчати: щоби вони вміли показувати вправи і знали послідовність їх виконання; щоби команди видавали короткі; щоби робили потрібні відступи між вправами; як показують вправу самі, щоби робили рух противною ногою, а не тою, що показана; аби голос відповідно моделювали» [9].

Отже, у 1920-ті роки Тарас Франко був одним із фундаторів національного фізичного виховання, запровадження національної спортивної термінології.

Висновки. Аналіз праць українських науковців і практиків зазначеного періоду, присвячених фізичному вихованню учнів, надає можливість зробити наступні висновки: по-перше, теоретики тіловиховання в своїх працях розглядали переважно фізичну підготовку молоді, надаючи перевагу рухливим і спортивним іграм та народним забавам; по-друге, до 1920-х років сформувалася певна методика використання фізичних вправ та рухливих ігор для тіловиховання учнів.

За півтора століття, за нашими підрахунками, з'явилося понад 150 найменувань різноманітних друків наукового та методичного характеру в галузі фізичного виховання підростаючого покоління. Однак переважну більшість складала описи гімнастичних вправ з порядком їх виконання; збірки дитячих рухливих ігор та гімнастичних вправ; рекомендації із закалювання. Більш детальної розробки потребувало теоретичне, медико-педагогічне підґрунтя фізичного виховання учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин О. К вопросу о физическом воспитании учащихся в начальной школе. – К., 1914. – С. 2-9, 9-12.
2. Винничук О. Историко-педагогичні аспекти розвитку фізичної культури. – Тернопіль: Астон, 2001.
3. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в.: [учеб. пособие для пед. учеб. заведений] / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч.-метод. посібник / Левківський М. В. – Вид. 4-те. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
5. Лисяк-Рудницький І. Историчні есе: в 2 т. / І. Лисяк-Рудницький. – К.: Основи, 1994. – Т. 1. – 554 с.
6. Морозов А. Феофан Прокопович как писатель: очерк из истории рус. лит. в эпоху преобразования / А. Морозов – СПб.: Тип. – В.С. Балашева, 1880. – 402 с.
7. Окопний А.М. Фізичне виховання в спадщині українських педагогів (друга пол. ХІХ – перша пол. ХХ століття): дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту: 240002 / Львівський держ. ін-т. фізичної культури. – Львів, 2001. – 199 с.
8. Рибаків М.О. Невідомі та маловідомі сторінки історії Києва. – К., 1997. – С. 325, 327.
9. Трофим'як Б.Е. Фізичне виховання і спортивний рух в Західній Україні (з початку 30-х рр. ХІХ ст. до 1939 р.): [навч. посібник]. – К., 1997.
10. Тягур Р.С. Історія фізичної культури і спорту. / Навч.-методичний посібник для студентів. – Івано-Франківськ: Плай, 1999.
11. Украинская педагогика в лицах ХІХ века / Под редакцией А.В. Сухомлинского: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, в двух книгах. – К.: Лыбидь, 2005. – Кн. 1.
12. Філь С.М. Історія фізичної культури: [навчальний посібник] / С.М. Філь, О.М. Худолій, Г.О. Малка. – Харків: ОВС, 2003. – 160 с.
13. Центральний державний історичний архів України. – Ф. 295. – Оп. 1. – Спр. 549. – Арк. 1-2; ДАК. – Ф. 292. – Оп. 1. – Спр. 4, 7.



УДК 373.5

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ УПРОДОВЖ 1991–2011 РР.

Худзей О.О., к. пед. н.,
доцент кафедри полікультурної освіти і перекладу
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті проаналізовано зміст навчання профільних предметів (іноземна мова, література країни, мова якої вивчається поглиблено, країнознавство, ділова іноземна мова, технічний переклад тощо) у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов впродовж кінця ХХ – початку ХХІ ст. Встановлено, що зміст навчання іноземних мов у спеціалізованих школах з їх поглибленим вивченням охоплює позамовний, комунікативний і процесуальний компоненти. Констатовано, що мета вивчення профільних предметів підпорядковується загальній меті діяльності спеціалізованої школи – поглибленому вивченню іноземних мов, формуванню іншомовних компетенцій школярів тощо.

Ключові слова: зміст навчання іноземних мов, профільні предмети, іноземна мова, спеціалізована школа з поглибленим вивченням іноземних мов.

В статье проанализировано содержание обучения профильных предметов (иностранный язык, литература страны, язык, которой изучается углубленно, страноведение, деловой иностранный язык, технический перевод и тому подобное) в специализированных школах с углубленным изучением иностранных языков на протяжении конца ХХ – в начале ХХІ вв. Установлено, что содержание обучения иностранных языков в специализированных школах с их углубленным изучением охватывает коммуникативный и процессуальный компоненты. Констатировано, что цель изучения профильных предметов подчиняется общей цели деятельности специализированной школы – углубленному изучению иностранных языков, формированию иноязычных компетенций школьников и тому подобное.

Ключевые слова: содержание обучения иностранных языков, профильные предметы, иностранный язык, специализированная школа с углубленным изучением иностранных языков.

Khudzey O.O. SEMANTIC ASPECTS OF STUDIES OF PROFILE OBJECTS IN THE SPECIALIZED SCHOOLS WITH DEEP STUDY OF FOREIGN LANGUAGES DURING 1991–2011 YEARS

In the article maintenance of studies of profile objects (foreign language, literature of country, the language of that is studied it is deep, country-specific studies, business foreign language, technical translation and others like that) is analyzed in the specialized schools with the deep study of foreign languages during the end of ХХ – beginning of ХХІ of century, that maintenance of studies of foreign languages in the specialized schools with their deep study embraces communicative and judicial components. For effective deep study of foreign language the special courses are of great importance (literature of country what language is studied deeply, region study, business language, technical translation). Their tasks are: formation of students' positive attitude to foreign language; mastering background knowledge; transformation language into a real tool acquisition of knowledge about modern European society; students mastering of practical vocabulary and grammar competencies based on real communicative situations; familiarizing students with the language of various professions, new concepts, terms; practical students mastering of technical foreign terminology; students mastering of practical translation in oral and written forms; development of students' skills of independent creative research work. It is established, that the aim of study of profile objects submits to the general aim of activity of the specialized school – deep study of foreign languages, forming of foreign competences of schoolchildren students mastering of practical translation in oral and written forms and others like that.

Key words: maintenance of studies of foreign languages, profile objects, foreign language, specialized school with the deep study of foreign languages.

Постановка проблеми. Зміст освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя і праці. Він повинен відповідати соціальному замовленню суспільства (завданням всебічного розвитку людини), забезпечувати високу наукову і практичну значущість навчального матеріалу, врахо-

увати реальні можливості процесу навчання (закономірності, принципи, методи, організаційні форми, рівень загального розвитку школярів, стан навчально-методичної та матеріальної бази школи), забезпечувати соціально детерміновану єдність у конструюванні та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів, що вивчаються у школі [17, с. 91-93].

У цьому контексті зміст навчання іноземних мов у середній школі визначається



ся соціально-економічним рівнем розвитку держави, а відтак соціальним замовленням щодо якості володіння підростаючим поколінням іноземною мовою. Він, як і структура шкільного курсу з іноземних мов, також визначається: комунікативними цілями і завданнями шкільного курсу з іноземних мов; варіативністю змісту навчання іноземних мов у різноманітних типах шкіл при вивченні першої та другої іноземної мови; кількістю годин, відведених на вивчення іноземної мови; віковими особливостями учнів на кожному етапі вивчення іноземної мови; наступністю між етапами навчання; міжпредметними зв'язками [13, с. 11].

Зміст навчання іноземних мов охоплює мовний (фонетика, орфографія, лексика, граматики) і мовленнєвий матеріал (тексти, діалоги, надфразові єдності, зразки спілкування, сфери, теми, ситуації спілкування), країнознавчу інформацію, методи та прийоми засвоєння навчального матеріалу.

Натомість О. Коваленко, узагальнивши спільні для всіх інтерпретацій змісту навчання складові, керуючись Державним стандартом базової і повної середньої освіти (іноземні мови) та «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», обґрунтувала основні компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета. Було визначено такі три компоненти: позамовний, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються цими сферами; комунікативний, який включає у себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу); процесуальний, тобто процес навчання, у якому й реалізується його зміст [12, с. 14].

Ступінь розробленості проблеми.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що важливий внесок у розгляд проблеми розвитку вітчизняної освіти і шкільництва в історичній ретроспективі зробили Л. Артемова, В. Кемінь, Л. Медвідь, О. Сухомлинська та ін. Історико-педагогічний аналіз діяльності навчальних закладів щодо здійснення іншомовної підготовки учнів дослідили Н. Борисова, Т. Калинюк, Т. Литньова та ін.

Загальні дидактичні аспекти процесу навчання висвітлено у працях В. Давидова, М. Данилова, І. Дичківської, А. Загвязинського, А. Колеченко, О. Пехоти; І. Підласого, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Фіцуліта ін.

Предметом досліджень низки науковців стала проблема навчання іноземних мов (Н. Басай, О. Бігич, Ю. Бориско, Н. Гальскова, О. Коваленко, Л. Морська, С. Ніко-

лаєва, В. Плахотник, В. Редько, Г. Рогова, Н. Склярєнко та ін.).

Мета статті – розкрити змістові аспекти навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Виклад основного матеріалу. На початку 90-х рр. ХХ ст. проблема змісту навчання іноземних мов розв'язувалась, виходячи з усвідомлення його багатокомпонентності та виділення у ньому предметного і процесуального аспектів. У цей період декларувалася комунікативна мета навчання іноземних мов. Виділялося кілька взаємопов'язаних функцій навчання іншомовного спілкування: пізнавальна (усне спілкування, спілкування через книгу, за допомогою письма є засобами здійснення пізнавальної діяльності); регулятивна (спілкування регулює поведінку людей, спонукає їх до взаємодії); ціннісно-орієнтаційна (спілкування сприяє формуванню поглядів і переконань особистості); етикетна (спілкування передбачає дотримання етикету, культури взаємодії людей). Вони мали реалізуватися через різні способи спілкування – говоріння у його діалогічній та монологічній формах, читання, розуміння мовлення інших людей на слух, письмо, які виступають цільовими комунікативним уміннями [10, с. 17].

Таким чином, до змісту навчального предмету «іноземні мови» входили:

- сфери комунікативної діяльності, теми, ситуації і програми їхнього розгортання, комунікативні і соціальні ролі, мовленнєві дії та матеріал тощо;

- мовний матеріал, правила його оформлення і навички оперування ним;

- комплекс спеціальних мовленнєвих умінь, які характеризують рівень практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і пізнання;

- система знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається, мінімум етикетних форм мовлення та вміння ними користуватися у різних сферах спілкування;

- загальні навчальні уміння, раціональні прийоми розумової праці, які забезпечують культуру навчально-пізнавальної діяльності школярів із засвоєння іноземної мови і самовдосконалення у ній.

Предметний компонент окреслювався як особистісно орієнтований. Орієнтуючись насамперед на моральні категорії, які становлять загальнолюдські цінності, і на розвиток в учнів широкого, гуманного погляду на світ, предметний зміст повинен відповідати потребам розвитку мовлення, забезпечуючи пізнавально-комунікативні на-



міри й інтереси школярів на різних етапах навчання. Тому при виокремленні змісту навчання методисти виходили з реальних комунікативних потреб дітей кожного конкретного віку у практичній, інтелектуальній, емоційній, етико-естетичній та інших сферах, а також з реальних умов користування ними іноземною мовою. Загалом, зміст предмету мав забезпечити школярам не лише можливість оволодіти ще одним способом спілкування, але й проникнути в нову національну культуру [8, с. 32-33].

Той мінімум, яким мають оволодіти учні, що навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах, визначається навчальною програмою. Кожний етап навчання характеризується не лише різною тематикою і обсягом навчального матеріалу для навчання спілкування, але й різноманітними методами, формами, видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів та досвіду.

Крім цього, з початку XXI ст., при розробці змісту навчання іноземних мов в українських школах враховуються також «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», які визначають той рівень знань, умінь та навичок, якими повинні оволодіти учні у процесі вивчення мови, з метою використання її як засобу спілкування, і визначають рівні володіння мовленням на кожному етапі навчання.

Згідно із цим документом [9], вивчення іноземної мови спрямоване на формування лінгвістичних компетенцій, які включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їхньої реалізації. Лексична компетенція, що складається з лексичних і граматичних елементів, дає можливість використання мовного словникового запасу.

Відомо, що до 90-х рр. XX ст. чинні програми протягом кількох десятиліть були незмінними. Цьому сприяли умови монополії на освітню модель і методичну концепцію. Самі вчителі користувалися програмою не часто, адже вся інформація, наявна у них, дублювалася у навчально-методичних комплексах, особливо в книгах, призначених для вчителя, які мали для школи статус монопольних.

В умовах децентралізації системи освіти, становлення методичного плюралізму, схвалення творчої ініціативи суб'єктів навчально-виховного процесу актуальності набули питання створення програм навчання іноземної мови, які відповідали б вимогам часу та потребам підростаючого покоління. Відтак 1998 року у видавництві

«Перун» друком вийшли «Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 1-11 класи». Наступне видання програм відбулося у 2005 р. У цьому ж році вийшли «Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Друга іноземна мова. 5-12 класи», згодом, у 2006 р. – «Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Іноземні мови. 10-11 класи». Крім цього, для вивчення дисциплін варіативної складової (література Англії, література Америки, ділове англійське мовлення, країнознавство, науково-технічний переклад) спеціалізовані школи з поглибленим вивченням іноземних мов у своїй роботі керуються «Програмою для спеціалізованих шкіл з поглибленими вивченням іноземної мови. Література Англії та США. Країнознавство. Науково-технічний переклад. 10-11 кл.» (К. : «Перун», 1996 р.).

Програмами для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови [16] передбачено знання, вміння і навички, якими повинні оволодіти учні на кінець кожного року навчання. Згідно з цим документом, випускники спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземних мов повинні:

- в аудіюванні: розуміти лінійну фактичну інформацію, що стосується загальних повсякденних тем, розрізняючи як основний зміст, так і специфічні деталі; розуміти значну частину багатьох ТВ програм на теми особистих інтересів, такі, як інтерв'ю, короткі лекції, новини, якщо мовлення відносно повільне й чітке; здогадуватися про значення незнайомих слів на теми, пов'язані зі сферою діяльності та інтересами;

- у говорінні: вміти логічно висловлюватися на знайому тему у межах своєї сфери діяльності; вміти досить вільно спілкуватися на знайомі теми, пов'язані з інтересами, без підготовки вступати у бесіду на незнайомі теми, викладати свою точку зору, виступаючи у дебатах, брати участь в офіційній дискусії на знайомі теми, під час якої відбувається обмін фактичною інформацією, даються інструкції, обговорюється розв'язання життєвих проблем;

- у читанні: вміти розуміти опис подій, почуттів і побажань в особистих листах на рівні, достатньому для регулярного листування, переглянути значні за обсягом тексти з метою отримання необхідної інформації, зібрати інформацію з різних частин тексту або різних текстів з метою виконання поставленого завдання;

- у письмі: вміти написати резюме, доповідь і досить упевнено викласти свої погляди щодо зібраної фактичної інформації



про знайомі, звичайні та незвичайні речі в межах своїх інтересів, передавати інформацію та думки/ідеї як на абстрактні, так і на конкретні теми, перевіряти й запитувати інформацію, формулювати проблему з належною точністю, писати особисті листи й записки із запитом про надання термінової інформації, підкреслюючи пункти, що вважаються важливими.

У зв'язку з переходом на одинадцятирічний термін навчання було прийнято рішення про те, що зміни стосуватимуться лише програм одинадцятого року навчання. Десятикласники навчаються за чинними програмами.

Для ефективного поглибленого навчання іноземної мови велике значення мають спецкурси (література країни, мова якої вивчається поглиблено, країнознавство, ділова іноземна мова, технічний переклад). Їх завданням є: формування в учнів позитивного ставлення до іноземної мови; опанування фоновими знаннями; перетворення мови на реальний інструмент набуття знань про сучасне європейське суспільство; практичне оволодіння учнями лексичними і граматичними компетенціями на базі реальних комунікативних ситуацій; ознайомлення учнів з мовою різних професій, новими поняттями, термінами; практичне оволодіння учнями технічною термінологією іноземної мови; практичне оволодіння учнями перекладом в усній і писемній формах; формування в учнів умінь самостійної пошукової креативної роботи [11, с. 22].

Проаналізуємо їх зміст.

Мета вивчення курсу ділового мовлення у старших класах спеціалізованих шкіл підпорядковується основній меті навчання іноземної мови, а саме оволодінню ІМ як засобом спілкування, способом двомовного і двокультурного саморозвитку, розвитку здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Вивчення цього спецкурсу передбачає:

а) навчання усного діалогічного і монологічного мовлення у тематичних рамках бізнес-сфери;

б) навчання читання текстів публіцистичного і науково-популярного характеру з метою отримання інформації з теми на рівні повного або часткового розуміння;

в) розвиток основ культури й етикету ділового письма та ознайомлення із міжнародними стандартами ведення ділової документації;

г) систематизація набутого за попередні роки вивчення мовного граматичного матеріалу, необхідного для навчання ділового спілкування;

д) збагачення лексичного запасу шляхом розширення ситуацій спілкування у діловій сфері.

Зміст навчальної дисципліни складає низка тем, які відображаються у мовленнєвих ситуаціях та письмі. Ними є «Знайомство з діловим партнером», «Розмова по телефону», «Ділова поїздка», «В офісі», «Структура компанії. Стилі управління», «Пошук роботи. Працевлаштування», «Гуртова та роздрібна торгівля. Укладання договорів купівлі-продажу», «Маркетинг та реклама», «Гроші. Банк», «Захист прав споживача», «Бізнес та захист довкілля», «Як розпочати власний бізнес».

У межах курсу пропонувалося розглянути такі мовленнєві ситуації, як зустріч, знайомство, привітання, подяка, прощання, форми звертання у країнах, мова яких вивчається; правила ведення телефонної розмови, замовлення по телефону квитків, місць у готелі; прибуття до країни, на митниці, в аеропорту, розклад руху; обов'язки секретаря, засідання, робота офісу; ознайомлення з фірмою, види компаній, форми організації бізнесу, різні стилі управління, дух організації, обов'язки керівника; оголошення про роботу, в бюро працевлаштування, співбесіда з керівником організації; гуртова та роздрібна торгівля, продаж товарів; реклама товарів і послуг, продаж товару, рекламні агенти, кар'єра в рекламному бізнесі; гроші, платежі, розмови у банку; продаж товару, скарги на продукцію, права споживача; забруднення навколишнього середовища, безпека виробництва; створення фірми, плани роботи організації.

Зміст навчання письма у межах курсу ділового іншомовного спілкування передбачав підготовку учнів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов до заповнення автентичних офіційних бланків, анкет, формулярів; написання резюме та офіційних листів (лист-запит інформації, лист-подяка, лист-запрошення, лист-привітання, лист-заява, рекомендаційний лист, лист-пропозиція, лист-реклама, лист-нагадування, лист-скарга), складання і написання інструкцій та розпоряджень, коротких письмових повідомлень, оголошень, інформаційних листків та невеликих статей до шкільних газет; підготовки і представлення схем, таблиць, діаграм; опису й інтерпретації подій, явищ, фактів [2].

Метою вивчення технічного перекладу є навчання учнів базових принципів перекладу. Учні ознайомлюються з теоретичними засадами письмового перекладу та перекладацького аналізу тексту; практично оволодівають лексичними, лексико-граматичними засобами перекладу, вчать робити



перестановки стягнення тощо. Практичною метою курсу є удосконалення набутих знань і навичок з англійської мови, удосконалення вмінь учнів використовувати різні типи читання для розуміння тексту, одержання інформації та правильного перекладу; поглиблення їх знань з граматики, розширення лексичного запасу. Виховна мета полягає у тому, що в процесі навчання учні набувають знань, які доповнюють уже наявні для формування світогляду, наукових переконань, працьовитості, відбувається духовне, емоційне збагачення; набуті знання роблять учнів небайдужими до проблем навколишнього середовища, суспільства; допомагають звикнути до думки про необхідність брати активну участь у побудові суспільства. Уроки технічного перекладу володіють і розвивальним потенціалом, адже сприяють розвиткові вміння слухати інших, бути толерантними до інших учнів та їх думок, висловлювати й обґрунтовувати власну точку зору, самореалізовуватись. Освітня мета курсу полягає у наданні учням можливості здобувати знання з різних галузей, формувати навички й уміння у читанні, користуванні мовою як засобом спілкування, перекладі рідною мовою [7, с. 5-6].

Оскільки йдеться про спецкурс, то, безперечно, протягом означеного періоду педагогі творили й користувалися різними його програмами, які мали не лише відмінності, але й спільні риси (програми авторства В. Булгакової (2003) [5] та Г. Власенко (2009) [7]). Відразу зазначимо, що перша охоплює дворічний термін навчання, друга – річний. Їх аналіз дає підставу констатувати, що у першій з програм більше уваги приділяється практичним аспектам перекладу, оформленню окремих документів, застосуванню у процесі перекладу комп'ютерних технологій. Друга програма має міждисциплінарний характер; у ній багато уваги приділяється вивченню окремих проблем у галузі науки й техніки і на цій основі формування вмінь та навичок технічного перекладу.

Навчання країнознавчого матеріалу у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов відбувається паралельно з формуванням комунікативної компетенції учнів. Відтак оволодіння іноземною культурою відбувається через іноземну мову, а навчання іноземної мови – у т. ч. й на матеріалі країнознавства [15].

Зміст курсу «Країнознавство» включає відомості з фізичної географії та історії країн, мова яких поглиблено вивчається, дані про їх політичну систему, культуру, національні звичаї і традиції, соціальне життя, економіку, засоби масової інформації, освіти і науку тощо.

Мета курсу «Література країни, мова якої вивчається поглиблено» полягає в наданні учням уявлення про те, як історично складалася література, які жанри формувалися у різні історичні періоди, наскільки вони були популярні в сучасників і як впливали на формування моралі і культури. Вивчення кожного періоду (Середньовіччя, Відродження, XVII століття, Просвітництво тощо) передбачає ознайомлення з історико-соціальними характеристиками епохи, узагальненим аналізом творчості письменників, які визначили колорит, стиль і літературний рівень свого часу, різними літературними жанрами тощо [6].

Так, курс «Література Німеччини» [3] передбачає ознайомлення учнів з творчістю Й. Гете, братів Грімм, Е. Гофмана, Г. Гайне, Ф. Ніцше, Т. Манна, С. Цвейга, Е.М. Ремарка, Б. Брехта, А. Зегерс та ін.

У курсі «Література Франції» [1] вивчаються твори Ф. Рабле, Ж. Мольєра, Ж. де Лафонтена, Вольтера, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, В. Гюго, Ж. Санд, Стендаля, О. де Бальзака, Е. Золя, Р. Роллана, М. Пруста, А. де Сент-Екзюпері, Е. Дрюона, Ж.-П. Сартра та ін.

У межах «Літератури Англії» [6] вивчається творчість Т. Мора, В. Шекспіра, Д. Дефо, Дж. Свіфта, Р. Бернса, Дж. Байрона, В. Скотта, Ч. Діккенса, Ш. Бронте, Р. Стівенсона, О. Вайльда, Р. Кіплінга, Г. Гріна, Дж. Олдріджа, Д. Лессінг та ін.

Висновки. Отже, зміст навчання іноземних мов у спеціалізованих школах з їх поглибленим вивченням охоплює позамовний, комунікативний і процесуальний компоненти, тісно між собою пов'язані. Вони реалізуються на уроках іноземної мови, а також засобами спецкурсів (література країни, мова якої вивчається поглиблено, країнознавство, ділова іноземна мова, технічний переклад тощо). При цьому мета вивчення названих спецкурсів підпорядковується загальній меті діяльності спеціалізованої школи – поглибленому вивченню іноземних мов, формуванню іншомовних компетенцій школярів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байов С. «Література Франції»: програма спецкурсу для класів з поглибленим вивченням французької мови / С. Байов, О. Шмельов // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 39-43.
2. Біленька О. Програма курсу ділового спілкування / О. Біленька, А. Павлюк, О. Чепуріна // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 23-31.
3. Булгакова В. «Література Німеччини»: програма спецкурсу для класів з поглибленим вивченням німецької мови / В. Булгакова // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 35-37.



4. Булгакова В. «Країнознавство»: програма спецкурсу для класів з поглибленим вивченням німецької мови / В. Булгакова, Т. Чепурна // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 34-35.
5. Булгакова В. Програма спецкурсу «Технічний переклад» / В. Булгакова // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 32-33.
6. Вертипорох Н.Г. Спецкурс «Література Англії». 10 клас / Н.Г. Вертипорох, С.Г. Мигаль. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 272 с.
7. Власенко Г. М. Науково-технічний переклад. 10 клас / Г.М. Власенко, І.О. Власенко, О.О. Сердюк. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 80 с.
8. Гальскова І.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы / И.Д. Гальскова, Э.И. Соловцова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 31-35.
9. Жеренко Н.С. Індивідуалізація навчання аудіювання учнів молодших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов (англійська мова): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Н.С. Жеренко. – К., 2000. – 20 с.
10. К проблеме базового уровня образования по иностранным языкам / И. Л. Бим, М. З. Биболетова, М. Л. Вайсбурд, О. З. Якушина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 16-25.
11. Коваленко О. Використовувати іноземну мову на професійному рівні / О. Коваленко // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 4. – С. 21-22.
12. Коваленко О. Світові тенденції навчання іноземних мов у початковій школі та їх реалізація в Україні / О. Коваленко // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 13-15.
13. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 4. – С. 9-16.
14. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // Книга вчителя іноземної мови: [довідково-методичне видання] / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків : ТОР-СІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 45–52.
15. Програма для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної (англійської) мови. Країнознавство. 10-11 класи (Рекомендовано Міністерством освіти і науки) // Іноземна мова у середніх навчальних закладах. – 2003. – № 3. – С. 52-60.
16. Програми для спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови 1-12 клас // Книга вчителя іноземної мови : [довідково-методичне видання] / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Харків : ТОР-СІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 213-239.
17. Фіцула М.М. Педагогіка: [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с. (Альма-матер).



УДК 371.4:57

ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УЧИЛИЩАХ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ПІВДНЯ УКРАЇНИ В ХІХ СТОЛІТТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ М. ЛАЗАРЄВА (1788–1851)

Щербина В.Ю., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються питання військово-патріотичного виховання курсантів в училищах морського профілю Південної України в ХІХ столітті, аналізуються методичні поради вченого щодо виховання любові до служби на благо Батьківщини, досліджуються приклади виховної роботи з курсантами та офіцерами-вихователями, вивчається роль адмірала М. Лазарєва у становленні системи освітньо-виховних закладів морського профілю, ґрунтовно простежується характер впливу особистих якостей та життєвого досвіду полководця на молодих вихованців, з'ясовуються характерні особливості застосування змагального методу у процесі виховання спортивного духу, вишкілу.

Ключові слова: М. Лазарєв, «Школа Лазарєва», військово-патріотичне виховання, форми, методи і засоби виховання, проблеми викладання, морські училища, флот.

В статье рассматриваются вопросы военно-патриотического воспитания курсантов в училищах морского профиля Южной Украины в XIX столетии. Анализируются методические советы ученого по воспитанию любви к службе на благо Родины. Исследуются примеры воспитательной работы с курсантами и офицерами-воспитателями. Изучается роль адмирала М. Лазарева в становлении системы образовательно-воспитательных заведений морского профиля, основательно прослеживается характер влияния личных качеств и жизненного опыта полководца на молодых воспитанников, выясняются характерные особенности применения соревновательного метода в процессе воспитания спортивного духа, подготовки.

Ключевые слова: М. Лазарев, «Школа Лазарева», военно-патриотическое воспитание, формы, методы и средства воспитания, проблемы преподавания, морские училища, флот.

Scherbyna V.Y. MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION IN COLLEGE MARINE PROFILE OF THE SOUTH OF UKRAINE IN THE XIX CENTURY IN THE SCIENTIFIC HERITAGE BY M. LAZAREV (1788–1851)

The article deals with the military-patriotic education of students in maritime schools in the South of Ukraine in the XIX century, analyzed methodological advice on the scientific education of loving service for the good of the motherland, we study examples of educational work with cadets and officers, educators, examines the role of Admiral M. Lazarev in the development of educational systems and educational institutions marine profile thoroughly traced the character of the influence of the personal qualities and experience of the commander on the young students, investigated the characteristic features of the method of use of the competitive process in the spirit of sport education, training. Admiral demanded respect superiors to subordinates. Only this approach M. Lazaryev seen by strengthening the authority of the officer and creating a cohesive crew on the ship, able to perform at any time, all the tasks. The basis of the educational and training system M. Lazaryev can be reduced to the following provisions: love of country – the main stimulus that determines all actions of officers and sailors, even to sacrifice for the good and honor of the Fatherland. The natural consequence of this was the belief that duty – a sacred duty soldier. M. Lazaryev great merit is that he managed to harmoniously combine the two objectives – learning and combat. He adapted the teaching process improvement and training to a large fleet of war to everyday practical possibilities of small wars.

Key words: M. Lazarev, «School of Lazarev», military-patriotic education, forms, methods and means of education, problems of teaching, sea school, navy.

Постановка проблеми. Формування патріотизму у молодого покоління – надзвичайне завдання сучасної освітньої системи. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовність у будь-

який час стати на захист своєї Батьківщини, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії народу.

На сучасному етапі боротьби із зовнішнім агресором Україна прагне налагодити тісні зв'язки з впливовими країнами в Європейському Союзі і США через військово-технічне співробітництво та проведення спільних навчань і маневрів. В Україні



почалось відродження української армії і флоту відповідно до європейських стандартів та умов вступу до євроатлантичних структур колективної безпеки. Щоправда, відродження боєздатності неможливе без патріотично налаштованої молоді, котра здатна у будь-який момент стати на захист кордонів. Виховання патріотизму – досить складний процес, що повинен базуватися на героїчних сторінках минулого, вивчення яких – один з напрямів педагогічної науки. Останнім часом постала необхідність дослідження історичного досвіду підготовки спеціалістів для армії та флоту.

Ступінь розробленості проблеми. За останні 1,5 роки на державному рівні все частіше підносяться питання про відродження України як морської держави. До цього спонукають історичні традиції та економічні можливості країни. У 2014–2015 рр. було розпочато відновлення українського флоту та створення ефективної системи морської освіти. Останнє неможливо здійснити без урахування досвіду роботи навчальних закладів морського профілю, котрі діяли в Україні в XIX ст. Одним із фундаторів, котрі заклали основу військово-патріотичного виховання в закладах морського профілю, був М. Лазарев – флотоводець і мореплавець, адмірал, кавалер ордена Святого Георгія IV класу за вислугу, командувач Чорноморським флотом. Методика виховання М. Лазарева була провідною у закладах морського профілю Півдня України XIX століття.

Військово-патріотичне виховання сучасної молоді неможливе без врахування героїчних сторінок попередніх років. Однією з таких сторінок є історія Чорноморського флоту, що був заснований в 1783 році за указом імператриці Катерини II. Управляло флотом Чорноморське адміралтейство, що знаходилося в Херсоні. Вперше навчальні заклади з підготовки спеціалістів для морського флоту в Україні згадуються у працях Є. Зябловського [6]. Він говорить про існування Чорноморських морських училищ, датуючи їх створення, спираючись на положення або укази про відкриття того чи іншого навчального закладу підписані імператором. Згодом до цієї проблеми звертався А. Скальковський у дослідженні «Хронологическое обозрение истории Новороссийского края», описавши структуру системи підготовки спеціалістів для флоту першої третини XIX століття. У роботі наведені статистичні дані про кількість слухачів училищ, їх організацію і т. д. [2, с. 22].

А. Скальковський на тривалий час закріпив традицію у висвітленні історії морської освіти регіону. Вона була доволі простою –

всі автори, що вивчали дану проблематику, констатували факт існування Чорноморських морських навчальних закладів, відзначаючи час і місце їхнього відкриття. Так, дослідники В. Ляліков та І. Міхневич згадували і морські училища, що діяли в Новоросійському краї в останній чверті XVIII – на початку XIX ст. Вони обмежувалися згадкою про існування на Півдні України Херсонського морського кадетського корпусу, не зосереджуючи своєї уваги на специфіці навчання та виховання курсантів [6].

У XX столітті продовжилися дослідження існування як Чорноморського флоту загалом, так і окремих морських училищ зокрема. Серед науковців варто відзначити Д. Афанасьєва, К. Нікульченкова, А. Соловйова та ін. Специфіку навчально-виховного процесу у морських училищах в XIX столітті продовжують вивчати і у XXI столітті. Зокрема, А. Черноусов, О. Чорний. Професійна діяльність, подвиги та методика викладання М. Лазарева була об'єктом досліджень Д. Завалішина, Г. Кублицького, М. Ляліної, С. Узіна та ін. Однак, вивчення спадку М. Лазарева було б неповним без аналізу власне військово-патріотичного виховання у педагогічному процесі в морських училищах XIX століття – періоду буремного освоєння морів та океанів, а також військової доблесті та незламного патріотизму.

Мета статті – проаналізувати специфіку військово-патріотичного виховання курсантів училищ морського профілю за методикою М. Лазарева задля використання досвіду у сучасному навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. На Херсонщині у XIX столітті діяли наступні заклади морського профілю: Херсонське училище торговельного мореплавання, Херсонське морехідне училище далекого плавання, Олешківська двокласна морехідна школа, Голопристанська двокласна морехідна школа й Бериславська двокласна морехідна школа.

Флагманом морської освіти не тільки Херсонщини, а й загалом Південної України XIX століття було Херсонське училище торговельного мореплавання. Одним з перших дослідників освітньо-виховного процесу у даному навчальному закладі був Г. Кублицький [7]. Автор зосереджує увагу на питаннях становлення і розвитку зазначеного закладу, його діяльності в умовах недостатнього фінансування і відсутності кваліфікованих викладачів. Першому в Україні морському закладу випала доля зміцнити й оновити флот. Уже до кінця XIX століття вихованці Херсонського училища повністю замінили на Чорномор'ї іноземних штур-



манів і шкіперів. Окрім власне навчальної діяльності, на провідних ролях в училищі було виховання майбутніх моряків [6]. Цим займалися офіцери-вихователі.

Найвизначніших успіхів у підготовці таких викладачів досяг в Південній Україні в XIX столітті командувач Чорноморського флоту адмірал М. Лазарев. У літературі давно вже прийнято говорити про «школу Лазарева» [23], коли йдеться про проблему виховання і навчання моряків середини XIX століття. Створена М. Лазаревим система навчання і виховання стала синтезом передових тогочасних поглядів і англійської школи. Починаючи службу волонтером на англійському флоті, М. Лазарев перейняв англійську систему навчання і виховання особового складу. Узагальнивши педагогічні прийоми своїх попередників, а також багато запозичивши з російської та англійської систем виховання, М. Лазарев виробив свою систему, що дозволила впевнено і у відносно короткий термін готувати матросів до виконання завдань. Адмірал М. Лазарев створив таку систему на Чорноморському флоті на принципово новій на той час основі. Цією основою стали змагання. Це стосувалося як окремих людей, так і цілих екіпажів і з'єднань в цілому. Зрештою, М. Лазарев завжди порівнював Чорноморський флот з флотом провідної морської держави – Англії. Характерно, що М. Лазарев практично ніколи не порівнював Чорноморський флот з іншими флотами Росії, бо був дуже низької думки про них. Однак проведені М. Лазаревим на Чорноморському флоті перетворення були б неможливі, якби не було людей, здатних їх проводити. За влучним висловом учня М. Лазарева, згодом Морського міністра, І. Шестакова: «Не в кораблях и адмиралтействах было главное и труднейшее дело. В величественные массы, в затейливые механизмы нужно было вдунуть дыхание жизни, провести в них электрический ток, одарить их силой мысли, духом ревности. Предстояло создать людей...» [18, с. 42]. такі люди були ним створені. Ніяка школа не може існувати, якщо вона не має ідейної опори, на якій ґрунтується її суспільне значення, а отже, зміст і метод, обумовлені цією основною ідеєю.

Витоки створення лазаревської методики лежать в характері і особистісних якостях самого М. Лазарева. Кожен керівник, що має навчати і виховувати підлеглих, завжди будує свою діяльність виходячи зі свого досвіду, знань і особистісних якостей. Для ясного розуміння суті вимог М. Лазарева до підлеглих і того ідеалу офіцера, до створення якого він прагнув, необхідно

розглянути ті якості особистості, якими володів сам адмірал. Дослідник педагогічного методу М. Лазарева історик А. Черноусов, переконував, що, направляючи всю свою діяльність на благо Вітчизни, адмірал вимагав того ж і від своїх соратників і підлеглих. М. Лазарев вимагав від своїх офіцерів моральної висоти, про яку миколаївський командний склад у своїй масі ніколи і не думав [23, с. 104]. Сучасник М. Лазарева А. Хріпков головною рисою характеру адмірала називав різку самостійність: «Не существовало никакой власти на земле, которая могла бы поколебать его личные убеждения и заставит его отказаться от цели им раз для себя определенной. Эти-то душевные качества, постоянно направленные к общественной пользе, любовь к службе и высокое понятие о ее значении, доставили Лазареву исключительное, слепое доверие всех подчиненных и привязали к нему сердца многих, окружавших его» [22, с. 473]. Прикладом такого ставлення до М. Лазарева з боку підлеглих може служити лист командира корабля «Чесма» капітана 1 рангу Ф. Юрьева: «...можно ли быть равнодушным при таком охотнике каково у нас теперь Главный Командир достойный Михайло Петрович, всеобщая к нему любовь, особенно моя производит все возможности и ты поистине не узнаешь нашего флота противу прежнего его состояния, я уже имел счастье в глазах его заслужить особенное ко мне уважение...» [14, с. 10].

Головними якостями, необхідними офіцеру, М. Лазарев вважав любов до служби на користь Батьківщини і професіоналізм. Для командира корабля і те й інше виражалося у змісті корабля та підготовці екіпажу. Сам М. Лазарев, будучи командиром різних кораблів, завжди був прикладом іншим командирам. Один з його товаришів по службі згадував: «Судно, находившееся под командой Михаила Петровича, не было для него временным и случайным жилищем, а нечто, составляющее его самого, подобно тому как телом обладает душа [3, с. 63]. Зворотною стороною такого ставлення була вимога повного підпорядкування особистих інтересів офіцера інтересам служби, що не завжди знаходило розуміння у офіцерів, особливо старших. М. Лазарев, сам ведучи аскетичний спосіб життя, віддаючи всього себе службі, того ж вимагав і від своїх учнів і соратників. А вони, в свою чергу, зайнявши високі пости, продовжували вимагати те ж саме від своїх підлеглих. Наприклад, П. Нахімов щиро не розумів, що в офіцера можуть бути інтереси поза службою, і вселяв офіцерам: «Все наше время и все наши средства должны



принадлежать службе... Например, зачем мичману жалование? Разве только затем, чтобы лучше выкрасить и отделать вверенную ему шлюпку или при удачной шлюпочной гонке дать гребцам по чарке водки...» [11, с. 636]. Особистість М. Лазарева сучасники оцінювали неоднозначно. При більшості захоплених відгуків зустрічалися і критичні – все залежало від критерію оцінки.

М. Лазарев вважав, що молодий офіцер повинен чудово знати свою справу, а для цього вважав за необхідне, щоб мичмани не цуралися брудної і важкої роботи, про що писав: «Худо, как вахтенный офицер приказывает что-либо на марсе или салинге, а сам не знает, как оно делается. Я надеюсь, что тех, которые служили у меня, в том никто не упрекнет» [15, с. 110-112]. Служив з М. Лазаревим на фрегаті «Крейсер» Д. Завалішін, сам будучи мичманом, сприймав це по-іншому: «Влияние английских понятий и условий службы отразилось в Лазареве и в отношениях к младшим офицерам, к мичманам... Лазарев требовал от мичмана тех же свойств и действий, какие могли требоваться от лица, не носящего офицерского звания и не обязанного сохранять известное достоинство» [5, с. 66-67]. М. Лазарев справедливо вважав, що високий професіоналізм морського офіцера не може формуватися у відриві від практичної діяльності. Моряки, що знаходяться в плаванні на кораблі, могли розраховувати тільки на свої сили. Знання та навички кожного члена екіпажу були запорукою не тільки виконання поставлених завдань, а й збереження життя корабля та екіпажу. Однак на шляху формування високопрофесійного офіцерського корпусу адміралу доводилося долати ліню, зарозумілість, безграмотність багатьох офіцерів, у тому числі і високопоставлених. Біограф М. Лазарева С. Узін зауважував, що однією з основоположних складових вигляду морського офіцера для М. Лазарева була моральна чистота [20, с. 15]. Це був один з критеріїв підбору підлеглих і соратників, що дозволило придушити корупцію на флоті і виховати нове покоління офіцерів. Характерною рисою адмірала М. Лазарева було дуже дбайливе і скрупульозне ставлення до державних коштів. Адмірал не допускав нетямущої витрати жодної копійки державних коштів. У тому числі він не дозволяв витрачати державні кошти і на власні потреби. Цього ж він вимагав і від усіх своїх підлеглих. Дослідниця М. Ляліна писала, що підбір і виховання соратників М. Лазарев почав ще під час навколосвітніх подорожей. Він відбирав найбільш грамотних і люблячих службу офіцерів, навчав, виховував, перекладав

услід за собою з корабля на корабель і підвищував в чинах і званнях [10, с. 56]. Так, П. Нахімов служив з М. Лазаревим, починаючи з подорожі на «крейсер», В. Корнілов і В. Істомін зі служби на «Азові». Зрештою, ці офіцери, перейнявши ідею і методіку М. Лазарева, самі стали навчати і виховувати підлеглих, тим самим розвиваючи школу М. Лазарева далі. М. Лазарев проводив відбір людей за принципом професійної придатності (пріоритетним були талант і здібності), а потім намагався прищепити їм необхідне відношення до служби і погляди на життя. Наприклад, В. Корнілов з випуску з Морського корпусу в 1823 році потрапив у розряд світських молодих людей і сильно захопився столичним життям. За клопотанням батька він потрапив на корабель «Азов» під командуванням М. Лазарева. Ця обставина вчинила перелом в характері В. Корнілова і послужило підставою його подальшої кар'єри. М. Лазареву не сподобалося легковажне і недбале ставлення молодого офіцера до служби, постійне читання французьких романів. Але М. Лазарев зауважив обдарованість молодого мичмана і вирішив перевиховати його, піддаючи строгим стягненням за найменший недогляд. Коли В. Корнілов став просити про переведення на інший корабель, М. Лазарев викликав його до себе для бесіди. На жаль, зміст бесіди не зберігся ні в документах, ні спогадах товаришів по службі, але після цієї бесіди В. Корнілов покидав всі свої французькі романи за борт і взявся за вивчення технічної і морської літератури з капітанської бібліотеки. Скоро погляди, звички і рівень підготовки молодого мичмана кардинально змінилися [10, с. 59].

Перше бойове хрещення мичман В. Корнілов отримав у жовтня 1827 в битві на Нарві. Під час бою він командував трьома знаряддями нижнього дека і проявив себе як один з найхоробріших, діяльних і виконавчих офіцерів, за що і був нагороджений орденом св. Анни IV ступеня і звання лейтенанта. М. Лазарев володів незамінною для керівника здатністю відрізнити талановитих молодих офіцерів, виховувати їх і висувати, за їх здібностями. Цікаво, що Г. Бутаков після випуску з корпусу характеризувався Г. Філіпсоном як «юноша, недавно випущений из морского корпуса, довольно вялый, с тоненьким, почти детским голоском. Ему часто доставалось от его энергичного командира» [22]. М. Лазарев ж побачив потенційні можливості молодого офіцера і взявся за його виховання, призначивши його до себе прапор-офіцером. М. Лазарев направив Г. Бутакова по лінії командирів парових кораблів. Надалі



Г. Бутаковим була розроблена тактика парового броненосного флоту, а службу він закінчив у званні адмірала. Дуже уважно М. Лазарев ставився до офіцерів, які проявляли жвавий інтерес до морської служби. Таких він запрошував на чашку чаю, розмовляв з ними, давав їм доручення, іноді дуже відповідальні. Непідконтрольних М. Лазарев призначав у підпорядкування командирам, що відрізнялися винятковою строгістю і вимогливістю.

М. Лазарев вважав, що «гораздо приятнее видеть подвижных и активных офицеров, полных мужества и энергии, нежели сидней философов, которые только что курят трубки с утра до вечера и рассуждают о пустяках, а ни на какое по службе дело не способны» [13, с. 70]. М. Лазарев був дуже низької думки про випускників Морського кадетського корпусу, очолюваного І. Крузенштерном, вважаючи, що його нововведення не прищеплюють вихованцям любов до моря та служби на благо Батьківщини і не дають необхідних практичних знань, а тільки породжують вільнодумство: «Надобно сказать, что из всех, сколько по сие время выпущено, не более двух нашлось таких, которые вышли порядочные офицеры, и потому только, что менее других занимались вовсе посторонними науками. Скажу и то, что из 15 таковых, с которыми имел я честь служить, добился я толку только из одного, а остальных принужден был сгонять с судов долой» [16, с. 36].

М. Лазареву не подобалася слабкість професійної підготовки майбутніх офіцерів у Кадетському корпусі. Мала кількість практичних дисциплін і велика кількість дисциплін загального характеру, що розвивають ерудицію і уяву, але не здатних підготувати до професійної діяльності, він вважав шкідливим для морської служби. Кожен офіцер, що прибуває на флот, відразу потрапляв у поле зору М. Лазарева та його оточення. Бойовий досвід і морська практика, одержані на малих кораблях, були незамінні для молодого офіцера. А далі, як згадував сучасник, «...если новый питомец возвращался живой из своей первой школы, он находил всегда себе место на одном из лучших судов флота – где мог продолжить, незаметным образом, свое служебное образование по части того образцового порядка, в каком надлежит содержать команд и суда военного флота...» [4, с. 15].

М. Лазарев надавав відбору людей величезне значення, так як ефективність системи виховання залежала від особистісних якостей людей. Д. Афанасьєв писав, що головна виховна ідея М. Лазарева складалася у розвитку змагальності як між окреми-

ми людьми, так і кораблями і з'єднаннями. Для навчання і виховання молодих офіцерів М. Лазарев широко використовував шлюпочні змагання, вбачаючи в них засіб підвищення морського вишкілу і зміцнення здоров'я. Це була чудова школа для молодих офіцерів, що змушувала їх вивчати всю різнобічність морської практики, що давала їм можливість купувати навик в управлінні шлюпкою. «Каждый из офицеров, командовавших шлюпкой, знал, что начальствующий, от адмирала до командира и старшего офицера его судна включительно, следят за ним и при малейшем упущении не замедлят сделать ему замечание. Это была замечательная в своем роде школа для молодых офицеров, заставлявшая их изучать всю разносторонность морской практики, давая им возможность приобретать навик в осмотрительной наглядности при управлении шлюпкой и побуждая таким образом незаметно втягиваться в свою профессиональность, воодушевляться в то же время желанием заслужить личное одобрение командира своего судна и главного командира в отдаваемом им приказе; последнее в особенности считалось очень высокой и желанной наградой. После каждого судового ученья или катанья на шлюпках в кают-компани не было иного разговора, как только самые оживленные объяснения о мелочах исполнения и о всех замеченных неисправностях» [1, с. 12]. Надалі ця змагальність переносилася на кораблі, командирами яких ставали офіцери. М. Лазарев вмів розвинути серед офіцерів свого флоту громадську думку в кращому сенсі цього слова.

А. Черноусов, розкриваючи таємницю лазаревської школи, писав, що вона полягала у вмій і тонкій грі на самолюбстві і честолюбстві офіцерів, у розвитку у молоді почуття обов'язку і патріотизму [23, с.89]. Офіцерів, які проявляли грамотність і ревності до служби, М. Лазарев представляв до нагород і підвищення по службі позачергово. Добиваючись перед Начальником Головного морського штабу про підвищення позачергово П. Нахімова, М. Лазарев писав: «При сем случае... беру смелость просить дать ход по службе некоторым из офицеров, которые по познаниям и образованности своей с пользой и честью для флота заняли бы места высшие» [10, с. 46]. М. Лазарев намагався зробити так, щоб бойову практику отримували всі офіцери, навіть штабні. Виховуючи офіцерів, М. Лазарев часто застосовував нестандартні прийоми. Так, наприклад, після гонки в Кронштадті яхта «Оріанда» в найтяжких умовах прибула до Севастополя.



По прибуттю до Миколаєва командир яхти І. Унковський був зустрінутий вкрай холодно. М. Лазарев докоряв йому в тому, що не привіз приз, втратив бушприт, чого, за його словами, не могло трапитися при хорошому управлінні яхтою. Тільки через кілька днів М. Лазарев став спілкуватися з ним, як і раніше. Пояснення настільки дивної поведінки І. Унковський дізнався через багато років від свого батька, якому М. Лазарев написав про це в листі, кажучи, що після такого виняткового плавання у всякого, не тільки молодого, командира може закрутитися голова, що треба відразу напоумити людину, інакше в ньому розвиватиметься згубна зарозумілість [8, с. 456]. Одним з методів навчання і виховання командирів кораблів було надання командирів повної самостійності в питаннях навчання екіпажів, озброєння та змісту кораблів. Віддаючи це на розсуд командирів, М. Лазарев, тим не менш, жорстко питав за кінцевий результат. Знання та досвід здобувався командирами в морі. Практично всі командири і старші офіцери кораблів високих рангів призначалися після певного часу служби на посаді командирів малих кораблів. М. Лазарев розумів, що для офіцера гостро необхідно відчуття значущості виконаної роботи і почуття власної гідності. Серед коштів до піднесення офіцерського стану у власних очах він ввів традицію розбору дій товаришів по службі, навіть начальницьких, зрозуміло, поза службою. Служба велася дуже строго, і в її часи не терпіли жодних проявів вільнодумства. Виявляючи в деяких областях демократизм, М. Лазарев, тим не менш, був дуже жорстким керівником. Уміло використовуючи весь комплекс заходів виховного впливу, він суворо карав за провини і тим більше злочини. Подяка від М. Лазарева була вищою формою заохочення і цінувалася дуже високо.

Під час командування М. Лазаревим Чорноморським флотом практично жоден корабель не виходив у море, не маючи на борту гардемаринів. Перебуваючи на кораблі, адмірал завжди уважно стежив за діями вахтових офіцерів корабля та ескадри. При всіх вдалих і невдалих маневрах він запитував прізвище знаходиться на вахті і брав на замітку як грамотних і розторопних, так і тих, що припускалися помилок. Пізніше М. Лазаревим була розроблена спеціальна інструкція командирам кораблів з навчання гардемаринів. Суть її зводиться до того, що навчання їх повинно проводитися безперервно, а для відпочинку виділятися стільки часу, скільки необхідно для відновлення сил. В інструкції М. Лазарев вимагав від командирів «предупреждать, отвращать

и удерживать гардемарин от поступков и шалостей наказаниями неизбежными и строгими, но в тоже время справедливыми, законными и человеколюбивыми» [8, с. 32]. З гардемаринів, які пройшли школу М. Лазарева, виходили офіцери, які, на думку адмірала, «сделали бы честь всякому флоту в Европе; но главнейшая выгода есть та, что они по привычке своей приурочивают других, себе подобных, а это не безделица» [16, с. 36].

Виховані М. Лазаревим офіцери склали кістяк офіцерів-вихователів училищ морського профілю Південної України. Багато з них неодноразово брали участь і у військових діях. Офіцери, що залишилися в живих, стали згодом адміралами і зайняли ключові посади в морських училищах Південної України XIX століття. Так, наприклад, Г. Бутаков створив всесвітньо відому тактику парового броненосного флоту, Н. Аркас керував в 1877–1878 роках Чорноморським флотом, І. Шестаков очолював з 1882 по 1888 рік Морське міністерство, М. Васильєв, застосовуючи методикку виховання і навчання М. Лазарева, працював у Голопристанській двокласній морехідній школі. Перейнявши дух вчення М. Лазарева, його прагнення до користі Вітчизни, способи і методи навчання і виховання, ці люди дали потужний поштовх розвитку морського флоту в другій половині XIX століття. Побудована за принципом змагальності система навчання і виховання ставила командира в повну залежність від підготовки та виховання його підлеглих на всіх рівнях від Головного командира до мічмана.

М. Лазаревим була створена жорстка вертикаль підготовки та навчання особового складу флоту. Кожен командир повинен навчати і виховувати своїх підлеглих і повністю відповідати за їх дії. Головними вимогами, які М. Лазарев заклав в основу виховання особового складу флоту, були організованість і залізна дисципліна. Вони самі по собі не нові, новим було те, що їх здійснення ґрунтувалося не так на страху покарання, а на чіткому розумінні кожним своїх обов'язків. Адмірал вимагав від начальників шанобливого ставлення до підлеглих. Тільки в такому підході М. Лазарев бачив шлях зміцнення авторитету офіцера і створення на кораблі згуртованого екіпажу, здатного виконати в будь-який час всі поставлені завдання. Основу виховної та навчальної системи М. Лазарева можна звести до наступних положень: любов до Батьківщини – головний стимул, який визначає всі вчинки офіцера і матроса, аж до самопожертви в ім'я блага і честі Вітчизни. Природним наслідком цього було переко-



нання, що виконання службового обов'язку – священний обов'язок воїна. Величезною заслугою М. Лазарева є те, що він зумів гармонійно поєднати два завдання – навчальне та бойове. Він пристосував навчальний процес вдосконалення та підготовки флоту до великої війни до практичних можливостей повсякденної малої війни.

Однією з серйозних завдань лазаревської школи було виховання патріотично налаштованих та самостійно мислячих й ініціативних командирів. Це досягалось наданням їм значною свободою в виборі способу дій, але з обов'язковим урахуванням індивідуальних особливостей і особистого досвіду виконавця.

Основна заслуга М. Лазарева полягала в тому, що він розробив діючу, життєздатну, ефективну і в цілому універсальну систему навчання і виховання моряків, котра стала визначальною у підготовці в XIX столітті. Не втратила своєї актуальності ця система і в XXI столітті, адже зараз патріотизм – та основа, навколо якої повинен будуватися увесь навчально-виховний процес у закладах морського профілю. Наше дослідження не носить вичерпного характеру. Серед перспективних напрямів нам видається більш ґрунтовне вивчення питання діяльності учнів адмірала – «випускників «школи М. Лазарева»» у освітньо-виховних закладах морського профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев Д.К. Истории Черноморского флота / Д. Афанасьев // Русский архив. – 1902. – № 3. – С. 12-17.
2. Боровой С.Я. А.А. Скальковский и его работы по истории Южной Украины / С.Я. Боровой // Записки Одес. археологич. о-ва. – 1960. – С. 21-30.
3. Войт В. Воспоминания и впечатления о деятельности наших моряков / В. Войт. – СПб., 1887. – 92 с.
4. Головачев Е.Ф. История Севастополя как русско-го порта / Е.Ф. Головачев. – СПб., 1872. – 84 с.

5. Завалишин Д.И. Кругосветное плавание фрегата «Крейсер» / Д.И. Завалишин // Древняя и новая Россия. – 1877. – Т. 2.

6. История Херсонской государственной морской академии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kma.ks.ua/ob-akademii/istoriya>

7. Кублицкий Г.И. По материкам и океанам. Рассказы о путешествиях и открытиях. – М., 1857. – 326 с.

8. Лазарев М.П.: Документы / Под ред. К.И. Никульченкова: В 3 т. – М. : Военное изд-во МО СССР, 1961.

9. Лазарев М.П. Настольный энциклопедический словарь: в 8 томах. – 3-е изд. – М. : Изд. товарищ. «А. Гранат и К°», 1897. – Т. 4 (Кальдер-Ленский). – С. 2568-2569.

10. Лялина М.А. Подвиги русских адмиралов. Памяти героев с благоговением посвящает / М.А. Лялина. – СПб., 1903. – 128 с.

11. Нахимов П. Документы и материалы / Под ред. А.А. Самарова. – М. : Военное изд-во МО СССР, 1954.

12. Переписка М.П. Лазарева с князем Меншиковым 1848г. // Р.А. – 1883. – № 6.

13. Переписка М.П. Лазарева с князем Меншиковым. // Р.А. – 1882. – Вып. 2.

14. Письма Михаила Петровича Лазарева к Алексею Антиповичу Шестакову в г. Красный Смоленской губернии // Морской сборник. – 1918. – № 7-8. – С. 123-125.

15. Письма Михаила Петровича Лазарева к Алексею Антиповичу Шестакову в г. Красный Смоленской губернии // Морской сборник. – 1918. – № 2-3. – С. 110-112.

16. Письма Михаила Петровича Лазарева к Алексею Антиповичу Шестакову в г. Красный Смоленской губернии // Морской сборник. – 1918. – № 4. – С. 36.

17. Письма Михаила Петровича Лазарева к Алексею Антиповичу Шестакову в г. Красный Смоленской губернии // Морской сборник. – 1918. – № 6. – С. 70-71.

18. Полвека обыкновенной жизни. Воспоминания И.А. Шестакова. – М., 1982. – 52 с.

19. Приказы Главного Командира Черноморского флота и Портов 1842 года. – Николаев, 1842.

20. Узин С.В., Юсов Б.В. М.П. Лазарев / Под ред. А.И. Соловьёва. – М. : Географгиз, 1952. – 48 с.

21. Филипсон Г.И. Воспоминания // Р.А. – 1883. – № 6.

22. Хрипков А. Рассказы об адмирале Лазареве // Р.А. – 1877. – № 2.

23. Черноусов А.А. Адмирал М.П. Лазарев. Роль личности в истории России / А.А. Черноусов. – Москва, 2011. – 344 с.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.3.016:811.161.2'366(07)

ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Гамза А.В., аспірант
кафедри теорії та методик початкового навчання
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті розглянуті теоретико-практичні аспекти формування морфологічних умінь та навичок молодших школярів як одного із важливих компонентів розвитку текстотворчої компетентності; проаналізовано педагогічні умови розвитку сукупності мовних знань дитини початкової ланки освіти; описана важливість застосування вправ мовного та мовленнєвого характерів, спрямованих на засвоєння знань щодо вивчення частин мов; доведено важливість методики формування текстотворчої компетентності через опрацювання мовного матеріалу морфологічного характеру; визначена раціональна система вправ на досягнення молодшими школярами високого результату у процесі формування навичок говоріння та текстотворення.

Ключові слова: мова, мовлення, текстотворення, навичка говоріння, морфологія, частини мови.

В статье рассмотрены теоретико-практические аспекты формирования морфологических умений и навыков младших школьников как одного из компонентов развития текстотворческой компетентности; проанализированы педагогические условия развития языковых знаний ребенка начальных классов; описана важность упражнений языкового и речевого характеров, направленных на усвоение знаний относительно изучения частей речи; доказана важность методики формирования текстотворческой компетентности через обработку материала морфологического характера; определена рациональная система упражнений для достижения высокого результата формирования навыка говорения и навыков текстотворения.

Ключевые слова: язык, речь, текстотворение, навыки говорения, морфология, части речи.

Gamza A.V. FORMING OF MORPHOLOGICAL ABILITIES AND SKILLS OF JUNIOR SCHOOL-CHILDREN AS NECESSARY CONDITION TO DEVELOPMENT OF THE FORMING TO THE TEXT OF COMPETENCE ON LESSONS OF UKRAINIAN

The article deals with the theoretical and practical aspects of formation of morphological abilities and skills of younger students as one of the components of morphology competence; analyzed the pedagogical conditions of development of language skills of primary school child; described the importance of language and speech exercises character aimed at acquiring knowledge about the study of the parts of speech; It proved the importance of the method of forming morphology competence through morphological processing of the material nature; The rational system of exercises to achieve a good result and the formation of the skill of speaking morphology skills.

Key words: language, speech, process of forming the text, skills of talking, morphology, parts of speech.

Основним ключовим елементом сучасної освіти України є реформування всіх її ланок, зорієнтованих на кожного громадянина демократичної держави та відродження національної школи. Такий процес зумовлений багатьма чинниками, зокрема змінами у суспільно-політичному житті українського народу, і відображений у Законі України «Про освіту», Державній національній концепції розвитку освіти 2015–2025 рр. та у Державному стандарті змісту початкової освіти [8, с. 34–38].

У Державному освітньому стандарті з навчання української мови молодших школярів основним завданням визначено навчити молодших школярів будувати зв'язні висловлювання в межах доступних для них тем, типів текстів. Основним завданням

початкової школи в галузі мовної освіти є навчання школярів змістовно, граматично та стилістично правильно висловлювати свої думки. Вагоме значення у формуванні текстотворчої сторони дитини відіграє морфологічний характер аналізу навчальних текстів та побудови власних висловлювань [5, с. 59].

Аналіз останніх досліджень і публікацій науковців доводить, що вивчення частин мови молодшими школярами є необхідною умовою у процесі творення власних зв'язних висловлювань. На цьому наголошували психологи, педагоги, лінгвісти, науковці та практики. На важливості вивчення та засвоєння частин мови, як важливого компоненту текстотворчої компетентності наголошували такі педагоги і лінгвісти



XIX століття, як М.Ф. Бунаков, Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, П.Ф. Фортунатов; вагомими є результати експериментальних досліджень А.І. Багмут, Л.О. Варзацької, Н.А. Гац, В.Т. Горбачук, Д.М. Кравчук, Т.Ф. Потоцької, Т.Г. Рамзаєвої, М.В. Сокирко, Г.О. Фомічової, О.Н. Хорошковської, Г.Т. Шелехової. В центрі наукових праць щодо вивчення частин мови на уроках української мови провідними є роботи М.С. Вашуленка, І.М. Гудзик, Т.О. Ладигенської, Н.Я. Скрипченко, К.Д. Ушинського, А.М. Богуш, М.М. Алексеева, К.І. Пономарьової, М.Г. Стельмаховича, В.В. Мельничайко, Г.Т. Шелехової, Л.В. Скуратівського, Н.М. Остапенко, М.І. Пентиліюк, Л.М. Паламар; психологічний аспект розглядали Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, М.І. Жинкін.

Мета статті – здійснити детальний аналіз теоретико-методичних аспектів формування морфологічних умінь та навичок у молодших школярів на уроках української мови, з'ясувати методичну основу означеного питання, оскільки воно є важливим щодо розвитку текстотворчої компетентності учнів початкових класів, підтвердити результативність дослідження у процесі розвитку якого формується культура усного та писемного мовлення, як засобу складання власних зв'язних висловлювань залежно від теми та мети спілкування.

За твердженнями М.С. Вашуленка «Морфологія (від грец. «вчення», конкретно – «вчення про форму») – це розділ граматики, в якому вивчається слово в аспекті його граматичних властивостей» [3, с. 67].

З визначеного терміну «морфологія» та спираючись теоретичні аспекти питання, що розглядається нами, можемо стверджувати, що методика вивчення морфології у початкових класах – це розділ методики викладання української мови, який досліджує процеси засвоєння учнями граматичних понять і закономірностей у процесі ознайомлення із частинами мови, способами вироблення практичних умінь і навичок молодших школярів.

Пізнавальною метою даного розділу є засвоєння основних морфологічних понять. Практичні цілі вивчення морфології полягають у формуванні морфологічних умінь і навичок, головне з яких – навчити дитину чітко розрізняти частини мови і правильно використовувати їх при складанні зв'язних висловлювань.

Програма для початкових класів загальноосвітньої школи не передбачає спеціального ознайомлення молодших школярів з діленням частин мови на самостійні та службові, але практично вчитель повинен

звернути увагу учнів на ознаки, за якими частини мови поділяються на дві групи. Одним з провідних завдань вивчення частин мови є розвиток умінь створювати власні тексти, формуючи при цьому основні компоненти текстотворчої компетентності молодшого школяра.

У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мовами, адже їх вивчення має на меті:

- ознайомлення учнів із самостійними частинами мови: іменник, прикметник, дієслово, числівник, особові займенники, прислівник із службовою частиною мови прийменником (без уживання термінів «самостійні та службові частини мови»);

- вироблення умінь усвідомлювати, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на запитання «хто?», «що?», «який?», «яка?», «яке?», «що робить?», «скільки?», «котрий?»;

- засвоєння форм словозміни, передбачених програмою щодо вивчення частин мови;

- вивчення орфографічних правил (правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів) [7, с. 46].

Щоб якісно та успішно вирішити означені завдання, передбачені програмою, молодші школярі повинні працювати з синонімами, антонімами (без вживання термінів), познайомитись із багатозначністю слів, їх вживанням в прямому та переносному значеннях на уроках української мови.

Традиційно для класифікації частин мови враховують спільні лексичні ознаки, граматичні категорії, синтаксичні функції та засоби словотвору. У сучасному мовознавстві існують різні погляди щодо кількості частин мови. Це пояснюється тим, що слова не можна чітко розподілити на певні класи, враховуючи всі названі вище ознаки.

Як зазначає О.М. Біляєв: «Значну трудність для учнів становить те, що однозвучні слова можуть належати до різних частин мови» [1, с. 34]. Слово «*мило*» може виявитись іменником, дієсловом минулого часу, прислівником; «*край*» – іменником і прийменником, «*навколо*» – прислівником і прийменником, «*як*» – прислівником, сполучником і часткою, «*що*» – займенником і сполучником. Така омонімічність може бути випадковою, а може й виникати внаслідок перехідних процесів у системі частин мови. В усіх цих випадках потрібне послідовне застосування критеріїв виділення частин мови й визначень кожної з них [1, с. 238].

Вивчення морфологічного матеріалу у початкових класах слід починати з найважливішої самостійної частини мови – іменни-



ка, адже спочатку вчитель має сформулювати у молодших школярів уявлення про назву предмета, а вже потім надавати конкретно-предмету ознаки та дії. Система роботи над темою «Іменник» являє собою цілеспрямований процес, яким передбачається певна послідовність вивчення граматичних ознак і узагальненого лексичного значення даної частини мови, а також поступове ускладнення вправ, які мають на меті формування навичок точного вживання іменників у мовленні, правильне їх написання та вживання у власних текстах.

У першому класі учні знайомляться зі словами, які відповідають на питання «що?», «хто?», що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот / неістот. Загальне уявлення про іменник починає формуватися в дитини ще в добуковарний період. Саме на даному етапі навчального процесу вчитель навчає розрізняти предмет і слово, що його називає: *предмет* ми бачимо, можемо потримати в руках, а *слово*, що є назвою предмета, тільки вимовляємо і чуємо.

У другому класі вводиться термін «іменник» (слова, які означають назви предметів), продовжується робота над диференціацією назв істот / неістот, формуються практичні (без уживання термінів) уміння та навички розрізняти числа іменників, формувати предмети за родовими ознаками.

Поняття про «предметність» поступово розширюється. Учні усвідомлюють, що в поняття «предмет» входять не лише речі, що є в класі, поблизу школи, люди, тварини, а й явища природи. Наприклад, *блискавка, роса, туман*.

У третьому класі поглиблюються уявлення молодших школярів про такі лексико-граматичні категорії іменників: назви істот / неістот, власні / загальні назви, розвивається поняття предметності на прикладах іменників, що означають опредмечені дії, якості (*сміх, зелень*), формується поняття одиниці / множини; діти вчаться розрізняти іменники за родами.

Рід іменника традиційно визначають через підстановку займенників – *цей, ця, це, він, воно, вона, мій, моя, моє*. Важливо під час формування поняття роду довести учням, що визначити рід іменників можна тільки в одиниці.

Під час вивчення означеної частини мови діти мають спостерігати за влучним вживанням слів у тексті, пояснювати до речності їх вживання у мовленні; знаходити в реченнях тексту синоніми та антоніми, з'ясовувати їх значення та самостійно добирати і вводити в речення; замінювати в тексті зайві лексичні повтори іменниками,

які б відображали зміст висловлювання; будувати свої невеликі тексти залежно від мети та типу мовлення.

Процес вивчення теми «Прикметник» має відбуватись у двох напрямках: по-перше, мовленнєвий розвиток школярів, по-друге, засвоєння мовних знань, формування умінь та навичок. На відміну від іменника і дієслова, прикметник характеризується несамостійністю граматичних ознак.

Методика навчання української мови орієнтує на вивчення прикметника на синтаксичній основі. У першому класі в період навчання грамоти діти практично ознайомлюються зі словами, що є ознаками предмета (без вживання самого терміну «Прикметник»). У другому класі засвоюють слова, які виражають ознаки предметів і відповідають на запитання «який?», «яка?», «які?» (вводиться термін «Прикметник»). Діти вчаться називати ознаки предметів за кольором, смаком. Досить важливо, показати молодшим школярам зв'язок цієї частини мови з іменником. Вивчення прикметника у третьому класі спрямоване на розгляд зв'язку прикметників з іменниками, вводиться термін «однина / множина», формуються поняття про змінювання прикметників за родами в однині (у сполученні з іменниками), усвідомлюється неможливість такого змінювання у множині.

Прикметник завжди відноситься до іменника. Зв'язок прикметника з іменником учні встановлюють за допомогою питань «який?», «яка?», «яке?». У процесі вправ формуємо навички визначити рід, число і відмінок прикметника в сполученні «прикметник + іменник» [2, с. 144].

Уся система роботи з прикметником має бути спрямована на розвиток умінь користуватись прикметниками у власному усному та писемному мовленні. Під час вивчення такої частини мови проводиться різноманітна робота з розвитку мовленнєвих умінь молодших школярів: вживання прикметників у прямому та переносному значеннях, побудова сполучень слів і речень з прикметниками, побудова речень з однорідними прикметниками, редагування власних текстів за допомогою добору та уточнення використаних прикметників.

Дієслово – складна граматична категорія. Послідовність роботи над дієсловами, зв'язок між розділами, обсяг програмного матеріалу, прийоми і засоби його вивчення в кожному класі визначаються завданнями вивчення даної частини мови, її лінгвістичними особливостями і пізнавальними можливостями молодших школярів. Основні завдання полягають в тому, щоб сформулювати початкове поняття в учнів початкових



класів про дієслово як частину мови, розвивати вміння усвідомлено вживати дієслова в усних і письмових висловлюваннях, підвищувати рівень розумового розвитку молодших школярів, виробити навичку правильного правопису особових закінчень найбільш уживаних дієслів I і II дієвідмін.

Система вивчення дієслова розпочинається також з першого класу, адже, працюючи над морфологічним матеріалом, ми повинні пам'ятати, що комплексне засвоєння знань приводить до формування конкретних умінь й навичок та сприяє ефективному розвитку текстотворчої компетентності молодших школярів.

Учні називають слова, які відповідають на питання «що робить?» або «що роблять?», і визначають можливих виконавців перелічених дій. У другому класі відбувається аналіз важливості дієслів у мовленні дитини: розглядаються слова, близькі та протилежні за значенням. У третьому класі визначається поняття про дієслово як частину мови (питання, значення, роль у реченні, зв'язок з іменником, продовжується робота із дієсловами-синонімами, дієсловами-антонімами). Учні ознайомлюються зі зміною дієслів за часом, числами та родами. Четвертий клас побудований на роботі над словами із спільнокореневими та синонімічними дієсловами різних семантичних груп, на формуванні умінь вводити їх у речення, текст. Надається значна увага реконструюванню тексту зі зміною граматичної форми, добору часових форм дієслова залежно від змісту тексту.

З такими частинами мови, як числівник (кількість, порядок під час лічби), займенник (здатність замінювати іменник, прикметник, числівник: *я, ти, він, вона, мій, свій, себе*), прислівник (час, місце, причина, спосіб дії: *сьогодні, влітку, вгорі, гарно, ввечері, разом*), учні починають знайомитись з другого класу.

Вивчення числівника передбачає формування умінь розпізнавати числівники, розрізняти числівники, які виражають числове значення, правильно утворювати відмінкові форми числівників та використовувати їх у мовленні; вживати числівники на позначення дати, часу; виражати орієнтовну кількість за допомогою поєднання кількісного числівника й іменника (*років п'ять, метрів вісім*); знаходити вивчені орфограми у навчальних текстах, поданих для аналізу, вміти пояснювати їх за допомогою правил.

Максимально слід звернути увагу учнів на те, що займенник у методиці навчання української мови має тільки вказівне значення, проте в тексті це значення набуває конкретності, співвідноситься з окремою особою чи предметом, ознакою, кількістю.

Таким чином, у тексті займенник виступає замість іменника, прикметника, числівника, урізноманітнюючи мовлення молодшого школяра й виступаючи засобом зв'язку речень за змістом та метою висловлювання.

Спираючись на мовний матеріал, що передбачений програмою на вивчення теми «Прислівник», учень повинен визначати морфологічні ознаки виучуваної частини мови, чітко окреслювати їх синтаксичну роль, утворювати прислівники за допомогою відомих способів словотвору, правильно утворювати ступені порівняння прислівників, добирати до прислівників синоніми та антоніми, визначати стилістичну роль прислівників, використовувати прислівники як засіб зв'язку речень у тексті, а також для увиразнення мовлення, вираження оцінки, дотримуватися правил написання прислівників (букви «н» та «нн» у прислівниках, «не» і «ні» з прислівниками, «и» та «і» в кінці прислівників, написання прислівників злитом, окремо, через дефіс).

З метою закріплення здобутих знань та формування в учнів умінь виявляти, диференціювати та з'ясовувати в тексті роль мовних засобів зв'язності слід використовувати вправи розпізнавального характеру. Наприклад:

– Вправа 1. Прочитайте текст. Знайдіть у тексті займенники, підкресліть їх. Вкажіть, на місці якого іменника вони вживаються? Поясніть, з якою метою автор повторює цей займенник двічі? Чи можна вважати недоліком повтори у тексті?

Шумить, вирує потік. Ласкавий, милозвучний, мов колискова пісня. Він заколисує Нателлу вечорами. І він же перший будить її зранку, м'яко вплітаючись у розкіш дитячих снів.

(За О. Гончаром)

З метою формування в молодших школярів умінь використовувати засоби міжфразового зв'язку доцільно практикувати конструктивні вправи, які пов'язані з різноманітними змінами, перетвореннями вихідного тексту, а саме: лінгвістичний експеримент, редагування, синонімічну заміну, трансформацію. Наприклад:

– Вправа 2. Прочитайте. Уявіть картину, яку автор допоміг нам відчувати, вживаючи в цьому тексті споріднені слова.

Як духмяно пахнуть трави. І серед цих пахоців розрізняєш запах суниць. Ніжний, солодкий, аромат манить до себе... Зірвав я кілька запашних ягід.

Спробуйте замінити ці слова іншими, близькими за значенням. Який із текстів сприймається краще?

– Вправа 3. Відредагуйте текст, замініть іменник «бджілка» іншою частиною мови

так, щоб вона була у тексті засобом зв'язності висловлювання. Прочитайте утворений текст, поясніть, чи доцільна в ньому така заміна.

Наталочка виручила бджілку з біди. Бджілка хотіла напиться і впала в бочку з водою. Дівчинка кинула на воду листочок. Вилізла на нього бджілка, обсушила крильця та й полетіла.

Замість займенника вона добери і встав у друге речення іменник, близький за значенням до іменника бджілка.

Прийом синонімічної заміни граматичних засобів сприяє формуванню вміння вибирати мовні засоби з урахуванням специ-

фіки стилю. Проілюструємо на конкретних вправах.

– Вправа 4. Усно складіть та запишіть невеличкий текст про перший сніг. Намагайтеся зобразити картину, щоб ми змогли уявити, як усе навколо вкрите білосніжною ковдрою.

– Вправа 5. За поданим початком складіть твір про берізку: «Моя берізка красива в усі пори року...».

Із твору читач повинен дізнатися, в яку пору берізка подобається вам найбільше.

Згадані тренувальні вправи продуктивно-творчого характеру передбачають формування вміння «оформляти» змістові зв'яз-

Таблиця 1

Результати виявлення сформованості морфологічних умінь та навичок під час розвитку текстотвірної компетентності на уроках української мови

| | Загальна кількість учнів | Виділення самостійних та службових частин мови у навчальних текстах учнями 3-х класів | | |
|------------------------|--------------------------|--|-----------------------|---------------------|
| | | Кількість учнів, яка впоралась із завданнями | Загальна успішність % | Якісна успішність % |
| Контрольні класи | 450 | 240 | 100% | 55% |
| Експериментальні класи | 450 | 410 | 100% | 88% |
| КЛАС | Загальна кількість учнів | Введення синонімів, антонімів, споріднених слів для зв'язності речень у тексти учнями 3-х класів | | |
| | | Кількість учнів, яка впоралась із завданнями | Загальна успішність % | Якісна успішність % |
| Контрольні класи | 450 | 148 | 100% | 25% |
| Експериментальні класи | 450 | 331 | 100% | 75% |



Рис. 1. Результати виявлення сформованості морфологічних умінь та навичок під час розвитку текстотвірної компетентності на уроках української мови



ки чи то навчального або ж власного тексту, використовуючи у процесі такої роботи вже засвоєні засоби вираження зв'язності. Вони спрямовані безпосередньо на формування й активізацію загальнонавчальних умінь і різноманітних навичок, реалізацію яких ми можемо простежити при формуванні текстотворчої компетентності молодших школярів на уроках української мови.

Щоб довести ефективність формування текстотворчої компетентності у процесі роботи над морфологічним матеріалом, зокрема вивчення частин мови, нами було проведено експериментальне дослідження у міських школах Тернополя, де брали участь близько 450 молодших школярів, з виявлення сформованості морфологічних умінь та навичок під час розвитку текстотворчої компетентності на уроках української мови.

Як показали результати експерименту, відповідні уміння і навички, сформовані на основі використання певних вправ і завдань, краще розвинені в учнів експериментального класу, ніж контрольного. Дані результати представлені у таблиці 1.

Аналізуючи кінцевий результат проведеного дослідження, можна зробити висновок, що учням контрольних класів, працюючи над виробленням морфологічних умінь на основі аналізу навчальних текстів, не повністю вдалося реалізувати поставлені завдання та досягти очікуваного результату.

Лише певна частина школярів впоралась з поставленими завданнями (55% загальної кількості учнів виконали вправи щодо виділення самостійних та службових частин мови у навчальних текстах та лише 25% молодших школярів контрольних класів впорались із введенням синонімів, антонімів, споріднених слів у процесі редагування текстів).

Щодо результатів виявлення сформованості морфологічних умінь та навичок під час розвитку текстотворчої компетентності на уроках української мови, а саме виконання завдань, пов'язаних з виділенням самостійних та службових частин мови у навчальних текстах та введенням синонімів, антонімів, споріднених слів у процесі редагування текстів, то учні експериментальних класів виявили великий інтерес до аналізу окремих мовних морфологічних аспектів у процесі розвитку текстотворчої компетентності: 88% учнів експериментальних класів виконали завдання з виділення самостійних та службових частин мови у навчальних текстах, а це свідчить про високу якість знань школярів щодо означених понять та продуктивність вправ, означених у публікації; 75% учнів експериментальних класів засвідчили,

що за допомогою введення синонімів, антонімів, споріднених слів у процес редагування навчальних текстів молодші школярі краще усвідомлюють значення роботи, яку мають виконати, а також зростає ефективність роботи над окресленим нами дослідженням.

Отже, зважаючи на експериментальне дослідження, можна стверджувати, що робота щодо формування морфологічних умінь та навичок ефективно впливає на розвиток текстотворчої компетентності та є необхідною умовою її формування.

Вивчення частин мови на уроках української мови є синтезом відомостей, що подаються учням через попередню аналітичну роботу, шляхом роз'яснення кожної ознаки поняття на спеціальних прикладах. Ось чому в чинних підручниках для шкіл з українською мовою навчання перевага надається індуктивному методу вивчення граматичних визначень частин мови.

З метою забезпечення свідомого засвоєння визначень частин мови треба домагатися того, щоб учні могли кожне визначення розчленувати на його складові частини і навести до них власні приклади.

Вивчення морфології має велике значення для загального навчання і розвитку школярів. Засвоєння знань з морфології сприяє інтелектуальному розвитку та формуванню текстотворчої компетентності молодших школярів, необхідною умовою якої є процеси аналізу навчальних текстів та створення власних зв'язних висловлювань учнями початкових класів на уроках української мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біляєв О.М. Зміст уроку української мови / О.М. Біляєв // УМЛШ. – 2003. – № 4. – С. 2–7.
2. Варзацька Л.О. Навчання мови мовлення на основі тексту / Л.О. Варзацька. – К. : Рад. Шк., 1986. – 105 с.
3. Вашуленко М.С. Орфоєпія і орфографія в 1–3 класах / М.С. Вашуленко. – К. : Рад. школа, 1982. – 104 с.
4. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С. Вашуленко. – К. : Освіта. – 2006. – 268 с.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». – К. : МОН. – 2011.
6. Пономарьова К.І. Увіраження синонімами мовлення молодших школярів / К.І. Пономарьова // Початкова школа. – 2001. – № 4. – С. 32–34.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1–4 класів. – К. : Початкова школа, 2013. – 432 с.
8. Проект «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf.
9. Пентиліук М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М.І. Пентиліук, С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.



УДК 371.3:811.161.2:373.3

ЕФЕКТИВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ТЕКСТОТВОРЕННЮ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Компаній О.В., к. пед. н.,
науковий кореспондент

*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
Херсонської обласної ради*

У статті звертається увага на лінгводидактичні засади навчання молодших школярів текстотворенню. Автором визначено дидактичні і методичні принципи, що зумовлюють зміст та вибір методів під час оволодіння процесом створення текстів; проаналізовано з позиції текстотворення сутність принципу науковості, доступності, свідомості і творчої активності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, наочності, текстоцентризму, комунікативної спрямованості, розуміння мовних значень, розвитку чуття мови, виразності мови, випереджаючого засвоєння усного мовлення перед письмовим; описано найефективніші наочні засоби, що дають змогу зручно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, зацікавлювати школярів, подавати яскраво навчальний матеріал.

Ключові слова: *текстотворення, дидактичні принципи, методичні принципи, що обумовлені комунікативним підходом і розвитком мовлення, молодші школярі.*

В статье обращается внимание на лингводидактические принципы обучения младших школьников текстообразованию. Автором определены дидактические и методические принципы, которые предопределяют содержание создания текстов и выбор методов; проанализирована с позиции текстообразования сущность принципа научности, доступности, сознания и творческой активности, систематичности и последовательности, преемственности и перспективности, наглядности, текстоцентризма, коммуникативной направленности, понимания языковых значений, развития чувства языка, выразительности языка, опережающего усвоение устного текста перед письменным; описаны эффективные наглядные средства, дающие возможность удобно визуализировать статичную и динамическую информацию, заинтересовывать школьников, предлагать ярко изучаемый материал.

Ключевые слова: *текстообразование, дидактические принципы, методические принципы, которые обусловлены коммуникативным подходом и развитием связной речи, младшие школьники.*

Kompaniy E.V. EFFECTIVE PRINCIPLES OF STUDIES OF TEKSTOTVORENНЯ OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ARE ON LESSONS OF UKRAINIAN

The article attention applies on didactic principles of studies of junior schoolchildren of creations of text. Didactics and methodical principles that predetermine maintenance of creation of texts and choice of methods are certain an author; essence of principle of scientific character (capture of knowledge certain totality) is analyzed under this visual angle), availability (teaching of material is from easy to difficult, from known to unknown), consciousness and creative activity (choice optimal on a volume, complication of material), systematic character and sequence (intercommunication of the mastered phenomena, in the certain sequence of their presentation), following and perspective (successive mastering of knowledge and abilities with support on studied on the level attained by students), evidentness (the use of evidentness is as illustrative and verbal supports), textostentrem (organization of educational process with text), communicative orientation (development of communicative-speech abilities is on the basis of exercises), understanding of language values (a comprehension and correct choice of values of words are in the construction of sentences in text), development of sense of language (realization of rightness it and stranger broadcasting), expressivenesses of language (feel expressivenesses of broadcasting, emotional tints of words), passing ahead mastering of the verbal broadcasting are before writing (creation of verbal texts then writing) from position of creations of text; the most effective evident facilities, that give an opportunity it comfortably to visualize static and dynamic information, interest schoolchildren, give material brightly, are described.

Key words: *creations of text, didactics principles, methodical principles that is conditioned by communicative approach and development of broadcasting, junior schoolchildren.*

У процесі модернізації освіти в Україні значна увага приділяється вихованню грамотної, продуктивно мислячої особистості, яка спроможна адекватно та доречно спілкуватися в конкретних ситуаціях, тобто будувати усні і письмові висловлювання (тексти). Важлива роль у розв'язанні названих

завдань належить початковій школі, оскільки в цей період закладається комунікативна компетентність, зокрема текстотворча.

Проблема текстотворення перебувала в центрі уваги багатьох учених (І. Арнольд, М. Бахтіна, С. Виготського, О. Горошкіної, Л. Добраєва, І. Зимньої, О. Леонтьєва,



М. Пентилюк, О. Москальської, Л. Мацько, Т. Радзівської, В. Статівки та ін.), які розглядали аспекти породження висловлювань, визначали методи, прийоми, вміння тощо. Однак недостатньо уваги приділено принципам, що сприяють формуванню навчання молодших школярів створювати тексти.

Метою статті є висвітлення найбільш типових принципів, які ефективно впливають на текстотворення молодших школярів на уроках української мови.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що ефективність навчання школярів будувати тексти залежить від принципів навчання, під якими розуміються основні вимоги, що забезпечують ефективне учіння і розвиток особистості.

Ураховуючи специфіку початкової школи, проаналізуємо необхідну, на нашу думку, групу дидактичних і методичних принципів, що зумовлюють зміст навчання текстотворення, вибір методів. Під цим кутом зору розглянемо такі дидактичні принципи науковості, доступності, свідомості і творчої активності, систематичності і послідовності, наступності і перспективності, наочності, та методичні принципи, що обумовлені комунікативним підходом (текстоцентризм, комунікативна спрямованість навчання) і розвитком мовлення (розуміння мовних значень, розвиток чуття мови, виразності мовлення, випереджаючого засвоєння усного мовлення перед письмовим).

Принцип *науковості* вимагає від школярів засвоєння встановлених наукою знань та обмежене до мінімуму введення наукових понять, що обґрунтовується віковими психологічними особливостями учнів [3, с. 129]. Разом із тим К. Плиско відмічає, що цей принцип «диктує необхідність відбору загальноновизнаних, достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки й потрібні для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок» [10, с. 27]. В умовах текстотворення діти повинні оволодіти знаннями про мовлення, текст, типи, структурні їх особливості тощо.

Принцип *доступності* припускає такий обсяг інформації, котрий вивчається відповідно до реальних можливостей учнів сприймати, осмислювати і запам'ятовувати її за відведений навчальний час. Т. Яблонська пише, що «кожна наступна доза матеріалу, що вивчається, буде лише на порядок складнішою від попередньої, доповнюючи і розширюючи її» [14, с. 76]. Навчальний матеріал викладається від легкого до складного, від відомого до невідомого.

У процесі текстотворення доступність виявляється в роботі над типами текстів.

Наприклад, на одному занятті відбувається знайомство з розповіддю як типом тексту, його призначенням; на іншому – вивчається його структура, опрацьовується тема, основна думка, заголовок, план; на третьому – відбувається складання розповіді у різних жанрах.

Отже, цей принцип передбачає вибір учителем оптимального за обсягом, складністю матеріалу для сприймання, інтерпретації, створення та відтворення текстів з урахуванням здібностей, інтересів та нахилів учнів.

Принцип систематичності і послідовності вимагає, щоб знання, вміння і навички формувалися в системі, в певному порядку, коли кожен елемент логічно пов'язується з іншими, наступне спирається на попереднє.

Зазначимо, що особливу увагу до цього принципу привертали дослідники минулих століть. Я. Коменський вважав, що у природі і в навчанні все має бути взаємопов'язаним та цілевідповідним. Пізніше ці ідеї були розвинені К. Ушинським, котрий вказував на те, що «голова, наповнена хаотичними знаннями, схожа на комору, де панує безлад і де навіть сам хазяїн нічого не знайде» [15, с. 134].

У педагогічній літературі принцип системності як окремий не виділяється, а принцип послідовності і систематичності пояснюється через системність. Зміст принципу систематичності і послідовності до цього часу точно не визначений, сама назва формулюється по-різному. При цьому І. Малафійк відзначає, що формулювання систематичних і системних знань – злитий процес здійснення однієї і тієї ж логічної операції – систематизації знань, тобто зведення їх у певну систему [7]. І далі дослідник висловлює своє тлумачення цих термінів. Він пише: «У розумінні процесу цей термін означає регулярний, постійний, тобто такий, який увесь час повторюється, причому частота повторення значення не має. Ми відрізняємо систематизацію від систематичності. Систематичність вказує на те, що немає великого часового проміжку у навчанні та прогалін у логічній структурі знань. <...> Послідовність ґрунтується на порівнянні невідомого з раніше засвоєним, на підведенні складнішого до простішого, елементарного» [7].

В організації текстотворення принцип систематичності і послідовності установлює логічний поетапний перехід простого до складного, від відомого до невідомого; як зв'язок між засвоєним і новим матеріалом на аспектичних уроках та уроках зв'язного мовлення. Наприклад, робота над роз-



витком умінь створювати тексти на уроках української мови проводиться у 1 класі як фрагмент уроку протягом 15–20 хвилин, у 2–4 класах – один раз на два тижні у вигляді окремого уроку (17 годин на рік).

Як бачимо із сказаного, системність, послідовність являють собою єдиний принцип, що обґрунтовується взаємозв'язком засвоєних явищ, у певній послідовності їх подання.

Проблема *наступності й перспективності* досліджувалася ще з давніх часів (А. Дистервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський тощо) і в наш час привертає увагу М. Вашуленка, М. Данилова, Є. Голобородько, А. Ломізова, А. Люблинської, М. Львова, Г. Михайловської, К. Плиско, О. Савченко та ін. На сучасному етапі у дидактив, на жаль, немає єдиного розуміння його сутності. Одні вчені поділяють принцип наступності і перспективності, розуміючи під наступністю науковість і системність у навчанні (Р. Щукіна), інші – розглядають як самостійне використання кожного принципу окремо (Б. Ананьєв, М. Львів, А. Орлова), треті порівнюють його з систематичністю і послідовністю (К. Бабанський).

Досліджуючи принцип перспективності та наступності, Є. Голобородько переконливо доводить, що він спостерігається не тільки між ланками навчання, але й в межах одного розділу науки з мови. Розробляючи методику вивчення такої складної частини мови, як дієслово, вчений звертає увагу на те, що «нове слід пізнавати на основі раніше вивченого, яка постійно розширюється» [2, с. 42].

На думку М. Львова, наступність полягає в послідовності та систематичності розміщення матеріалу, в опорі на вивчене і досягнутий учнями рівень мовленнєвого розвитку [6, с. 150]. К. Плиско зазначала, що цей принцип передбачає раціональне використання набутих раніше знань і навичок під час вивчення нового мовного матеріалу і підготовку до свідомого сприймання наступних тем [10, с. 39]. М. Вашуленко відмічає, що цей принцип передбачає поступове розширення й поглиблення теоретичних відомостей, по-перше, від класу до класу, а по-друге, при переході від початкової ланки до середньої [8, с. 23].

Успіх формування вмінь, з точки зору методистів (Г. Михайловської, О. Глазової, М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Сугейко), багато в чому залежить від того, наскільки в ході навчання враховується взаємозв'язок вивчаючого матеріалу і з тим, що вивчався. Так, у текстотворенні формування такого умінь, як називати ознаки предметів ство-

рює перспективу для розвитку наступного, більш складного вмінь будувати опис за малюнками, запитаннями, серією малюнків, початком, опорними словами, і нарешті написання власного твору.

Отже, принцип перспективності та наступності забезпечує безперервний процес текстотворення, оскільки передбачає послідовне засвоєння знань і вмінь з опорою на вивчене і на досягнутий учнями рівень.

На сучасному етапі дидакти і методисти по-різному дають визначення сутності принципу *свідомості і творчої активності*. Багато уваги в своїх роботах учені приділяють першій стороні принципу – свідомості. Як правило, вона передбачає той факт, що учні повинні розуміти ті завдання, які перед ними ставляться, ті засоби і прийоми, що використовуються вчителем або можуть бути ними самостійно використані, і, нарешті, що особливо важливо з педагогічної точки зору, вміти оцінювати набуті знання, вмінь та навички.

Інша сторона цього принципу – творча активність – визначається як особлива потреба (Л. Божович); діяльність (Г. Люблинська); міра діяльності (В. Коган); активність у творчості або до творчості (В. Холоденко).

Творча активність молодшого школяра у різних видах діяльності прослідковується у пошуку нового, ініціативному та самостійному виборі об'єкта діяльності й у процесі її здійснення, в оригінальності способів, а також в умілому використанні знань, умінь і навичок. Вона формується у процесі діяльності, що виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагненні до оволодіння новими знаннями.

Розвиток творчої активності в учнів, як зазначає О. Савченко, є складним багатоплановим процесом. Він спирається на такі пізнавальні і творчі здібності, як спостереження, уява, фантазія, бачення незвичайного у звичайному [12].

Як бачимо, творча активність розвивається і формується у процесі творчої діяльності та призводить до створення нового.

Проаналізувавши обидві сторони, можна зробити висновок, що цей принцип передбачає усвідомлене осмислення учнями навчального матеріалу, корисність придбаних знань та вмінь і творчого використання їх на практиці у процесі текстотворення.

Наукове обґрунтування принципу *наочності*, як зазначає І. Малафіїк, належить основоположнику наукової педагогіки, великому педагогу Я. Коменському, який сформулював його у вигляді правила [7]. Й. Песталоцці, А. Дистервег, Ж-Ж. Руссо наочність вважали основою природовідповідного навчання, надаючи великого значення



ознайомленню дітей з предметами, безпосередньо доступними їх органам чуття.

Особливу роль, як стверджує О. Савченко, цей принцип відіграє у навчанні дітей молодшого шкільного віку, оскільки їм властиве конкретно-образне мислення [11, с. 115]. Інші дослідники О. Литньовська і Г. Багрянцева відмічають, що «12–15% інформації людина сприймає на основі аудіальної форми і 25% за допомогою зорового сприймання. Якщо ці обидва канали використовувати одночасно, то можна отримати до 65% інформації» [4, с. 142]. Отже, наочність сама по собі в процесі навчання ніякої особливої ролі не грає, вона ефективна тільки в поєднанні зі словом учителя.

З метою активізації текстотворення на уроках української мови передбачається широке використання наочності у вигляді ілюстративних і вербальних опор.

Ілюстративні опори включають серії малюнків, репродукції, фотографії, малюнки, кінофільми. Основна їх функція, з нашої точки зору, полягає у полегшенні сприйняття тексту, підказці та допомозі розташовувати порядок змісту тексту, створювати тексти різних типів тощо.

До вербальних опор відносяться план, ключові слова, питання, зразки, схеми, що організовують спостереження за будовою тексту як цілого, тексту-опису, розповіді, міркуванню, дозволяють правильно створити висловлювання.

Для написання твору вчитель привертає увагу дітей до об'єктів живої природи, тобто натуральної наочності.

На сучасному етапі наочність нерозривно пов'язана із застосуванням технічних засобів, а саме мультимедійної презентації та інтерактивної дошки.

Мультимедійна презентація передбачає послідовну демонстрацію слайдів, об'єднаних однією тематикою, тому вона є незамінним інструментом при підготовці до створення тексту-розповіді, опису, міркування. За допомогою мультимедійного проекту демонструються слайди, створені в програмі Microsoft Power Point, на яких можна помістити малюнки, портрет письменника, його роботи, персонажів твору, план, здійснити завдання над словом, наприклад, вибрати потрібне слово з ряду синонімів тощо.

Інтерактивна дошка представляє собою сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передається на основі проектору. Широкі можливості відкриває вона під час роботи з текстом: виділення кольором слів, словосполучень, речень, що вказують на основну думку, створення послідовності змісту. На

уроках підготовки до побудови власного твору демонструються репродукції картин, здійснюється відбір матеріалу (слова, словосполучення) тощо.

Таким чином, принцип наочності забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним, дозволяє підготувати матеріал ілюстративного та інформаційного характеру, що в свою чергу стимулює сприймання й осмислення інформації та створення текстів.

Розробляючи теоретичні основи текстотворення, ми дійшли висновку, що успіх побудови нової оптимальної системи створення текстів перебуває у прямій залежності від реалізації в практиці навчання методичних принципів, що обумовлені комунікативним підходом уроків української мови: текстоцентризму, комунікативної спрямованості навчання.

Текстотворча діяльність уроку української мови базується на *принципі текстоцентризму*, заснованого Т. Ладиженською, яка у другій половині ХХ століття до складових зв'язного мовлення вводить поняття «мовленнєве висловлювання», «текст – як результат акту комунікації», які в наш час є одними з ключових у змісті сучасної методики навчання мови. Принцип текстоцентризму виділяють у своїх дослідженнях З. Бакум, А. Бистрова, О. Горошкіна, М. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладиженська та ін.

Цілком погоджуємося з думкою З. Бакум про те, що принцип текстоцентризму «передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови» [1, с. 92]. На текстовій основі засвоюються певні поняття та вміння, що дозволяють навчати школярів створювати тексти.

Отже, цей принцип передбачає таку організацію навчального процесу з текстом, при якій здійснюється робота над текстотворенням.

Принцип комунікативної спрямованості навчання не є новим. Його розвиток припадає на 60–70-ті роки минулого століття, коли активно розробляється проблема зв'язного мовлення, метою якого, за дослідженням Т. Ладиженської, є формування та удосконалення комунікативних умінь учнів створювати усні та письмові висловлювання різних стилів і жанрів. Підтримуючи цю думку, Ю. Пассова зазначає, що цей принцип на перший план в якості найважливішої мети навчання висуває розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь [9].

Головним засобом, що дозволяє формувати вміння створювати тексти в усній і писемній формі, виступають комунікативні вправи. Зазначимо, що змістом цих вправ є комунікативні установки, під якими розумі-



ються словесні дії, що організують спілкування учнів, залучають їх в текстотворення. У нашому випадку вони вимагають від учнів цілої низки дій: формулювати тему, основну думку, будувати текст відповідно до структури певного типу, підбирати ознаки предмету, знаходити аргументи, докази тощо.

Підкреслимо, що в одну вправу включаються декілька установок, котрі визначають послідовність дій школяра, тобто перед тим як відтворити власний текст, школярі сприймають та інтерпретують його, а потім створюють.

Таким чином, окреслені шляхи реалізації принципу комунікативної спрямованості допоможуть нам знайти конкретні форми і способи його впровадження в процесі текстотворення на уроках української мови.

Окрім названих принципів, що усталилися в методиці зв'язного мовлення, доцільно реалізовувати принципи мовленнєвого розвитку, котрі впливають на процес текстотворення. *Принцип розуміння мовних значень* (лексичних, синтаксичних) обумовлений осмисленням і правильним вибором значень слів у побудові речень у тексті. З цього приводу О. Лобчук відмічає, що дитина легко засвоює текст, якщо вона розуміє значення слова та смисл речення. Тому кожне нове слова має бути донесене до свідомості дитей одразу ж, як тільки вони його почули [5].

Іншим є *принцип розвитку чуття мови*, котрий спрямований на усвідомлення правильності свого і чужого мовлення; розуміння ролі слова, словосполучення в оформленні і передачі думки; усне й письмове вміння висловлювати свої думки; володіння культурою усного і писемного мовлення [8].

Суть принципу *виразності мови*, на думку Л. Федоренко, полягає в тому, що «засвоюючи засоби виразності мови, учні відчують, як людина виражає свої почуття, свою оцінку дійсності» [13, с. 30]. Як правило, цей принцип передбачає полегшення сприймання та розуміння висловлювання. Воно проявляється у здатності відчувати виразні його конотації (відтінки), тобто інтонацію, яка в свою чергу виконує функції членування мовленнєвого потоку на смислові блоки, оформлення висловлювань у єдине ціле, розрізнення комунікативних типів висловлювання, виступає як фактор емоційно-естетичного впливу, а також як емоційні відтінки слів, оборотів мовлення.

У навчанні текстотворенню слід керуватися *принципом випереджаючого засвоєння усного мовлення перед писемним*, що відображає природну закономірність мовленнєвого розвитку дитини. Такої точки зору дотримується чимало вчених-ме-

тодистів, як-от М. Вашуленко, М. Львов, М. Наумчук, О. Хорошковська та інші. У текстотворенні цей принцип характеризується на початковому етапі створенням усних текстів, потім письмових.

Здійснений аналіз проблеми дозволяє зробити висновок про те, що основою формування текстотворення є застосування взаємопов'язаних та взаємообумовлених принципів, котрі дозволяють молодшим школярам навчитися створювати тексти.

Перспективу подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в розробці методики навчання молодших школярів створювати всі типи текстів, оскільки виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бакум З. Принципи навчання фонетики укр. мови / З. Бакум. // Науковий вісник Кіровоградського державного педагогічного університету. Філологічні студії. – 2012. – Вип. 3. – С. 131–138.
2. Голобородько Е. Преемственность и перспективность в изучении глагола и его особых форм в школах с украинским языком обучения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е. Голобородько. – М., 1976. – 174 с.
3. Дидактика средней школы / [под ред. М. Данилова, М. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1975. – 302 с.
4. Литневская Е. Методика преподавания русского языка в средней школе / Е. Литневская, В. Багрянцева. – М. : Академический проект, 2006. – 590 с.
5. Лобчук О. Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови. Початкові класи. – О. Лобчук. – К. : Рад. школа, 2008. – 78 с.
6. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
7. Малафіїк І. Дидактика / І. Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 397 с.
8. Методика навчання української мови в початковій школі : [навчально-методичний посібник] / за наук. ред. М. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
9. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению / Е. Пассов. – М. : Рус.яз., 1989. – 276 с.
10. Плиско К. Принципы, методы навчання української мови (Теоретичний аспект) / К. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
11. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Савченко О. Методика читання у початкових класах / О. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 124 с.
13. Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи / Л. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
14. Яблонська Т. Дидактичні засади навчання іншомовного читання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. Яблонська. – О., 2004. – 223 с.
15. Якса Н. Основы педагогических знаний / Н. Якса. – К. : Знання, 2007. – 358 с.



УДК 373.3:811.161.2'373

ОБҐРУНТУВАННЯ СТВОРЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШЛЯХОМ АНАЛІЗУ ІСНУЮЧИХ МЕТОДИЧНИХ СИСТЕМ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

Сіранчук Н.М., к. пед. н.,
доцент, докторант кафедри теорії та методик початкового навчання
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті проведений аналіз існуючих методичних систем розвитку мовлення школярів з метою обґрунтування необхідності створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра. На основі розмежування дисертаційних досліджень на дослідження комунікативного спрямування та дослідження риторичного спрямування виділено шість груп досліджень, що розкривають різні сторони формування лексичної компетентності молодшого школяра. Внаслідок аналізу визначено, що методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра повинна базуватися на взаємозв'язку лексико-словотворчої та лексико-граматичної роботи з опорою на словниковий запас у межах вікового періоду.

Ключові слова: комунікативний напрям, риторичний напрям, лексична компетентність, лексико-словотворча робота, лексико-граматична робота.

В статье анализируются современные методические системы развития речи школьников с целью обоснования необходимости создания методической системы формирования коммуникативной компетентности младшего школьника. На основе разграничения диссертационных исследований на исследования коммуникативного характера и исследования риторического характера выделено шесть групп исследований, которые раскрывают разные стороны формирования лексической компетентности младшего школьника. В результате анализа определено, что методическая система формирования лексической компетентности младшего школьника должна базироваться на взаимосвязи лексико-словообразовательной и лексико-грамматической работы с опорой на словарный запас в пределах возрастного периода.

Ключевые слова: коммуникативное направление, риторическое направление, лексическая компетентность, лексико-словообразовательная работа, лексико-грамматическая работа.

Siranchuk N.M. EXPLANATIONS ABOUT CREATION OF FORMATION JUNIOR PUPILS' LEXICAL METHODOLOGICAL COMPETENCE BY ANALYZING THE EXISTING SYSTEMS OF SPEECH DEVELOPMENT

In this article is analyzed the existing systems of methodological development of pupils' speech in order to justify the need to create the methodical system of forming junior pupil lexical competence. There are six groups of researches which are selected and based on the distinction of dissertations researches about researching communicative direction and rhetorical focusing. These groups open different sides of forming junior pupils' lexical competence. As a result after analyzing, it is indicated that methodical system of formation junior pupil's lexical competence must be based on the relation between lexical-word-formation and lexical-grammatical work with the support of vocabulary in some age period. In the article has been indicated the importance of considering the principle of viability in the formation of lexical competence between the primary and secondary levels of education. The analyses of dissertational researches confirm the legality of choosing the topic for doctoral research: «Formation of primary school pupils' lexical competence at the lessons of the Ukrainian language», as has not been investigated yet on the dissertation level and proves the need to create the methodical system of formation junior pupils' lexical competence.

Key words: communicative direction, rhetorical direction, lexical competence, lexical-word building work, lexical-grammatical work.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної шкільної освіти розглядається на основі компетентнісної парадигми. Компетентнісний підхід до навчання мови декларований у Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, в яких зазначено, що компетенції формуються в учнів у результаті досвіду користування мовою і дають їм можливість долати проблеми спілкування, допомагають стати більш незалежними у

своїх думках і діях, більш відповідальними і готовими до співробітництва з іншими людьми [5, с. 3]. На думку А. Андреева, «настає новий етап у розробці проблеми компетентнісно орієнтованого навчання – перехід зі стадії самовизначення до стадії реалізації. Успіх визначатиметься тим, наскільки реальною виявиться зміна акцентів – від розробки певних глобальних проектів до менш амбіційних, зате більш



конкретних завдань на матеріалі окремих предметів шкільної програми» [5, с. 3].

У докторському дослідженні І. Гудзик чітко визначене наукове бачення *комунікативної компетенції*, що розглядається як здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, впливу. У роботі виділено складові поняття «комунікативна компетенція» – мовна, мовленнєва і соціокультурна компетенції [5, с. 12].

Така інноваційна наукова позиція дає підстави виокремити та визначити лексичну компетентність, як здатність учня до когнітивної, практичної, мотиваційної, рефлексивно-поведінкової (соціокультурної) лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, фразеологічних зворотів. Лексична компетентність – реалізація комунікативної компетенції у практиці шкільного навчання. Ця компетентність є ключовою компетентністю, тому що передбачає готовність до використання лексичних знань, умінь і навичок, видів мовленнєвої діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вона виявляється у здатності самостійно оцінювати мовленнєву ситуацію, усвідомлювати завдання і умови спілкування, планувати виклад думки та добирати відповідні мовні засоби для її вираження, забезпечити зворотній зв'язок.

Отже, **актуальність теми** докторського дослідження «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови» визначена потребою подальшої розробки шкільного мовного курсу відповідно до: – нової мовної ситуації, що склалася в Україні, та потребою розвитку особистості з перших років навчання як основу майбутньої життєтворчості; – змін ціннісних орієнтирів в освіті, основною метою яких має стати формування в учнів лексичної компетентності, необхідної для успішного розв'язання комунікативних проблем; – сучасних лінгвістичних досліджень, спрямованих на вивчення когнітивного і прагматичного рівнів мовної особистості, принципово важливих для загального мовного розвитку учнів і для успішного підвищення рівня українського літературного мовлення.

Ступінь розробленості проблеми. Прагнення відійти від окремих, часткових знань, умінь і навичок виявляється в розробці поняття ключових компетентностей, які стосуються не окремих предметів, а враховують зв'язки між елементами системи (Н. Бібік, В. Болотов, Д. Даниел, І. Єрмаков, І. Зим-

ня, В. Кальней, В. Краєвський, О. Овчарук, Д. Равен, В. Серіков, М. Стобарт, А. Хуторської, І. Фрумін, С. Шишов та ін.).

Ідея формування в учнів не лише знань, а й умінь, які допомагають успішно вирішувати життєві проблеми, не є новою. Таке бачення завдань освіти знаходимо в працях В. Біблера, В. Давидова, М. Данилова, С. Дорошенка, Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Ледньова, І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна та ін. Однак ці загальні ідеї не були належно впроваджені в практику навчання української мови у загальноосвітній школі.

Складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її багатоаспектність: вивчення проблем мовної прагматики (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладіженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, Т. Потоцька, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності побудови роботи над розвитком мовлення на основі усвідомлення лексичної парадигматики та синтагматики.

Мета статті – обґрунтувати створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра шляхом аналізу існуючих методичних систем розвитку мовлення.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб усвідомити сучасні проблеми компетентісно орієнтованого навчання мови в початкових класах та визначити необхідність побудови методичної системи формування *лексичної компетентності* молодшого школяра, необхідно коротко дати логічний аналіз досліджень щодо розвитку мовлення школярів.

Серед підходів до навчання української мови, що найбільше сприяють розвиткові мовної особистості, зазначає М. Пентилюк, науково обґрунтованими є комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний, яким підпорядковані інші, а саме:



лінгвістичний, етнопедагогічний, культурологічний, психологічний, особистісний [17, с. 17-21].

На основі зарубіжних фундаментальних досліджень М. Львова, Т. Рамзаєвої, Т. Ладиженської, Г. Фомічової у науково-методичний обіг увійшов комунікативно-діяльнісний підхід до викладання мови у початковій школі. Роботи цих учених об'єднують діяльнісний підхід до проблем розвитку граматичної будови мовлення учнів, широке використання новітніх досягнень теорії мовленнєвої діяльності, комплексне вирішення проблем мовленнєвого розвитку молодших школярів. Проте в концепціях вчених існують і відмінності, які й дозволяють нам виділити окремо комунікативний (комунікативно-діяльнісний) та риторичний напрям в методиці розвитку мовлення молодших школярів.

Комунікативно-діяльнісний напрям пов'язаний з виявленням закономірностей мови як засобу людського спілкування. У межах цього напрямку пропонуються різні підходи до організації навчання, серед них: функціонально-семантичний, структурно-семантичний та системний підходи.

Функціонально-семантичний підхід до вивчення одиниць мови передбачає організацію роботи над мовленнєвими зразками як з погляду їх сприйняття й аналізу, так і з погляду породження мовленнєвих висловлювань, тобто синтезу мовлення з опорою на виявлені закономірності мови. У методиці викладання російської мови функціонально-семантичний підхід найглибше досліджений професором М. Львовим [15; 16] стосовно навчання морфеміки та словотвору. У методиці викладання української мови у початкових класах, практична реалізація цього підходу висвітлена у дослідженні словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу молодших школярів Т. Потоцькою [21].

Структурно-семантичний підхід до навчання мови передбачає врахування системної будови мови, що охоплює синтагматичний, парадигматичний, ієрархічний та асоціативно-дериваційний рівні. Означений підхід глибоко досліджений і реалізований стосовно навчання в середній школі О. Проніною [23] та К. Плиско [18]. Варто зазначити, що визначені підходи недостатньо розроблені стосовно компетентісно орієнтованого навчання української мови. Саме тут ми бачимо резерви для теоретичного обґрунтування лексико-граматичного напрямку у формуванні лексичної компетентності в початковій школі.

Системний підхід до навчання мови вважається важливим методологічним засобом

наукового пізнання мови, що дає змогу, використати принцип системності як мислительну технологію. Системний підхід став одним з найважливіших принципів навчання як у середній школі – дослідження О. Глебової [3], так і в початковій. На основі системного підходу досліджені питання розвитку зв'язного мовлення молодших школярів (Г. Михайловська, В. Статівка, В. Бадер). Практична реалізація системного підходу висвітлюється в дослідженнях: – збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами – К. Пономарьової [19]; – розвитку образного мовлення школярів у середній школі – Л. Кулибчук [11], та в початковій – Н. Сіранчук [25]; – роботі над фразеологізмами як засобом формування культури спілкування молодших школярів – Л. Соловець [27]. В методиці початкової освіти означений підхід ще до кінця не осмислений (дисертаційні і монографічні дослідження нечисленні), тому, саме на основі методології системного підходу ми вбачаємо можливість теоретичного обґрунтування формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Теорія мовленнєвої діяльності (комунікативно-діяльнісний підхід) здійснила істотний вплив на становлення методики розвитку мовлення. Діяльнісні концепції стали підґрунтям для праць лінгвістів, щодо вивчення проблем мовної прагматики де аналізуються мотиви, настанови учасників комунікації, які визначають особливості мовленнєвого продукту (Г. Богданович, В. Бондаренко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров, В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, О. Шмельов та ін.).

Проблема тексту в методиці навчання мови в початковій школі хоча і знаходить своє відображення в публікаціях і в деяких дисертаційних роботах, проте в цілому ці питання ще далекі від теоретичної завершеності. У початковій школі методологічною основою навчання став взаємозв'язок лексики, словотвору і граматики – Т. Рамзаєвої [24]. В межах комунікативного напрямку досліджено: граматико-стилістичний аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів – В. Бадер [2] та ін.

Особливе місце в методиці (у межах різних напрямів) зайняла проблема збагачення лексичного запасу школярів. Методичні дослідження словникового запасу, його збагачення проходили під керівництвом проф. Л. Федоренко та М. Баранова. Однак навчання в початковій школі вивчалось



переважно в дисертаційних дослідженнях Л. Федоренко [29] та її учнів.

Розв'язанню проблем збагачення лексичного запасу україномовних школярів присвятили свої дисертаційні дослідження Н. Голуб, Т. Коршун, Л. Попова, Е. Потоцька та ін. Вченими встановлено, що ефективність оволодіння мовою досягається за умови врахування принципу взаємозв'язаного вивчення усіх сторін мови. Таким чином, робота над збагаченням словника значно розвиває мовлення, якщо вона не обмежується його розширенням і активізацією, а будується на усвідомленні лексичної парадигматики та синтагматики. Вдосконалення граматичної будови мовлення має розвивальний характер у тому випадку, якщо будується на поетапному формуванні граматичних узагальнень і активізує пізнавальну діяльність учнів.

Риторичний напрям в методиці розвитку мовлення молодших школярів представлений роботами проф. Т. Ладиженської [13], а також роботами проф. М. Львова [15; 16]. Особливостями робіт цього напрямку є увага до розвитку усного мовлення, зв'язок навчання із загальнолюдськими моральними цінностями. З риторики в методику розвитку мовлення перейшли традиційні для неї розділи: робота над темою і змістом тексту; побудова тексту (план, заголовок, композиція); мовленнєве оформлення задуму. Роботи Т. Ладиженської [13] дали новий поштовх в становленні методики розвитку мовлення в початковій школі. Зазначимо, що теоретичне осмислення досвіду неориторики (за термінологією М. Львова) в сучасній початковій школі ще попереду.

Посилаючись на праці М. Львова, ми вважаємо *лексичну компетентність як процес навчання засобам мови і формування механізмів їх використання в мовленнєвій діяльності (говоріння, письмо, аудіювання та читання) з метою спілкування*.

Однак практика школи та методична наука далекі від закінченого теоретичного осмислення діючих зараз в початковій школі мовленнєвих програм і курсів. Серйозно позначається відсутність глибокої, теоретично завершеної, цілісної методичної концепції мовленнєвого розвитку молодших школярів. Плідно працюють над створенням такої концепції психологи. Саме вони давно і успішно займаються проблемами мовленнєвого розвитку молодших школярів. Цей факт підтверджують роботи М. Жинкіна [7] і С. Жуйкова [8]. Передусім можна назвати роботи Л. Айдарової [1], В. Давидова [6] та ін. Проте психолого-педагогічні розвивальні системи навчання, наприклад, система Ельконіна-Давидова, виявляються дуже

вразливими в галузі методики розвитку мовлення. Рівень методичного опрацювання питань розвитку українського мовлення учнів початкових класів, поданий у програмі І. Старагіної, Н. Сосницької, О. Перепеличеної [22], не дозволяє нам вважати її такою, що дійсно розвиває мовлення.

У дисертаційних дослідженнях, що стосуються проблеми формування лексичної компетентності молодшого школяра, можна виділити декілька груп.

Перша група робіт є важливою для нас, тому що в ній досліджуються окремі сторони словникового запасу молодших школярів – відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови Т. Коршун [10]; формування лексичних понять в учнів початкових класів Л. Попової [20] та ін.

Другу групу складають роботи, присвячені методиці збагачення словника учнів початкової і середньої школи, серед них: збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення К. Пономарьової [19]; особливості роботи щодо збагачення й активізації словникового запасу молодших школярів Л. Кутенко [12]; робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів Л. Соловець [27]; збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською лексикою Н. Голуб [4] та ін.

До третьої групи віднесені дисертаційні дослідження, що розкривають значення словотворчої роботи як засобу збагачення лексичного запасу учнів. Це передусім докторська дисертація Т. Рамзаєвої, в якій обґрунтований принцип взаємозв'язку лексики, словотворення і граматики як методична основа навчання молодших школярів мови, а також, наприклад, кандидатська дисертація, що розглядає питання взаємопов'язаного вивчення морфемного складу і словотворення в початковій школі на матеріалі української мови Т. Потоцької [21].

До четвертої групи ми віднесли роботи щодо проблем збагачення словника учнів початкової школи у зв'язку з вивченням тих або інших розділів граматики, які проходили під керівництвом проф. М. Вашуленка та проф. А. Богуш, наприклад, кандидатські дисертації, автори яких ставили перед собою завдання обґрунтувати: формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень: (на матеріалі прикметника) Н. Лазаренко [14]; збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами Н. Чепелюк [30] та ін.

П'яту групу складають роботи присвячені: розвитку образного, креативного мовлення школярів у початковій та середній



школі (О. Артемова, Л. Кулибчук, Т. Мельник, Н. Сіранчук); формуванню в учнів початкових класів умінь складати тексти описи В. Собко [26] та ін.

До шостої групи віднесені фундаментальні дисертаційні дослідження, що обґрунтовують наступність і перспективність розвитку мовлення дитини між дошкільним дитинством і загальноосвітньою школою. Це докторські дослідження теоретичних засад і концептів становлення дошкільної лінгводидактики як галузі Т. Котик [9] та лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі К. Плиско [18].

У ракурсі наступності та перспективності щодо розвитку лексичних умінь між початковою школою і дошкільним дитинством цікавою для нас є докторська дисертація О. Ушакової «Мовленнєве виховання в дошкільному дитинстві. Розвиток зв'язного мовлення» [28], що присвячена розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільнят в тісному взаємозв'язку з розвитком фонетичної, лексичної, граматичної будови мови. На думку автора, провідним принципом засвоєння усіх сторін мовлення є взаємозв'язок мовленнєвих завдань, які на кожному віковому етапі повинні виконуватись у різноманітних поєднаннях. У зв'язку з цим підкреслюється важливість реалізації принципу наступності між етапами дошкільного дитинства, який виступає в лінійній і концентричній формі (ускладнення змісту в середині кожного завдання на формування мовленнєвих умінь і навичок, а також елементарних лінгвістичних знань). Ми вважаємо, що в даному випадку варто визначити конкретний методичний принцип *градуальності*. Важливість і об'єктивну значущість цього принципу ми прагнемо довести у своєму дослідженні щодо наступності і перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою та середньою ланкою освіти.

Надзвичайно важливим для нас є висновок автора про те, що «основою формування мовної здібності є семантичний компонент. Тому в формуванні лексичної сторони мовлення дітей першочерговою буде робота над семантикою слова». Цей висновок підтверджує один із принципів розвитку мовлення, сформульований і обґрунтований Л. Федоренко, – принцип роботи над лексичним і граматичним значенням слова, який повинен стати, на нашу думку, провідним у формуванні лексичної компетентності молодшого школяра.

Висновки. Таким чином, приведені аналіз дисертаційних досліджень підтверджує правомірність вибору теми доктор-

ського дослідження: «Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови», як ще ніким не дослідженої на дисертаційному рівні та обґрунтовує необхідність створення методичної системи формування лексичної компетентності молодшого школяра.

Внаслідок аналізу дисертаційних досліджень визначено, що методична система формування лексичної компетентності молодшого школяра повинна базуватися на взаємозв'язку лексико-словотворчої та лексико-граматичної роботи з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, а також врахуванні наступності та перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою та середньою ланкою освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айдарова Л.И. Психология усвоения языка (построение экспериментального курса на начальном этапе обучения): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. псих. наук / Л.И. Айдарова. – М., 1982. – 37 с.
2. Бадер В.И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук / В. И. Бадер. – Киев, 1987. – 22 с.
3. Глебова Е.Ф. Системный подход к обучению синтаксиса в средней школе: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук / Е.Ф. Глебова. – М., 1983. – 33 с.
4. Голуб Н.Б. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською лексикою: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Н.Б. Голуб – К., 1997. – 24 с.
5. Гудзик І.П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання): автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / І.П. Гудзик – К., 2008. – 39 с.
6. Давыдов В.В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова. – М.: Педагогика, 1978. – С. 180-205.
7. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова / Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1966. – С. 16-18.
8. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.Ф. Жуйков. – М.: Педагогика, 1979. – 184 с.
9. Котик Т.М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т.М. Котик; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2005. – 40 с.
10. Коршун Т.В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл з



- російською мовою викладання): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Т.В. Коршун. – К., 1995. – 24 с.
11. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7-их класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Л.М. Кулибчук. – Одеса, 1999. – 20 с.
12. Кутенко Л.А. Особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников в условиях близкородственного двуязычия: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Л.А. Кутенко. – К., 1986. – 22 с.
13. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: [монография] / Т.А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
14. Лазаренко Н.І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень: (на матеріалі прикметника): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Н.І. Лазаренко. – К., – 1993. – 20 с.
15. Львов М.Р. Функционально-семантический подход к обучению морфемики и словообразованию в школьном курсе русского языка: автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук / М.Р. Львова. – М., 1993. – 30 с.
16. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: [монография] / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1975. – 176 с.
17. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
18. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / К.М. Плиско. – К., 1997. – 38 с.
19. Пономарьова К.І. Збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засіб увиразнення мовлення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / К.І. Пономарьова. – К., 2002. – 20 с.
20. Попова Л.Б. Методика формирования лексических понятий у учащихся начальных классов (на матер. укр. яз.): автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Попова Л.Б. – Киев; Гос. пед. ин-т им. А. М. Горького, 1990. – 24 с.
21. Потоцкая Т.Ф. Словообразовательная работа как средство обогащения лексического запаса младших школьников (на материале украинского языка): автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Т.Ф. Потоцкая. – К., 1985. – 24 с.
22. Програма з української мови. Система розвивального навчання Ельконіна – Давидова. 1-4 класи. – Харків: «Незалежний науково-методичний центр», 2012. – 32 с.
23. Пронина Е.П. Структурно-семантический принцип и его реализация в школьном преподавании русского (родного) языка: автореф. дис. на соискание ученой степ. доктора пед. наук / Е.П. Пронина. – М., 1991. – 31 с.
24. Рамзаева Т.Г. Взаимосвязь лексики, словообразования и грамматики как методологическая основа обучения младших школьников русскому языку: автореф. дис. на соискание ученой степ. доктора пед. наук / Т.Г. Рамзаева. – Л., 1974. – 431 с.
25. Сіранчук Н.М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н.М. Сіранчук. – К., 2008. – 20 с.
26. Собко В.А. Формирование у учащихся начальных классов умений составить тесты описания: автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / В.А. Собко. – Киев; Гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1989. – 25 с.
27. Соловец Л.О. Робота над фразеологізмами як засіб формування культури спілкування молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.О. Соловец. – К., 2004. – 20 с.
28. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи: автореф. дис. на соискание ученой степ. доктора пед. наук / О.С. Ушакова. – М., 1996, – 40 с.
29. Федоренко Л. Закономерности усвоения родной речи: [монография] / Л. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
30. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02. / Н.І. Чепелюк; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2001. – 20 с.



СЕКЦІЯ 3. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 87.01

ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Барбіна Є.С., д. пед. н.,
професор кафедри професійної освіти
Херсонський державний університет

У статті аналізуються роль і місце гуманістичного виховання як значущого компонента професійної підготовки майбутніх фахівців технологічного спрямування. Основні напрями гуманістичного виховання студентів, окреслені в статті, можуть бути реалізовані на основі провідних принципів професійної підготовки майбутніх фахівців (гуманізації, неперервності, цілісності, комплексності, інтеграції, активної комунікації, органічної єдності особистісного й діяльнісного підходів, індивідуалізації, аксіології, акмеології), які охарактеризовано в публікації.

Ключові слова: гуманізація освіти, гуманістичне виховання, професійно-технологічна підготовка, принципи професійної підготовки, самоактуалізація.

В статье анализируются роль и место гуманистического воспитания как значимого компонента профессиональной подготовки будущих специалистов технологического направления. Основные направления гуманистического воспитания студентов, очерченные в статье, могут быть реализованы на основе ведущих принципов профессиональной подготовки будущих специалистов (гуманизации, непрерывности, целостности, комплексности, интеграции, активной коммуникации, органического единства личностного и деятельностного подходов, индивидуализации, аксиологии, акмеологии), которые охарактеризованы в публикации.

Ключевые слова: гуманизация образования, гуманистическое воспитание, профессионально-технологическая подготовка, принципы профессиональной подготовки, самоактуализация.

Barbina E.S. HUMANISTIC EDUCATION OF THE FUTURE SPECIALISTS IN VOCATIONAL-TECHNOLOGICAL AREA

The article analyzes the role of humanistic education as an important component of professional training of future specialists of technological direction. Humanistic education as specially organized process should be aimed at formation of humanistic relationship-oriented universal and national-spiritual values among all actors of the educational process through student-oriented interaction and co-creation with the aim of creating favorable conditions for maximum self-actualization and self-realization. The proposed set of principles determines the tactics and strategy of teachers of psychological-pedagogical and professional (technologically-focused) disciplines on updating goals, objectives, content, selection of forms and methods of humanistic education, all of which listed the main directions of an algorithm is its embodiment in the system of professional training of future specialists. The main directions of humanistic education of students outlined in the article, can be implemented on the basis of the guiding principles of the professional training of future specialists (humanization, continuity, integrity, comprehensiveness, integration, active communication, the organic unity of personality and activity approach, individualization, axiology, acmeology), which described in the publication.

Key words: humanization of education, humanistic education, vocational and technological training, principles of professional training, self-actualization.

В умовах гуманістичної парадигми розвитку суспільства особливої значущості набуває гуманістичне виховання особистості студентів професійно-технологічного спрямування, здатних до здійснення ефективної міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, до постійного саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації.

Різномічні аспекти означеної проблеми розкрито в працях таких вітчизняних науковців: Г. Балла, С. Гончаренка, І. Зязюна, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, М. Рома-

ненка, В. Семиченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, А. Суценка та інших.

У контексті гуманізації освіти, яка полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у реалізації стрижневої ідеї «людина – не засіб, а мета» забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей є одним із важливих завдань організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу будь-якого профілю й спрямування.

У статті аналізуються роль і місце гуманістичного виховання як значущого ком-



понента професійної підготовки майбутніх фахівців технологічного спрямування.

Сучасна психолого-педагогічна наука констатує, що в XXI столітті науково-технічний прогрес забезпечуватиме не розвиток біотехнологій, роботів, освоєння космосу, а відкриття й використання всіх потенційних можливостей людини. Такі особистості здатні змінювати себе, свій менталітет перед тим, як змінювати суспільство в певному напрямі. Окремі особистості-лідери в XXI столітті здатні вдосконалити суспільство набагато швидше та ефективніше, ніж більшість соціальних інститутів [7, с. 244].

Особистість, як стверджують учені-психологи Б. Ананьєв, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтєв, В. Мясіщев, А. Петровський, С. Рубінштейн, являє собою єдність онтологічного, соціального й історичного досвіду людини, яка в процесі свого розвитку рухається до найбільшого розкриття природних здібностей, вбираючи досвід людства та відтворюючи особливості соціуму, у якому живе. Тому головне завдання педагогічної науки в цьому напрямі – створення оптимальних умов для діяльності особистості, які стимулювали б її до самореалізації.

У цьому контексті дуже важливим є твердження А. Вірковського, який, спираючись на теорію самоактуалізації А. Маслоу, вважає, що гуманістичне виховання має спрямовуватись на досягнення особистістю максимальної реалізації своїх можливостей (тобто на самоактуалізацію), і визначає його як «виховання, яке тлумачиться як повага до гідності й прав людини, її цінності як особистості, прагнення до максимальної реалізації можливостей та здібностей» [2, с. 76].

Наголошуючи на необхідності формування особистості фахівців-технологів із гуманістичним світоглядом, деякі дослідники, наприклад Л. Азарова, Л. Громова, В. Кавецький, І. Кузнецова, В. Мороз, Т. Уманська, Н. Чигиринська та інші, вважають, що саме вони спроможні вирішувати нетипові проблеми й завдання, приймати правильні рішення та відповідати за них, прогнозувати наслідки власної професійної діяльності, постійно саморозвиваючись, самовдосконалюючись, реалізуючи свої потенційні можливості.

Ми погоджуємось із науковими висновками С. Даньшевої, І. Мангутова, Є. Шаповалова, В. Ядова та інших учених про те, що специфічні особливості інженерної (у нашому випадку – професійно-технологічної) діяльності в умовах оновлення суспільства зумовлюють особливі вимоги до особистості фахівців, що умовно поділя-

ються на три групи: індивідуальні, професійні та соціальні.

У контексті гуманістичного виховання до індивідуальних вимог вони відносять наявність таких особистісних якостей, як раціональність, акуратність, ретельність, наполегливість, спостережливість, винахідливість, терплячість, наявність особистісної світоглядної позиції, здатність до критичного мислення, уміння усвідомлювати й відстоювати свою позицію, потребу в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку тощо.

До професійних вимог належать професійна компетентність, висока дисциплінованість, увага, точність, визначеність дій, економічна грамотність, знання методів і технологій інформаційної роботи, наявність особистісного професійного потенціалу, готовність до активного освоєння інноваційної професійної практики, усвідомлення своїх потенційних можливостей і спроможностей, прагнення до подальшого розвитку й професійного самовдосконалення, а також комп'ютерна грамотність.

До вимог соціального характеру дослідники відносять почуття громадського обов'язку, відповідальність, усвідомлення мотивів своїх вчинків, здатність прогнозувати, передбачати ймовірні наслідки своєї діяльності, дотримання системи загальнолюдських і національно-духовних цінностей, повагу до іншої людини, до її думки, наявність таких особистісних якостей, як гуманність, милосердя, співчуття, емпатія, рефлексія, терпимість, толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, здатність до співпраці, до колективної діяльності тощо.

З огляду на сучасні вимоги до особистості майбутніх фахівців цього профілю варто враховувати особливості їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ). Як показують теорія й практика діяльності факультетів технологічного спрямування, кількість гуманітарних і соціально-економічних дисциплін є значно меншою порівняно з кількістю технічних дисциплін. За твердженням А. Міняйлової, лише 17,5–19% навчального навантаження відведено на освоєння дисциплін, зміст яких спрямовується саме на формування особистості, виховання її особистісних якостей, формування світогляду, підвищення загальнокультурного рівня тощо.

Також необхідно враховувати, що професорсько-викладацький склад таких ВНЗ здебільшого не має спеціальної психолого-педагогічної підготовки, а представлений фахівцями, які свого часу отримали вищу освіту технічного спрямування. Як відомо, саме особистість викладача, спря-



мованість його позицій, особистісні якості, стиль педагогічного спілкування вирішальною мірою впливають на ефективність гуманістичного виховання майбутніх фахівців.

Важливим чинником у вирішенні проблем гуманістичного виховання є також урахування гендерних особливостей студентів. Відомий факт, що кількість студентів чоловічої статі в технічних ВНЗ значно перевищує кількість студентів-дівчат, які за своїми психологічними особливостями принципово відрізняються одні від інших.

Розкриваючи сутність гендерних психологічних особливостей, А. Міняйлова вказує, що більшість хлопців є інтровертами, а більшість дівчат – екстравертами [6, с. 12–13]. Порівняно з дівчатами хлопці є більш раціональними, стриманими, схильними до ризику, впевненими в собі, агресивними, активними, проте замкненими в собі, мовчазними, тоді як дівчата – більш чуйними, гнучкими, чуттєвими, здатними до співчуття, емоційними, обережними, тривожними, комунікабельними, віддають перевагу колективу. У таблиці 1 подаємо порівняльні психологічні особливості студентів, які необхідно обов'язково враховувати викладачам під час організації гуманістичного виховання.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця психологічних особливостей хлопців і дівчат

| У хлопців більш розвинені: | У дівчат більш розвинені: |
|-----------------------------|----------------------------------|
| логіка | інтуїція |
| узагальнення | аналіз |
| сприйняття в цілому | увага до деталей |
| абстрагування | конкретика |
| практицизм | романтизм |
| технічна спрямованість | гуманітарна спрямованість |
| мотивація досягнення успіху | мотивація стосунків з оточуючими |
| прагнення лідерства | уміння підкорятися |
| схильність до новаторства | дотримання правил |

Загальновідомо, що в хлопців більш розвинений візуальний тип перцепції, на відміну від дівчат, які більш схильні сприймати аудіоінформацію. Цю особливість нервової системи хлопців необхідно враховувати, як свідчить практика, під час добору форм і методів гуманістичного виховання студентів будь-якого ВНЗ. Під час дослідження емоційної сфери хлопців і дівчат було встановлено, що хлопці менш схильні до співчуття, ніж дівчата, яких цікавить усе, що стосується людини, її внутрішнього світу,

емоційних переживань. Дівчата більш чуттєві, доброзичливі, чуйні, ніж хлопці. Для них найважливішими є особистісні взаємостосунки, а для хлопців – досягнення професійних успіхів.

Під час організації виховного процесу варто враховувати названі особливості, а також пам'ятати про умови його результативності, насамперед забезпечення позитивної мотивації студентів до гуманістичного виховання. Як відомо, ефективність діяльності особистості прямо пропорційно залежить від її мотивації, що обґрунтовується концептуальними положеннями теорії діяльності А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших учених. За визначенням багатьох психологів, мотиви й мотивація є стрижнем психології особистості, які саме зумовлюють особливості її характеру й діяльності. Мотиви виникають, формуються та розвиваються на основі потреб, що сприяє підвищенню пізнавальної й морально-вольової активності, розкриттю потенційних можливостей особистості.

Реалізація цієї умови пов'язується з готовністю викладачів до гуманістичного виховання студентів, які мають усвідомити значущість особистісної гуманістичної вихованості, набути вміння і навичок здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами на гуманістичних засадах, оволодіти методами створення позитивного соціально-психологічного клімату в студентській групі за принципом партнерства. Це передбачає творчу взаємодію суб'єктів виховання на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри, визнання студента не об'єктом виховного впливу з боку викладача, а суб'єктом свого виховання. Створення такої атмосфери, як показують дослідження, сприяє формуванню позитивної «Я-концепції» студента – упевненості в доброзичливому ставленні до нього інших людей, переконаності в успішному оволодінні тим чи іншим видом діяльності, почутті власної значущості.

Сформованість емоційно-позитивного ставлення студентів до гуманістичного виховання, усвідомлення значущості особистісної гуманістичної вихованості для майбутньої професійної діяльності й повсякденного життя зумовлює потребу студентів в оволодінні основними теоретичними знаннями про гуманізм, історію його виникнення та розвитку, гуманізацію освіти, сутність гуманістичного виховання, гуманістичні ідеали й цінності, гуманістичний світогляд, світові гуманістичні тенденції тощо.

Засвоєння майбутніми фахівцями професійно-технологічного спрямування озна-



ченої системи знань є основою, теоретичним підґрунтям їхнього гуманістичного виховання, що сприяє формуванню категорійно-понятійного апарату та гуманістичного тезаурусу.

Результати досліджень Р. Ануфрієвої, Г. Балла, І. Беґа, А. Бойко, Г. Васяновича та інших науковців показують, що мотиваційно-змістова основа гуманістичного виховання сприяє закріпленню інтересів студентів, стійкому усвідомленню мотивів, чіткому виокремленню гуманістичних орієнтирів, закріпленню життєвих позицій, формуванню внутрішніх гуманістичних переконань, стимулюванню до практичної реалізації набутих знань із гуманістичного виховання. Саме під час практичної діяльності відбувається глибоке усвідомлення мотивів її гуманістичного спрямування, формуються навички її здійснення, а особистісне емоційне переживання позитивних результатів сприяє мотивації до її вдосконалення.

Окресливши лише основні орієнтири вирішення складної, багатофакторної та вкрай значущої проблеми гуманістичного виховання майбутніх фахівців професійно-технологічного спрямування, наголосимо, що у виховній діяльності ВНЗ досить суттєвим є використання теоретичної парадигми національного виховання, запропонованої В. Гнатюком, через тріаду рис особистості «громадянин – патріот – гуманіст» [5].

Тому гуманістичне виховання як спеціально організований процес, результатом якого є гуманістично вихована особистість, має спрямовуватись на формування гуманістичних взаємовідносин з орієнтацією на загальнолюдські й національно-духовні цінності між усіма суб'єктами виховного процесу через їх особистісно-орієнтовану взаємодію та співтворчість із метою створення сприятливих умов для самоактуалізації й максимальної самореалізації особистості.

Окреслені нами основні напрями гуманістичного виховання студентів можуть бути реалізовані на основі таких провідних принципів професійної підготовки майбутніх фахівців: гуманізації, неперервності, цілісності, комплексності, інтеграції, активної комунікації, органічної єдності особистісного й діяльнісного підходу, індивідуалізації, аксіології, акмеології.

Принцип гуманізації в цілому та професійної підготовки майбутніх фахівців зокрема полягає в поверненні освіти до її моральних витоків, стрижнями яких є людинолюбство, збереження духовності й людяності, повага до людини та її гідності – усе те, без чого людство загине.

Як відомо, будь-який процес можна умовно уявити у вигляді рівняння, а рівнян-

ня розв'язати, тобто будь-що передбачити математично, математичним шляхом. Проте процес виховання, становлення й розвитку особистості цьому не піддається, оскільки кожна особистість – індивідуальна, зі своїми особливостями, нахилами та пристрастями. Гуманістичне виховання – це повільний і найчастіше болючий процес викорінення педагогічних стереотипів, процес розвитку психолого-педагогічної культури та кожного з її компонентів. Цей процес відбувається впродовж усього життя, і кожний, навіть незначний, успіх у цьому становленні не можна порівняти із чим завгодно за морально-емоційною значущістю, оскільки саме людина залишається мірилом усіх речей.

Згадаймо такі вислови: «Найвищий ступінь людини складається з того, щоб бути людиною! <...> Що може бути шкідливішим за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона всі свої знання використає у зло» (Г. Сковорода); «Головне завдання людини в усякій сфері діяльності, на всякій сходині ієрархічної драбини – бути людиною»; «Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю й освітою» (В. Белінський); «Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною»; «Прагни бути і будь людиною!» (М. Пирогов).

Принцип неперервності зумовлюється самим характером педагогічної освіти як неперервним, безупинним процесом становлення й розвитку особистості, її самовдосконалення, самовиховання та самореалізації. Означені процеси вимагають науково обґрунтованого педагогічного супроводу, що зумовлює моніторинг кількісно-якісних змін у процесі гуманістичного виховання студентів.

Основні вимоги принципу цілісності полягають у перевазі інтеграційних процесів над аналітичними, переході від роботи з елементами до роботи з компонентами й системами в цілому. У цьому плані повинен здійснюватись необхідний синтез, що має розкрити майбутнім фахівцям знання про гуманізм, історію його виникнення й розвитку, гуманістичну парадигму розвитку суспільства, гуманістичні ідеали та цінності, гуманізацію освіти, гуманістичний світогляд, значущість гуманістичних якостей у житті кожної людини.

Принцип комплексності передбачає залучення до процесу гуманістичного виховання цілого комплексу спеціальних наук: філософії, соціології, педагогіки, психології, спеціальних і методичних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ.



Інтеграція як провідна тенденція сучасних процесів різних масштабів має забезпечити інтенсивний розвиток і якісні зміни у формуванні гуманістичної спрямованості особистості майбутнього фахівця та внести в процес гуманістичного виховання синтезуючий чинник – інтеграцію знань, умінь і навичок на предметно-діючій основі, що має сприяти формуванню особистості, її діяльнісній готовності до гуманних демократичних відносин.

Принцип активної комунікації передбачає доповнення формальних відносин між учасниками процесу професійної підготовки міжособистісними взаємовідносинами, що відповідають тій реальній дійсності, у якій відбуватиметься професійна діяльність майбутніх фахівців технологічного спрямування. Традиційні для ВНЗ, особливо технічних, відносини взаємного відчуження студентів і викладачів, взаємодія між ними винятково на віддалених психологічних дистанціях у процесі гуманістичного виховання мають змінитись на партнерські позиції між викладачем і студентом, що сприятимуть обміну не лише навчальною інформацією, а й персоніфікованими знаннями та відносинами.

Принцип органічної єдності особистісного й діяльнісного підходу передбачає переборювання тих бар'єрів та обмежень, які накладаються на процес гуманістичного виховання майбутніх фахівців кожним із відповідних принципів окремо. Так, орієнтація лише на особистісний підхід нерідко залишає без уваги нормативні елементи діяльності та обов'язкові вимоги, зосередившись лише на індивідуальній творчості за рахунок зниження якості обов'язкових знань, умінь і навичок здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії на гуманістичних засадах. Домінування діяльнісного підходу нерідко приводить до того, що індивідуальні можливості студентів виявляються незатребуваними, у результаті чого студенти звикають до формальної реалізації набутих знань із гуманістичного виховання в межах жорстко окреслених вимог і «рецептурності». Лише єдність підходів, за яких особистість, що розвивається в умовах міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, на певному рівні знаходить новий імпульс розвитку, дає змогу реально перебороти відповідні обмеження та вийти на простір індивідуальної творчості, практичної реалізації набутих знань і умінь із гуманістичного виховання, а в подальшому – самореалізації.

З реалізацією цього принципу тісно пов'язується також принцип індивідуалізації: у процесі гуманістичного виховання студенти

навчаються найбільш повно реалізовувати свої індивідуальні можливості шляхом підбору тактик і стратегій використання методів гуманістичного самовиховання, пошуку ефективних шляхів індивідуальної корекції рівнів гуманістичної вихованості в контексті формування позитивної «Я-концепції» та гуманістичного світогляду.

Б. Ананьєв стверджує: «Аксіологія – це наука про цінності життя й культуру, що досліджує важливі аспекти духовного розвитку суспільства та людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісних орієнтацій» [1, с. 12]. Сутність аксіологічного принципу полягає в орієнтації професійної підготовки на вирішення проблем формування в майбутніх фахівців взаємодії загальнолюдських і професійних цінностей. Таким чином, ціннісні категорії суб'єктивуються в структуру професійної «Я-концепції», завдяки чому відбувається процес професійно-особистісного зростання майбутніх фахівців на гуманістичній основі. Студентами усвідомлюється сенс свого життя (цінності переживань), оцінюються власна внутрішня сутність, особистісне призначення й місце в планетарному масштабі (цінності взаємовідносин і відношень), осмислюється соціокультурний зміст майбутньої професійної діяльності як професіонала та особистості, як носія гуманістичної системи цінностей. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців формується та взаємодоповнюється система загальнолюдських (гуманістичних) цінностей професійними.

Ефективність гуманістичного виховання майбутніх фахівців професійно-технологічного спрямування, як показує практика, значно підвищиться, якщо нарощування їх гуманістичної спрямованості, гуманістичних особистісних якостей і здібностей, розвиток умінь та навичок міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах будуть здійснюватись на основі акмеологічного принципу, про що говорить Н. Кузьміна. Акмеологія як галузь людинознавства виникла на стику гуманітарних, суспільних і природничих наук та покликана вивчати взаємозв'язок вікової й професійної соціалізації в їх індивідуальному та типологічному проявах. Акмеології як єдності процесів професійного й особистісного розвитку (розуміння В. Алфімова) та шляхів досягнення «вершин» гуманістичної вихованості може бути досягнуто на основі реалізації творчого потенціалу особистості, стимулювання її активної діяльності, саморозвитку й самореалізації.

Таким чином, запропонований комплекс принципів визначає тактику та стра-



тегію викладачів психолого-педагогічних і фахових (технологічно спрямованих) дисциплін щодо корегування цілей, завдань, змісту, добору форм і методів гуманістичного виховання, що в сукупності наведених основних напрямів являє собою алгоритм його втілення в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Человек как предмет познания / Б. Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 339 с.
2. Барбіна С. Гуманізація освіти : [навч.-метод. посібник] / С. Барбіна. – Херсон : Айлант, 2008. – 52 с.
3. Вірковський А. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позашкільній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / А. Вірковський. – К., 2002. – 235 с.
4. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
5. Гнатюк В. Зміст і форми національного виховання учнів / В. Гнатюк // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 20.
6. Міняйлова А. Гуманістичне виховання студентів технічних університетів : [навч.-метод. посібник] / А. Міняйлова. – Херсон : Айлант, 2009. – 68 с.
7. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів : наук. зб. / за ред. О. Дубасенюк. – 2-ге вид., доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 418 с.



УДК 371.32:37.036

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Бутенко Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Гамоцька Ж.О., старший викладач
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Єлькіна В.В., старший викладач
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядається актуальна проблема естетичного виховання учнів. Роль естетичного виховання у розвитку особистості, її всебічному формуванні важко переоцінити. Серед різних засобів естетичного виховання музика займає особливе місце. Вона сприяє розвитку свідомості та почуттів особистості. Ми визначились в тому, що на уроках літератури доцільним є використання конкретних музичних творів. Насичення уроків музикою, урізноманітнення форм роботи нетрадиційними методами збагачують світосприймання, приваблюють до виконання конкретного навчального завдання. Стаття містить аналіз різних підходів до вирішення цієї проблеми. Висновки зроблені на основі вивченого досвіду та експериментальних даних.

Ключові слова: виховання, естетичне виховання, урок літератури, засоби виховання, музичні твори.

В статье рассматривается актуальная проблема эстетического воспитания учащихся. Роль эстетического воспитания в развитии личности, ее всестороннего формирования сложно переоценить. Среди различных средств эстетического воспитания особое место занимает музыка. Она сопутствует развитию сознания и чувств личности. Мы определились в том, что на уроках литературы целесообразным является использование конкретных музыкальных произведений. Насыщение уроков литературы музыкой, использование нетрадиционных форм и методов обогащают мировосприятие, мотивируют к выполнению конкретных учебных заданий. Статья содержит различные подходы к решению этой проблемы. Выводы сделаны на основе изученного опыта и экспериментальных данных.

Ключевые слова: воспитание, эстетическое воспитание, урок литературы, средства воспитания, музыкальные произведения.

Butenko N.I., Gamozka J.O., Elkina V.V. ESTHETIC EDUCATION OF PUPILS ON THE LITERATURE WITH THE MEANS OF MUSIC

In the article is considered the actual problem of esthetic education of pupils. The role of esthetic education in the development of personality is difficult to redefine. The important place in the content of esthetic education occupies the formation of esthetic taste in pupils, which is connected with experience of the beauty. The important role of the music as the mean the education. Among different means of esthetic education music occupies the special place. It promotes the development of conscience and feelings of the personality. We agreed that it is very important to use musical compositions on the Literature. Using music and different unconventional methods on the lessons enrich the worldview and attract for doing special educational task. The article has the analysis of different approaches for solving this problem. Conclusions are made on the basis of experience and experimental inferences.

Key words: education, esthetic education, Literature, means of education, musical compositions.

Педагогічна наука визначає естетичне виховання як розвиток здатності сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті і в мистецтві, як виховання прагнення самому брати участь у перетворенні навколишнього світу за законами краси, як долучення до художньої діяльності і розвиток творчих здібностей. Естетичне виховання тісно пов'язано з усіма сторонами виховання. Воно посилює виховний ефект інших складових виховного поля через формування есте-

тичних почуттів, естетичної чуйності, початкових естетичних і етичних понять і оцінок. Все це забезпечує комплексний підхід до гармонійного розвитку дітей. Виховання всебічно розвинутої людини – завдання складне та актуальне. У зв'язку з цим ми визначили проблему дослідження.

Великий і різноманітний вплив мистецтва як найважливішого елемента краси і естетичного ставлення до дійсності на людину. Перш за все, воно виконує велику



пізнавальну функцію і тим самим сприяє розвитку свідомості та почуттів особистості, її поглядів і переконань.

В.Г. Белінський відзначав, що в пізнанні навколишнього світу є два шляхи: шлях наукового пізнання і пізнання засобами мистецтва. Він вказував, що вчений говорить фактами, поняттями, а письменник, художник, музикант – образами, картинами, але говорять вони про одне й те ж. Економіст, озброюючись статистичними даними, доводить, що положення того чи іншого класу погіршилося або покращилося внаслідок певних причин. Поет показує ці зміни за допомогою образного, художнього зображення дійсності, впливаючи на фантазію і уяву читачів. У зв'язку з цим В.Г. Белінський підкреслював, що мистецтво сприяє розвитку свідомості і переконань людини не менше, ніж наука [4, с. 325–330].

Велику роль відіграє мистецтво і естетичне виховання у формуванні моральності. Ще Аристотель писав, що музика здатна впливати на етичну сторону душі, і оскільки вона має таку властивість, вона повинна бути включена до списку предметів виховання молоді. Відзначаючи цей бік впливу мистецтва на особистість, А.М. Горький називав естетику етикою майбутнього. Цей вплив має складний характер і опосередковується силою і глибиною його впливу на свідомість, емоції і почуття людини. Мистецтво, особливо література, є могутнім засобом духовного піднесення людини. «Чим більше я читаю, – писав А.М. Горький, – тим більше книги ріднять мене зі світом, тим яскравіше і значніше стає для мене життя» [10]. А.І. Герцен зазначав, що без читання не має і не може бути ні смаку, ні стилю, ні багатосторонньої широчини розуміння. Завдяки читанню людина переживає століття. Книги впливають на глибинні сфери людської психіки. Мистецтво розвиває естетичну культуру людини, вчить її розуміти прекрасне і будувати життя за «законами краси» [8].

Проте вплив мистецтва на виховання людини у визначальній мірі залежить від її художньо-естетичного розвитку. Без знання законів художнього відображення дійсності, без розуміння мови і художніх засобів мистецтво не збуджує ні думок, ні глибоких почуттів. Воно приносить задоволення та насолоду тільки людині, яка має відповідну підготовку і достатньою мірою естетично освічена. Щоб сприймати красу оперного мистецтва, наприклад, необхідно знати його особливості, розуміти мову музики і вокалу, за допомогою яких композитор і співаки передають всі відтінки життя та почуттів і впливають на думки й емоції слухачів. Сприйняття поезії і образотворчого

мистецтва також вимагає певної підготовки і відповідного розуміння. Навіть цікава розповідь не буде захоплювати читача, якщо у нього не вироблена техніка виразного читання, якщо всю свою енергію він буде витрачати на складання слів з вимовних звуків і не буде відчувати їх художньо-естетичного впливу. Завдання школи – забезпечити необхідну естетичну підготовку учнів, ввести їх у великий світ мистецтва, зробити його дієвим засобом пізнання навколишньої дійсності, розвитку мислення і моральної досконалості [11].

Проблемою естетичного виховання учнів на уроках української літератури займалися такі вчені, як Л.М. Цимбалюк, О.М. Чепурко, Т.Ф. Бугайко, В.П. Стеценко, Л.Ф. Мірошніченко, О.В. Лупейко, Б.І. Степанишин, Є.А. Пасічник. Оскільки питання, якому присвячена наша робота, на сучасному етапі набуває якісно нового змісту, вважаємо доцільним проаналізувати погляди кількох вчених з цього питання.

Так, у статті «Нові підходи до викладання української літератури» [6, с. 20] Б.І. Степанишин зазначає, що нові підходи до викладання в школі українського мистецтва слова ґрунтуються на загальній концепції літературної освіти, себто на філософських, історичних, культурологічних, народознавчих, соціологічних, етичних, психологічних, літературознавчих, естетичних і мовних засадах.

З естетики, на думку методиста, літератори черпають засади художнього освоєння життя, мистецького пізнання дійсності, загальні закономірності і тенденції розвитку мистецтва. Без естетичного осмислення літературного твору учень не засвоїть таких понять, як піднесене і низьке, героїчне і буденне, комічне, драматичне і трагічне.

Цікавою для нас є праця Я.М. Цимбалюка «Формування особистісного ставлення старшокласників до художнього твору в процесі вивчення української літератури в старших класах». Як зазначає автор, художні твори – важливий засіб естетичного розвитку школярів, удосконалення їх особистості. Я.М. Цимбалюк вважає, що особистісне ставлення до літератури не тільки передбачає розуміння прочитаного, а й забезпечує естетичне сприймання літератури, справжнє вивчення якої неможливе без виховання почуття прекрасного, насолоди художнім образом [7].

Про виховну функцію літератури говорить О.М. Чепурко у праці «Естетичне виховання учнів під час бесід з позакласного читання».

Вчений вважає, що великий вплив має предмет літератури на формування есте-



тичних ідеалів школярів. Художні твори є багатим матеріалом для роздумів. Учні мають можливість образно осмислити проблеми людського буття, що сприятиме формуванню у них відповідних поглядів, переконань, естетичних потреб.

Н.Б. Берхін у науковій статті простежує та аналізує шляхи формування художніх знань. Методист зазначає, що на уроках літератури формуються два види знань: наукові (літературознавчі та мистецтвознавчі) і художні. Перші виникають в процесі засвоєння за допомогою логічного мислення змісту літературознавчих і мистецтвознавчих концепцій. Другі – у процесі безпосередньо самостійного сприйняття конкретно-чуттєвого змісту твору.

Спираючись на дослідження психології, вчений зазначає, що при сприйманні художнього образу виникає особлива художня емоція – співпереживання образу. Ця емоція здатна викликати асоціації, які відповідають найбільш вагомим установам [2].

Суть взаємодії читача з художнім твором полягає в тому, щоб ознайомлення з текстом стало відкриттям дивного в собі, що в свою чергу є важливим стимулом змінити себе самого.

Підсумовуючи свої дослідження, Н.Б. Берхін зазначає, що на уроках літератури повинні формуватися особливі художні знання, що мають у своїй основі психологічну природу [2].

На сьогодні залишається нерозв'язаною проблема сутності естетичного аналізу твору. Саме ці питання порушують у своїх статтях Б.І. Степанишин та З.О. Кучерява [6].

Б.І. Степанишин і З.О. Кучерява зазначають, що аналіз тексту не може зводитися лише до бесіди за фабулою твору. Недостатнім є і просто визначення теми, художніх особливостей, характеристики образів. Учень повинен увійти у світ письменника, злитися з його героями. І тоді, через естетичне, відбувається вплив на морально-естетичну сферу [6].

З.О. Кучерява пропонує орієнтовані плани аналізу поетичного і прозового твору, які дозволяють торкнутися і побачити красу твору при його аналізуванні [11].

Погляди вищезазначених методистів підтримує С.Я. Українець. Так, у статті «Елементи психодрами на уроках літератури» автор зазначає, що важливим є етап «вживання» в роль, наслуховування свого внутрішнього «я». Як зауважує С.Я. Українець, головна мета полягає в тому, щоб сприйняти життєвий досвід літературного персонажа не відчужено, а врости в нього чут-

тям, свідомістю, душею. Добре вписується в контекст роботи така психодраматична методика, як монолог. Вчитель пропонує відтворити і проказати вголос текст героя. Під час відтворення відбувається діалог із незримим світом, в якому кожен залишив своє коріння. На думку методиста, проказування монологу героя – один з результативних шляхів до розкриття складного світу літературного персонажа.

З огляду на проблему, що аналізується, вагомою, на нашу думку, є праця В.П. Стеценка «Проблема естетичного виховання учнів у методичній концепції Т.Ф. Бугайко».

У своїй роботі В.П. Стеценко простежує розвиток багатьох методичних ідей Т.Ф. Бугайко. Щодо естетичного виховання учнів, то Т.Ф. Бугайко у багатьох своїх працях уточнює поняття «естетичне виховання» та «художнє виховання». Під естетичним вихованням (за Т.Ф. Бугайко) слід розуміти виховання естетичної чуйності, естетичного ставлення до явищ, предметів, об'єктивного світу. Це невід'ємна частина виховання, яка також включає в себе формування естетичних почуттів та естетичних суджень людини. Художнє виховання, на думку методиста, є засобом здійснення загальних завдань естетичного розвитку учнів [3].

У своїх працях Т.Ф. Бугайко визначає конкретні шляхи естетичного виховання школярів на уроках літератури. На її думку, необхідно кожний урок зробити виховуючим, творчим. Важливо побудувати роботу так, щоб школярі, сприймаючи твір, перш за все, глибоко розуміли його ідейний зміст, відчували красу людських взаємин, усвідомлювали громадську спрямованість роботи письменника. Учитель повинен виховувати в учнів високий естетичний смак, почуття справжньої краси. Т.Ф. Бугайко підкреслює, що на вчителя покладається велике завдання – навчити учнів розбиратися у своїх естетичних оцінках і судженнях, разом з естетичним почуттям вчитель повинен формувати естетичний смак учнів [3].

Т.Ф. Бугайко вбачає необхідною умовою естетичного сприйняття твору безпосередність вражень учнів. Коли учні сприймають літературного героя як живу людину, то він викликає у них естетичне почуття, стає улюбленим героєм. Коли учень хвилюється, читаючи твір, коли образ стає його улюбленим, це означає, що йому розкрився ідейно-естетичний зміст образу.

Цінними є думки Т.Ф. Бугайко про вивчення образів дійових осіб.

Згідно з її концепцією саме у взаємовідносинах дійових осіб, у їх боротьбі розкривається ідейно-естетичний зміст ху-



дожного твору. Важливо, щоб учні могли вмотивувати логіку поведінки героїв твору, їх переживання, бо саме на прикладах літературних героїв вони вчаться розбиратися в людях, виробляють критерії оцінки якостей людини, вчаться бачити, як формується людина у конкретну історичну епоху. Отже, згідно з концепцією Т.Ф. Бугайко, естетично сприйняти літературний образ – значить сприйняти його в усій повноті й багатогранності [3].

Таким чином, естетичному вихованню учнів засобами літератури у педагогічній концепції Т.Ф. Бугайко приділяється особлива увага.

Суть методів навчання на уроках літератури розкриває Є.А. Пасічник, але при цьому він зазначає, що систему викладання не можна розглядати як застиглу норму. Викладання літератури у школі – «це постійний пошук, творчість» [5].

У процесі роботи над словом ставляться інтегральні завдання, пов'язані з естетичним вихованням учнів: показати красу людських стосунків у праці, побуті; красу людської душі, природи, красу слова, твору літератури та естетичних ідеалів письменника.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду визначити значимість та ефективність музики як засобу естетичного виховання на уроках літератури.

Роль естетичного виховання у розвитку особистості, її всебічному формуванні важко переоцінити. Вже в давнину пробивала собі дорогу точка зору про елементи естетики та краси в житті та діяльності людини. Про це, зокрема, йдеться в одній притчі Плуларха. Три раба везуть тачку з камінням. Кожному з них філософ ставить одне і те ж питання: «Навіщо ти везеш ці важкі камені?» Перший відповідає: «Наказали везти цю прокляту тачку». Другий каже: «Везу тачку, щоб заробити на хліб». Третій же сказав: «Будую прекрасний храм». Бачити у праці творче начало краси – значить творити прекрасне і відповідно до нього перетворювати навколишній світ.

В загальному плані естетичне виховання означає процес формування почуттів у сфері прекрасного. Але в естетиці це прекрасне пов'язане з мистецтвом, з художнім відображенням дійсності у свідомості і почуттях людини, з її здатністю розуміти прекрасне, слідувати йому в житті й творити його. У цьому сенсі сутність естетичного виховання полягає у формуванні в учнів здібностей повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і житті, у виробленні естетичних понять, смаків та ідеалів, у розвитку твор-

чих задатків і обдарувань в галузі мистецтва [7].

Оскільки естетичне виховання здійснюється за допомогою мистецтва, його зміст має охоплювати вивчення та залучення учнів до різних видів і жанрів мистецтва: літератури, музики, образотворчого мистецтва. Різноманіття життя народжує і різноманіття видів і жанрів мистецтва. Діти дошкільного віку знайомляться з графікою, живописом, скульптурою, декоративно-прикладним мистецтвом, кожне з яких має свої жанри.

Не менш важливою стороною змісту естетичного виховання є його спрямованість на особистісний розвиток учнів. Перш за все, необхідно формувати в учнів естетичні потреби в галузі мистецтва, в розумінні художніх цінностей суспільства [7].

Істотним компонентом естетичного виховання є оволодіння знаннями, пов'язаними з розумінням мистецтва і умінням висловлювати свої судження (погляди) з питань художнього відображення дійсності. З цим пов'язане формування в учнів уявлень і понять про специфіку відображення цієї дійсності в різних видах і жанрах мистецтва, вироблення вміння аналізувати зміст і морально-естетичну спрямованість мистецтва.

Велике місце у змісті естетичного виховання займає формування в учнів художнього смаку, пов'язаного зі сприйняттям і переживанням прекрасного. Потрібно навчити школярів відчувати красу і гармонію справжнього твору мистецтва, виявляти художню вимогливість, а також прагнення до підвищення культури поведінки [7].

Важливим змістовним компонентом естетичного виховання є залучення учнів до художньої творчості, розвиток їх нахилів та здібностей до музики, образотворчого мистецтва та літератури. Л.М. Толстой висловлював переконання в тому, що у кожної дитини є різноманітні потреби в художній творчості, які необхідно розвивати і використовувати з метою виховання. Естетичне виховання має спрямовуватися на розкриття і осмислення громадянської основи мистецтва і сприяти формуванню в учнів громадських поглядів і переконань, а також моральності.

Естетичні властивості особистості не є вродженими, але починають розвиватися з раннього віку в умовах соціального оточення і активного педагогічного керівництва. У процесі естетичного розвитку відбувається поступове освоєння дітьми естетичної культури, формування естетичного сприйняття, а також уявлень, понять, суджень, інтересів, потреб, почуттів, художньої діяльності та творчих здібностей [9].



Музика, як і образотворче мистецтво, – рідна сестра літератури. Й.Ф. Гете писав, що «велич мистецтва <...> найяскравіше проявляється в музиці». А це означає, що навряд чи якась інша образотворчість може зрівнятися з музикою силою впливу на емоційність, уяву, асоціативність школярів. У викладанні літератури музика посідає значне місце. Перш за все, майже всі письменники-класики були високоосвіченими людьми, розуміли і сприймали музику. Досить згадати імена І.П. Котляревського, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, М.Т. Рильського, А.С. Малишка та інших. Так, М.Т. Рильський писав про розвинений музичний смак Т.Г. Шевченка, підкреслюючи, що великий Кобзар був дуже чуйним до кольорів, барв і відтінків баченого світу, але все ж таки музичне сприймання життя було йому властиве в першу чергу. У практиці школи на уроках літератури частіше використовується музика під час вивчення ліричних творів, бо поетичні рядки багатьох авторів музикальні. «Поєднання поезії з музикою, – писав у свій час композитор І.Д. Кюї, – може примножити силу враження тієї і другої». Поезія Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, П.Г. Тичини, М.Т. Рильського, А.С. Малишка найвищою мірою музикальна. Музика на уроках літератури повинна включатись продумано, з урахуванням особливостей теми, що вивчається. Якщо в середніх класах використовуються на уроці окремі музичні твори, скажімо, народні пісні, думи, а також пісні на слова поетичних творів, що аналізуються («Садок вишневий коло хати», «На майдані», «Гаї шумлять» тощо), до того ж вчитель сам коментує, розповідає про взаємозв'язок двох видів мистецтва, то в старших класах необхідно до цього готувати самих учнів, виробляти в них самостійність, що виявляється в доборі необхідної мистецтвознавчої літератури, в складанні письмових та усних повідомлень, доповідей. Прийоми роботи з творами музики можуть бути різноманітними: прослуховування музичного твору після аналізу літературного твору або навпаки – спочатку прослуховується відомий учням музичний твір, а потім аналізується художній текст. На уроках літератури немає можливості детально знайомити учнів з мистецтвом опери, хоча за багатьма творами літератури, що вивчаються в школі, написані твори цього музичного жанру. Однак згадування опер «Наталка-Полтавка» (композитор – М.В. Лисенко), «Князь Ігор» (композитор – О.П. Бородін) та ін., використання окремих фрагментів з них повинно знаходити місце на уроках, посилюючи емоційне сприймання учнями мистецтва слова і музики, їх ес-

тетичне виховання. Відбір таких музичних творів до конкретної теми, що вивчається, здійснюється учителем з урахуванням підготовки школярів до сприймання цього виду мистецтва, місця і часу його використання. Уривки з опер прослуховуються в основному після вивчення літературного твору або окремої теми, тому що твори музичного жанру повинні не підмінити художній текст, а лише посилювати його сприймання, розширювати загальний кругозір учнів.

Вчитель може використовувати найрізноманітніші засоби навчання, поєднувати їх, головне – викликати відгук у дитячій душі.

В ході нашого дослідження ми провели бесіди з вчителем літератури, отримали консультацію з роботи із програмою та методичною літературою.

Це дало нам можливість відібрати тематику уроків літератури в 9 класі, під час яких можна використати музику як засіб естетичного виховання.

Тематика уроків української літератури з використанням засобу виховання музики.

1) Процес виникнення фольклору. Родинно-побутові пісні. «Місяць на небі, зіроньки сяють», «Цвіте терен, цвіте терен», «Сонце низенько...».

2) Родинно-побутові пісні. «За городом качки пливуть», «Світи, світи, місяченьку», «Лугом іду, коня веду...».

3) Українське весілля. «До бору, дружечки, до бору», «А брат сестрицю та й розплітає», «Розвий, сосно, сімсот квіток», «Летять галочки у три рядочки», «Ой матінко, та не гай мене».

4) Українські народні балади. «Бондарівна», «Ой летіла стріла», «Ой на горі вогонь горить», «Козака несуть». Тематичні особливості, класифікація балад.

5) І. Величковський. Фігурні (курйозні) вірші (з рукописних книг «Зегар з полузгарком» і «Млеко»). С.Климовський «Іхав козак за Дунай».

6) Драматургія. Шкільна драма «Владимир» Ф. Прокоповича. Вертеп як вид лялькового театрального дійства.

7) Г.С. Сковорода. «Сад божественних пісень», «Всякому городу нрав і права, «De Libertate».

8) І.П.Котляревський. «Наталка Полтавка». Наталка як уособлення кращих рис української жінки. Роль і функція пісень у драмі.

9) Т.Г. Шевченко. «Садок вишневий коло хати...», «Доля».

Музика в процес викладання літератури вводить:

– як ілюстративний матеріал, що має конкретний зв'язок з темою;



– з метою розкриття загальноестетичних категорій мовою мистецтва, підсилення естетичної значущості окремих явищ;

– як підготовчий фактор: створює емоційно-образне налаштування на відповідний «тон» сприймання.

Насичення уроків музикою, урізноманітнення форм роботи нетрадиційними методами збагачують світосприймання, приваблюють до виконання конкретного навчального завдання.

Так, робота над виразним читанням вимагає насамперед натхнення, яке безпосередньо пов'язане з емоційністю і прагненням до самовираження. Вчитель має створити такі умови, в яких літературний твір відкриє свої таємниці перед учнем і стане йому близьким. Виразне читання також пов'язане з інтонацією та динамікою, термінами, що мають музичні аналоги.

Аналіз результатів експериментальних даних показав, що зіткнення з мистецтвом музики у 60% старшокласників просто поліпшує настрій; 30% не замислювались над його призначенням, а 10% учнів вважають, що «краса врятує світ». У художніх творах 40% учнів цікавить захоплюючий сюжет, 40% взагалі не люблять читати і тільки у 20% старшокласників художні твори викликають переживання, роздуми, емоції, сприяють формуванню ідеалу.

Улюблених художників в учнів зовсім немає, композиторів-класиків ніхто не назвав, а сучасні улюблені композитори названі 65% учнів; у 5% є улюблені поети, а у 30% – письменники сучасного детективу.

У вільний час старшокласники люблять переглядати фільми й телепередачі (60%), читають лише 15% учнів, а нічого не бажають робити – 35%.

Щодо якостей, які характеризують естетичну вихованість людини, учні визначають такі: обізнаність у мистецтві, розуміння прекрасного, наявність естетичних норм і естетичного смаку, уміння бачити, чути прекрасне, давати йому оцінку, творчі здібності.

Учня хотілося б розвивати в собі творчі здібності. Висновок з цих результатів можна зробити такий: естетична вихованість на високому рівні у 12% старшокласників; у 40% – на достатньому рівні, а у 48% – на низькому.

Аналіз педагогічних досліджень з проблем естетичного виховання дозволяє зробити висновок, що вчені розглядають естетичне виховання як виховання естетичної

чуйності, естетичного ставлення до явищ, предметів об'єктивного світу. Це невід'ємна складова виховного поля, яка також включає у себе формування естетичних почуттів та естетичних суджень людини.

Література як навчальний предмет має колосальний потенціал розвитку, комплексно впливає на становлення та подальший розвиток особистості, її психоемоційної сфери, інтелектуальних здібностей, морально-етичних та естетичних поглядів, духовних запитів. Тому вивчення цього важливого предмета має вибудовуватися з урахуванням його потенційних можливостей, із якнайповнішим залученням його особистіснотворчих ресурсів та сугестивної сили музики. Саме інтеграція окремих видів мистецтв забезпечує ефективність естетичного виховання.

Подальші дослідження у цьому напрямку передбачають проведення експерименту в межах організації позаурочної роботи при вивченні літератури.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура Є.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури / Є.М. Бандура. – К. : Рад. школа, 1984. – 167с.
2. Берхин Н.Б. Формирование первоначальных художественных знаний / Н.Б. Берхин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 16–19.
3. Бугайко Т.Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1973. – 176 с.
4. Д.Б. Лихачев. Теория эстетического воспитания школьников / Д.Б. Лихачев. – М., 1989. – 280 с.
5. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури у середніх навчальних закладах : [навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти] / Є.А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Степанишин Б.І. Нові підходи до викладання української літератури / Б.І. Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 31–34.
7. Цимбалюк Л.М. Формування особистісного ставлення старшокласників до художнього твору у процесі вивчення української літератури у старших класах : [зб. наукових праць] / Л.М. Цимбалюк. – К. : КДП, 1990. – 111 с.
8. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко. – К. : Радянська школа, 1985. – 148 с.
9. Щербо А.Б. Красота воспитывает человека / А.Б. Щербо, Д.Н. Джола. – К. : Радянська школа, 1980. – 102 с.
10. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя / под ред. А.М. Лабковской. – М. : Просвещение, 1983. – 211 с.
11. Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики / под ред. М.Д. Таборидзе. – М. : Педагогика, 1988. – 179 с.



УДК 376.3:376.42

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЯВИЩ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Глущенко І.І., к. пед. н.,
доцент кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет

У статті розглядається проблема сформованості лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Запропонована методика дослідження з використанням лексичного матеріалу. Проаналізовані кількісні та якісні показники основних етапів діагностики. Виявлені вади повною мірою відображають специфіку лексичної сторони мовлення, яку треба враховувати у роботі зі школярами цієї категорії. Ці дослідження надають можливість розробити методику відповідного корекційно-розвивального навчання, побудовану з урахуванням закономірностей мовленнєвої та інтелектуальної діяльності при нормальному і затриманому психічному розвитку.

Ключові слова: затримка психічного розвитку (ЗПР), молодші школярі, лексико-семантичні явища, синонімія, антонімія, переносне значення слова, багатозначність, мовленнєвий матеріал.

В статье рассматривается проблема формирования лексико-семантических явлений у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Предложена методика исследования с использованием разнообразного лексического материала. Проанализированы количественные и качественные показатели основных этапов диагностики. Выявленные нарушения полностью отображают специфику лексической стороны речи, которую необходимо учитывать при работе с младшими школьниками этой категории. Результаты этих исследований позволят разработать методику коррекционно-развивающего обучения, построенную с учетом закономерностей речевой и интеллектуальной деятельности при нормальном и задержанном психическом развитии.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники, лексико-семантические явления, синонимия, антонимия, переносное значение слова, многозначность, речевой материал.

Glushchenko I.I. FEATURES MASTERING LEXICAL-SEMANTIC PHENOMENONS CHILDREN YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

The problem of formation of lexical-semantic phenomena in primary school children with mental retardation (CRA). The method of research, using different lexical material, which is reflected in the textbooks linguistic cycle, first class intensive pedagogical correction. Analyzed quantitative and qualitative indicators of the main stages of diagnosis. Identified defects fully reflect the specific lexical aspects of speech that must be taken into account in the work with students in this category.

Key words: mental retardation (CRA), younger students, lexical-semantic phenomenon, synonyms, antonyms, figurative meaning, ambiguity, speech material.

Кількість предметів і явищ дійсності, відображених у свідомості людини, велика, а кількість слів, які визначають ці предмети та явища, набагато менша, отже, одне й те ж слово може позначати декілька понять, тобто бути багатозначним. На послідовних етапах онтогенезу значення слів розвиваються, тому вказівки на один і той же предмет не вичерпують розуміння слова. Відносячи слово до відповідного предмета, потрібно мати на увазі різноманітні системи зв'язків цього слова. Оволодіння дитиною лексико-семантичними явищами супроводжується процесом розширення його лексичного значення. При відповідних умовах онтогенезу дитина вивчає і засвоює різноманіття значень слова [1; 3].

На думку О.М. Шахнаровича, необхідною умовою для формування цих процесів є: сформованість узагальнюючої функції

слова; відповідний рівень сформованості наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини; аналіз навколишньої дійсності, який виражений значенням слова; розуміння прямого значення слова за межами контексту; уміньня робити аналогії та порівнювати предмети за ознаками та функціями [4].

Проаналізувавши вищезазначене, ми провели експериментальне дослідження, спрямоване на визначення рівня сформованості лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР).

Під час дослідження нами були модифіковані завдання, запропоновані в дослідженнях Р.І. Лалаєвої, Л.І. Трофименко, Є.Ф. Соботович.

У діагностичну методику було включено 4 завдання, які на наш погляд, дають мож-



ливість проаналізувати особливості засвоєння лексико-семантичних явищ дітьми із ЗПР:

- визначення антонімії (завдання № 1);
- визначення синонімії (завдання № 2);
- розуміння переносного значення (завдання № 3);
- розуміння багатозначності (завдання № 4).

Для визначення вміння об'єднувати слова, протилежні за значенням, ми пропонували молодшим школярам виконати завдання № 1, у якому необхідно дібрати антонімічні пари до запропонованих слів. Інструкція до виконання: молодшим школярам необхідно дібрати антонімічні пари до слів:

- іменників: *день, сміх, радість, добро, холод, вечір*;
- прикметників: *твердий, темний, довгий, холодний, чистий, сильний, хворий, молодий, глибокий, добрий*;
- дієслів: *бігти, купувати, мовчати, підіймати, будувати, шепотіти, кохати, зникнути, квітнути, охолоджувати*.

Інструкція до виконання надавалася учням на вербальному рівні, використовуючи пояснення, наприклад: «*День – ніч; сміх... Як буде навпаки?*». Якщо дитина не могла виконати завдання, їй надавалася допомога у такій послідовності:

- повторення інструкції, з метою концентрації уваги дитини на завданні;
- зорова опора, яка допомагає уточнити значення слова;
- введення слова в контекст. Наприклад: «*Коли діти веселяться, ми чуємо сміх, а коли плачуть, ми бачимо?*».

За допомогою завдання № 2 ми визначали вміння учнів із ЗПР знаходити слова, близькі за значенням. У ході виконання завдання учням пропонувалося дібрати слова-синоніми до таких слів:

- іменників: *школяр, малюк, стежка, метелиця, світанок, галас*;
- прикметників: *невеликий, гарний, залізний, спритний, спекотний, брудний, жорсткий, кмітливий, морозний*;
- дієслів: *ридати, радіти, йти, гойдати, трощити, мчати, балакати, робити, готувати, куштувати*.

Інструкція до виконання надавалася на вербальному рівні, наприклад: «*Як назвати школяра іншим словом?*». Для точного розуміння завдання перед самостійним виконанням ми використовували пояснення на прикладі одного слова, наприклад: «*Школяр вчиться у школі, його ще можна назвати «учень»*». Після пояснення учні самостійно опрацьовують усі поняття. Якщо дитина не могла самостійно підібрати слова, близькі за значенням, їй надавалася допомога, наприклад до слова *малюк*:

- повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на зміст слова;
- «*Я називаю слова (дошкільник, школяр, немовля), а ти підними руку, коли почувеш слово, яке означає схоже до слова малюк*».

Як відомо, процес розуміння переносного значення слова відображається на засвоєнні шкільної програми, оскільки в підручниках із предметів мовного циклу багато текстів, які містять слова в переносному значенні. Ураховуючи це, ми запропонували молодшим школярам із ЗПР виконати завдання № 3, яке було спрямоване на визначення рівня розуміння віршованих рядків зі словами, вжитими в переносному значенні, орієнтованих на сприйняття дітьми молодшого шкільного віку. Явища дійсності, які відображаються у віршованих рядках, були відомі учням із дошкільного віку.

Дослідження проходило у формі індивідуальної бесіди, учню після прослуховування віршованих рядків педагог пропонував відповісти на запитання щодо тексту. Наприклад: «*Про що розповідається у вірші?*». Наприклад:

Веселе сонечко блистить,
Проміння щедро лле.
Гайок привітно шелестить,
Струмочок виграє.

Учень повинен висловити своє судження про слова, які вжиті в переносному значенні. Якщо виникали складності у виконанні завдання, дитині надавалася допомога:

- акцентування уваги школяра на словах із переносним значенням: «*Що значить веселе сонечко?*», «*Як це струмочок виграє?*»;
- зорова опора (пояснення віршованого рядка супроводжувалося розглядом картинки, яка допомагала учню зрозуміти переносне значення словосполучення);
- бесіда за текстом.

Як відомо, більшість слів у мовленні мають декілька лексичних значень, тому недостатне розуміння багатозначності слова призводить до неповного розуміння зв'язного мовлення. Багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова, і тому може виступати показником рівня лексичного розвитку дитини.

У межах виконання завдання № 4 ми мали на меті вивчити й проаналізувати рівень розуміння й засвоєння учнями із ЗПР багатозначності слів різних частин мови. У ході дослідження нами були відібрані варіанти багатозначних слів (прикметників, дієслів, іменників), включених у різні словосполучення:

- іменники: *голова* (людини, потягу); *лінійка* (для креслення, в зошиті, шикуватися на лінійку); *ніжка* (дитини, стільця, грибна);



– прикметник: *цікава (ий)* (людина, день, книжка); *холодна (ий)* (вода, день); *щедрий* (дарунок, врожай, вечір);

– дієслова: *підняти (ся)* (голову, ношу, з ліжка); *ходить* (пароплав, людина); *носити* (сумку, одяг, прізвище).

Учень повинен пояснити, тобто конкретизувати значення запропонованих словосполучень, відповісти, як він розуміє їх зміст. Наприклад: «Яку книжку називають цікавою?». Якщо учень не зміг дати відповідь, йому надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою концентрації уваги дитини на завданні;

– зорова опора (картинка з зображенням змісту словосполучення);

– допоміжні питання.

Проаналізувавши результати виконання завдання № 1, ми з'ясували, що, підбираючи слова-антоніми до запропонованих слів, правильні відповіді дають 45,8% учнів (контрольна група: 91,5%). Такі відповіді (більше 75%) переважно приходилися на слова, які позначають ситуації, добре знайомі дітям із власного досвіду та використовуються у власній мовленнєвій діяльності.

54,2% учнів надавали неправильні відповіді (від 50% до 75%), досить різноманітні за характером та проявами. 20,8% учнів підбирали протилежні за значенням слова, які повною мірою не відповідали змісту завдання, зокрема відносилися до іншої частини мови. Повторення інструкції, зорова опора допомогли назвати правильне слово лише 6,3% учнів. Тільки введення слова в контекст викликало актуалізацію правильного слова (14,5%). Отже, введення в контекст акцентувало увагу учня на необхідності підбору антоніма певної частини мови.

22,9% учнів замість антонімів добирали слова, утворені за допомогою частки «не». Повторення інструкції покращило результати на 8,3%. Надані картинки допомогли решті (14,6%) учнів цієї групи уточнити значення слова, виправити помилку й назвати протилежне за значенням слово до запропонованого. Отже, такі відповіді пояснюються недосконалим розумінням змісту запропонованого слова. Зорова опора допомогла дітям співвіднести слово з певною ситуацією, на цій основі уточнити його зміст і назвати слово, протилежне до нього за значенням.

Остання група учнів (10,5%) під час відповіді називала слова, подібні за значенням, за звучанням або однокореневі до запропонованих. У цьому випадку зорова опора не допомагала учням правильно підібрати слово, протилежне за значенням. Уведення слова в контекст надало змогу 6,3% учнів надати правильні відповіді лише

на слова, які пов'язані з власними діями або відображають знайомі ситуації.

Визначені порушення можна пояснити недостатнім розумінням учнями лексичних значень базових слів, недосконалими функціональними зв'язками між словами, що ускладнює пошук протилежного за значенням слова. Процес пошуку слів проходить безсистемно, учні не вміють досконало встановлювати системні відношення між лексичними одиницями мови, тому підібране слово не завжди протилежне за значенням до слова – стимулу.

Підсумувавши результати виконання проби, ми визначили, що в учнів із ЗПР виникають значні труднощі у визначенні антонімів, це певною мірою характеризує їх словниковий запас та сформованість лексико-семантичних уявлень. Так, учні краще розуміють і правильно визначають антоніми до слів, які позначають досить знайомі уявлення про предмети і явища оточуючої дійсності.

Результати виконання завдання підтверджують, що формування антонімії значною мірою залежить від рівня сформованості лексичної системності та достатнього уявлення школярів про оточуючий світ.

Підводячи підсумки виконання завдання, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на визначення вміння об'єднувати слова, протилежні за значенням, є недостатність системних уявлень учнів про оточуючий світ та обмеженість активного словникового запасу.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлено труднощами концентрації уваги на завданні, недосконалим розумінням змісту слова та недостатньою його актуалізацією без зорової опори, що виникає внаслідок недостатнього рівня сформованості функціональних зв'язків між словами.

Результати виконання завдання № 2, яке було спрямовано на розуміння лексичного значення синонімії, визначили, що лише 22,9% учнів змогли самостійно правильно (більше 75% вірних відповідей) дібрати синонімічні пари (контрольна група: 74,9%). Правильний підбір спостерігався в основному до найпростіших й найбільш активізованих у їхньому словнику слів. Незначна кількість учнів (8,3%) замість синонімів використовувала слова більш високого рівня узагальнення (малюк – людина).

77,1% учнів не змогли самостійно правильно підібрати слова-синоніми. Більшість неправильних відповідей (від 50% до 75% відповідей), які дали 25% учнів, характеризувалися заміною запропонованого сло-



ва назвою ознаки дії, або підбором слів, пов'язаних із певними ситуаціями. У деяких учнів (14,6%) спостерігався підбір слів за граматичними або звуковими ознаками. Підбір слова з часткою «не» спостерігався у 29,2% молодших школярів. Отже, вибір необхідної лексичної одиниці проходить безсистемно, учні підбирають слова, близькі у семантичному полі, а не синоніми.

Додаткова концентрація уваги на завданні допомогла правильно визначити слово, близьке за значенням 14,6% учнів. У решті школярів (54,1%) відповідь була результативною лише після вибору правильного слова з декількох варіантів. Ситуація вибору допомогла учням зрозуміти завдання та правильно підібрати слово, подібне за значенням.

8,4% учнів надали відповіді (менше 50%), які були нерезультативними навіть після допомоги педагога (вибір правильного слова). На наш погляд, у цьому випадку недостатнє розуміння змісту базового слова, недосконалість лексичних зв'язків між словами порушують процес вибору.

Отже, завдання № 2 виявилось для учнів із ЗПР досить складним. Той факт, що надана допомога здебільшого була результативною, говорить про те, що більшість учнів із ЗПР розуміють зміст завдання на визначення синонімії, але самостійна правильна актуалізація цих слів у власному мовленні мала лише у 22,9% випадків.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на успішність учнів із ЗПР знаходиться слова, близькі за значенням, є особливості перебігу розумових операцій, обмеженість словникового запасу, недостатність життєвого досвіду дитини та несприятливі умови виховання.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами уваги до мовленнєвої інструкції, труднощами самостійно без зорової опори визначити близькі за значенням слова, труднощами розуміння змісту базового слова внаслідок недосконалості лексичних зв'язків між словами.

Ураховавши названі особливості виконання учнів із ЗПР завдань № 1 та № 2, ми дійшли висновку, що процес визначення антонімів виконується учнями значно краще, ніж підбір синонімів. Це може бути наслідком затримки пізнавального розвитку, оскільки для визначення слова, близького за значенням, необхідний глибший аналіз семантичного змісту базового слова та сформованість більш тонкої диференціації, ніж для слів у значенні протиставлення.

Наступне завдання № 3 було спрямоване на визначення особливостей розу-

міння учнями із ЗПР переносного значення слова.

Достатньо повне пояснення переносного значення представлено у висловлюваннях 27,1% учнів (відповідно, норма: 83,2%). Під час пояснення (це більше 75% правильних відповідей) діти встановлювали як зовнішні, так і внутрішні ознаки основного об'єкта. Пояснення учнів із ЗПР базуються на зв'язках і відношеннях, які вони засвоїли в дійовому й наочному досвіді. Треба зазначити, що правильні відповіді були в основному спрямовані на пояснення перших або останніх віршованих рядків, які вони почули й утримали в пам'яті.

Процес пошуку переносного значення спостерігався у 27,1% учнів, вони передавали зміст поняття через найбільш інформативні ознаки дійсності. Напевно, учні розуміють поняття, але не вміють правильно структурно побудувати свою відповідь. Отже, такі результати (від 50% до 75% відповідей) можна пояснити недостатнім аналізом змісту словосполучення або недостатньою мовленнєвою практикою школяра.

45,8% учнів надавали менше 50% відповідей, які не розкривають повною мірою зміст віршованих рядків. У цьому випадку діти давали характеристику словам, які не містять переносного значення. Акцентування уваги учнів на словосполученнях з переносним значенням були результативними лише в 14,6% учнів. Запропоновані педагогом картинки, які відображають зміст віршованих рядків, допомагали решті учнів (20,8%) більш повно пояснити зміст словосполучень та правильно побудувати свою відповідь. Зорова опора допомогла дітям сконцентрувати увагу, повною мірою визначити внутрішній зміст словосполучення та актуалізувати необхідні лексичні одиниці.

Решта учнів (10,4%) із визначеної групи не змогла покращити свої відповіді після повторної інструкції та зорової опори. Бесіда за текстом, під час якої педагог здійснював детальний аналіз змісту словосполучень, допомогла учням дати відповідь. Такі результати пояснюються недостатньо сформованим умінням школярів із ЗПР самостійно аналізувати та виявляти внутрішній зміст віршованих рядків із переносним значенням, оскільки здатність оцінювати внутрішній підтекст є складною розумовою операцією, яка корелює зі здатністю до логічного мислення.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на результативність пояснення учнями із ЗПР



переносного значення, є недосконалість наочно-образного мислення, недостатність життєвого досвіду та недостатній рівень мовленнєвої практики.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами концентрації уваги на завданні, труднощами визначення внутрішнього змісту словосполучення з переносним значенням без зорової опори, значними ускладненнями в детальному самостійному аналізі змісту словосполучення та виявленні його внутрішнього змісту.

Аналізуючи відповіді молодших школярів, ми бачимо, що процес розуміння переносного значення в учнів із ЗПР недостатньо сформований. Унаслідок затриманого розвитку наочно-образного мислення, яке тісно пов'язане з мовленнєвим розвитком, учень не може вільно об'єднувати уявлення про предмети, переносити деякі ознаки одного предмета на інший, оперувати ними, вводити їх у нові комбінації, які можуть виявитися при безпосередньому спостереженні.

Результати виконання завдання № 4 засвідчили різні рівні розуміння значень багатозначних слів. Правильні відповіді (більше 75%) визначаються у 35,4% учнів із ЗПР (відповідно, норма: 89,4%).

39,6% учнів дають невірні (від 50% до 75% відповідей) пояснення багатозначних слів. З них пояснення, які будуються з опорою на конкретне явище, спостерігаються в 31,2% школярів. 8,4% учнів дають відповіді з опорою на власні асоціації, які не розкривають повною мірою зміст словосполучення. Спрямування уваги учнів на завдання покращило відповіді лише на 16,7%. Надана зорова опора допомогла учням (22,9%) уточнити зміст поняття у прямому значенні, співвіднести його з конкретними предметами. Такі результати можна пояснити як неухважністю учнів до завдання, так і недостатньо сформованим умінням без зорової опори уявити предмет чи об'єкт, проаналізувати його ознаки та подумки перенести на інший предмет, відповідний його контекстуальному значенню. Учні з труднощами розуміють функціональний зв'язок, який існує між значеннями слів, у школярів також спостерігається обмеженість семантичних уявлень, які забезпечують можливість переходу від аналізу конкретних фактів до мовленнєвих узагальнень.

Відсутність будь-якого самостійного пояснення (менше 50% відповідей) спостерігається у 25% учнів. Повторення інструкції та зорова опора не допомогли учням достатньо повно визначити зміст багатозначного поняття. Лише стимульні питання

допомогли їм проаналізувати зміст запропонованих словосполучень у різних контекстуальних значеннях.

Отже, розуміння багатозначності – це складна розумова операція, яка через свою складність повністю не доступна учням із ЗПР. Переважно учні із ЗПР добре засвоюють слова у прямому значенні, система смислових зв'язків з іншими словами не усвідомлюється школярами повною мірою. Адаже необхідною умовою при визначенні значення слова є відволікання від конкретного значення слова і перенесення цього значення на інші ситуації [4; 5].

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на результати виконання завдання учнями із ЗПР, є недосконалість пізнавальної діяльності, недостатність життєвого та мовленнєвого досвіду, обмеженість власних семантичних уявлень, словникового запасу, а саме – недостатня частота вживання слів переносного значення у власному мовленні.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами уваги, значними ускладненнями під час самостійного співвіднесення визначених ознак з системою лексичних значень і перенесення їх на інші об'єкти.

Підводячи підсумки дослідження сформованості розуміння лексико-семантичних явищ у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, робимо такі висновки:

Розуміння лексико-семантичних явищ більшою мірою доступне учням із ЗПР, але внаслідок недостатньої концентрації уваги під час виконання завдання, обмеженого словникового запасу та недосконалого уявлення про оточуючий світ учні не можуть без допомоги правильно виконати завдання.

Пошук слів, протилежних та подібних за значенням, відбувається безсистемно й ускладнюється недостатнім розумінням дітьми із ЗПР лексичних значень базових слів, недосконалістю функціональних зв'язків між словами та обмеженими семантичними уявленнями дітей.

Пояснення переносного значення слова базуються лише на уявленнях, які діти засвоїли в дійовому та наочно-дійовому досвіді, і ускладнюється недостатнім самостійним умінням учнів виявляти внутрішній зміст словосполучення, яке має переносне значення, та недостатньою мовленнєвою практикою дитини.

Труднощі розуміння багатозначності виникають внаслідок недостатнього усвідомлення дітьми із ЗПР функціональних зв'язків, які існують між різними значен-



нями слів, та обмежених семантичних уявлень учнів.

Виявлені вади повною мірою відображають специфіку лексичної сторони мовлення, яку треба враховувати у роботі зі школярами цієї категорії.

Усе вищезазначене свідчить про необхідність проведення більш точної диференціальної діагностики, спрямованої на вивчення стану сформованості механізмів засвоєння лексичної сторони мовлення, механізмів використання лексичних одиниць у власному мовленні та особливостей якісної сторони словника молодших школярів із ЗПР. Ці дослідження нададуть можливість розробити методику відповідного корекційно-розвивального навчання, побудовану з урахуванням закономірностей мовленнєвої та інтелектуальної діяльності при нормальному і затриманому психічному розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Наука, 1956. – 410 с.
2. Егорова Т.В. Своеобразие процесса запоминания у детей с задержкой психического развития / Т.В. Егорова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 16–23.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / [Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с.
5. Соботович Е.Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е.Ф. Соботович, И.Э. Соботович // Интеграция аномальной дитини в сучасній системі соціальних відносин. – 1994. – № 3. – С. 271–273.



УДК 37.014.623

ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ В ЯКОСТІ ЗАСОБІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Лаппо В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки і психології

Коломийський інститут

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті порушено проблему пошуку нових засобів духовно-морального виховання студентів вищої школи. Здійснено спробу довести, що інтернет-ресурси можуть залучатись в освітній процес не лише в якості навчального забезпечення, але й як засоби духовно-морального виховання. З-поміж інтернет-ресурсів, що мають значний виховний вплив, виокремлено електронні бібліотеки, віртуальні музеї, інтернет-версії освітніх телеканалів, соціальні мережі, сайти навчальних закладів. Автор наголошує на тому, що ефективність застосування інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів можлива за дотримання низки педагогічних умов.

Ключові слова: *духовно-моральне виховання, духовний розвиток особистості, засоби виховання, педагогічний цenz, інтернет-ресурси, виховний зміст сайту.*

В статтю затронута проблема пошуку нових засобів духовно-нравственного воспитания студентов высшей школы. Сделана попытка доказать, что интернет-ресурсы могут привлекаться в образовательный процесс не только в качестве учебного обеспечения, но и как средства духовно-нравственного воспитания. Среди интернет-ресурсов, имеющих значительное воспитательное воздействие, выделены электронные библиотеки, виртуальные музеи, интернет-версии образовательных телеканалов, социальные сети, сайты учебных заведений. Автор отмечает, что эффективность применения интернет-ресурсов в качестве средств духовно-нравственного воспитания студентов возможна при соблюдении ряда педагогических условий.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, духовное развитие личности, средства воспитания, педагогический цenz, интернет-ресурсы, воспитательное содержание сайта.*

Lappo V.V. PREREQUISITES USE INTERNET RESOURCES AS A MEANS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

The article was written about the problem of finding new means of spiritual and moral education of high school students. An attempt was made to prove that online resources can be involved in the educational process not only as an educational software, but also as a means of spiritual and moral education. Among Internet resources with significant educational impact, allocated electronic libraries, virtual museums, online version of the educational TV channels, social networks, sites of educational institutions. The author notes that the effectiveness of the use of Internet resources as a means of spiritual and moral education of students is possible under certain conditions for teachers.

Key words: *spiritual and moral education, spiritual development of the individual, means of education, teaching qualification, internet-resources, educational content of the site.*

Становлення української державності, інтеграція в європейське співтовариство, створення і реалізація національної ідеї, побудова громадянського суспільства передбачає орієнтацію на пріоритети духовності і моралі. В означеному процесі особливе значення посідає проблема оновлення системи вищої освіти як провідного осередку духовної культури нації.

Освітня парадигма сучасного ВНЗ повинна спрямовуватись на формування у студентів відчуття національної гідності за свою країну, причетності до славетного українського народу. Молодь повинна осмислено орієнтуватися на ідеали добра і краси, правди і справедливості, милосердя та людської гідності. Одвічні цінності мають стати внутрішнім мотивом діяльності та

ядром духовного світу людини, що об'єднують почуття, думки, волю в єдине ціле.

З огляду на багатогранність та багатоглибкість проблема духовного становлення особистості знайшла своє відображення у низці гуманітарних наук. Так, поняття духовності знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності (В. Баранівський, Л. Сохань, Л. Олексюк, В. Сугатовський, В. Шердаков); психологів, які аналізують психологічні витоки духовних цінностей (І. Бех, О. Зеліченко, Г. Костюк); педагогів, які досліджують сутність духовного розвитку особистості, педагогічні умови духовно-морального виховання студентів – (О. Брежнева, О. Марусенко, Л. Москальова, Н. Письменна, Г. Шевченко



Т. Шклярєва [2]). Дослідження наукового доробку вітчизняних і закордонних вчених переконує у необхідності створення теоретично обґрунтованої і методично насиченої системи духовно-морального виховання особистості студента. Наше дослідження ґрунтується на твердженні Г. Шевченка, яке свідчить: «Духовно-моральне виховання студентів є пріоритетним напрямком у виховній роботі інституту. Воно спрямоване на підвищення статусу духовності й моральності у всій системі навчально-виховної діяльності ВНЗ й має на меті формування духовності як фундаментальної якості особистості, що визначає її позицію, поведження, ставлення до себе й навколишнього світу» [7, с. 3].

Водночас аналіз джерельної бази засвідчує недостатню увагу до питань впровадження в освітній процес ВНЗ нових засобів виховання, орієнтованих на морально-духовне зростання сучасного студентства. Зокрема це стосується ресурсів мережі як новітнього виміру збереження й передачі інформації. Традиційно педагогічна наука приділяє значну увагу навчальним можливостям інтернет-простору [6]. Якщо звернути увагу на його залучення у виховний процес, то можна помітити вкрай скептичне ставлення. Зазвичай Інтернет відносять до негативних чинників впливу на духовний світ особистості.

Мета статті полягає у визначенні педагогічного потенціалу інтернет-ресурсів та умови їх використання в якості засобів духовно-морального виховання студентів ВНЗ.

В узагальненому значенні засоби виховання – це культурні цінності, залучені у педагогічний процес задля вирішення конкретних виховних завдань.

Будь-який об'єкт матеріальної чи духовної культури виконує функцію засобу виховання за умови:

1) з ним пов'язана інформація, необхідна для розвитку внутрішнього світу особистості вихованця;

2) він виділений як предмет засвоєння в образній, наочно-дійовій або знаково-сигнальній (усній чи письмовій) формі;

3) об'єкт разом зі своєю інформацією залучений до спілкування та спільної діяльності вихователя й вихованців.

Кожен об'єкт має свої характеристики: фізичні, хімічні, естетичні та інші. Крім об'єктивних характеристик, при виконанні функції засобу виховання він набуває ще й педагогічних характеристик, найважливішими з яких є:

– повнота інформації про об'єкт;

– спосіб використання даного засобу вихователем;

– можливості використання його самими вихованцями в майбутньому самовихованні.

Педагогічні характеристики засобу виховання обумовлені об'єктивними і суб'єктивними причинами. Об'єктивно вони є продуктом культури й традицій народного виховання, в яких закріплені способи передачі духовних цінностей за допомогою вже сформованих засобів виховання.

Суб'єктивні причини обумовлені діяльністю вихователя, який конкретизує способи використання засобів виховання згідно з метою і завданнями, сучасними педагогічними рекомендаціями і передовим досвідом виховання.

Виховні можливості одиничного засобу виховання обмежені; реально вихователь використовує систему засобів виховання. Слід зазначити, що багатий набір використовуваних засобів виховання зумовлює ефективність його результату [3, с. 160–169].

Вибір засобів виховання обумовлюється метою й завданнями виховання, методами й формами організації виховного процесу, які здійснюють певний вплив на всебічний розвиток особистості. Для виховання певної якості особистості чи переконання необхідні адекватні (відповідні) засоби виховання.

Засоби виховання є невід'ємною складовою реалізації будь-якої форми організації виховного процесу. Наприклад, різноманітні позакласні та позашкільні заходи, колективні творчі справи, заняття в гуртках, секціях, туризм, художня самодіяльність, різноманітні види праці. В них використовується система засобів виховання, спроможних сприяти виховним впливам на особистість.

Розв'язання складних пізнавальних і практичних завдань на основі власних бажань дозволяє вихованцю тренувати свою волю, наполегливість, цілеспрямованість відповідно до ідеалу. Завдяки рефлексії вихованець здатен періодично співставляти результати самовиховання з життєвими завданнями і загально усталеними ідеалами.

У пошуках ефективних засобів духовно-морального виховання звертаємось до інтернет-ресурсів з огляду на їх змістове наповнення, легкість доступу, багатоваріантність використання.

Для того що стати повноцінним засобом виховання, необхідно визначити не тільки педагогічний ценз, а й форми організації та методи виховання, у які його буде залучено. Не є виключенням інтернет-ресурси, які добираються педагогом для використання у виховній роботі студентської молоді.



У дослідженнях проблем духовно-морального виховання студентів Л. Москалева зазначає, що робота кураторів зі студентами має охоплювати комплекс різноманітних виховних справ, спрямованих на поглиблення й удосконалення теоретичної та практичної підготовки фахівців у сфері майбутньої професійної діяльності. Науковець виокремлює низку основних напрямів роботи:

- відвідування науково-практичних конференцій, концертів, масових вистав, участь у соціальних акціях та аналіз проведених програм;

- робота з архівними та нормативними документами, першоджерелами, навчальними та навчально-методичними посібниками, підручниками, додатковою літературою, електронними версіями підручників;

- удосконалення практичних навичок професійної діяльності (бесіди, діалоги, дискусії, лекції та семінарські заняття з аналізом конкретних педагогічних ситуацій, ситуацій морального вибору, тренінгами моральної дії та вчинків тощо);

- пошукова, науково-дослідна діяльність у процесі виховання морально-етичної культури [4, с. 361].

З нашого погляду, реалізації практично кожного із зазначених напрямів сприятиме залучення різноманітних інтернет-ресурсів. До таких ресурсів насамперед належать: електронні бібліотеки, віртуальні музеї, інтернет-версії освітніх телеканалів, соціальні мережі, сайти навчальних закладів.

Сучасні електронні бібліотеки являють собою широкомасштабний сервіс на основі документів, що зберігаються у цифровій формі, доступ до яких надається через мережу великій кількості користувачів.

Електронна бібліотека – розподілена інформаційна система, що дозволяє зберігати і використовувати різноманітні колекції електронних документів (текст, графіка, аудіо, відео) завдяки глобальним мережам передачі даних в зручному для кінцевого користувача вигляді.

Крім електронних документів, об'єктами опрацювання в електронній бібліотеці є також бази даних, мапи, карти користувача, посилання на інші електронні бібліотеки тощо.

До основних функцій електронної бібліотеки належать:

- задоволення інформаційних потреб користувачів (суспільства);

- надання інформаційних послуг (пошук, анотації, інформація про нові надходження тощо);

- організація інформації таким чином, щоб її було зручно використовувати (каталогізація та зручна навігація);

- керування місцезнаходженням інформації та здійснення передачі інформації користувачам та їх посередникам;

- забезпечення інтеграції інформаційних ресурсів.

Більшість електронних бібліотек надають можливість завантажити книги в форматі *fb2*, *txt*, *doc*, *mp3* та інших форматах абсолютно безкоштовно. Все, що потрібно від читача, це відвідати обрану електронну бібліотеку, знайти підходящу книгу і завантажити її.

Визначальну перевагу електронних бібліотек вбачаємо у доступності аудіоверсій першоджерел, що дозволяє знайомити студентів з кращими зразками духовної культури, а відтак, сприяти їх духовному розвитку. Щоправда сучасному викладачу недостатньо просто повідомити студентам перелік праць рекомендованих для ознайомлення. Важливо продумати методичні прийоми та засоби, що здатні активізувати читацький інтерес і бажання замислюватись над питаннями особистісно-індивідуального, національно-державного, загальнопланетарного характеру виміру.

Наприклад, під час викладання навчального курсу «Філософія» тему «Світовий філософський процес» можна збагатити глибоким аналізом моральних якостей особистості, що представлений у роботі «Сповідь» релігійного мислителя середньовіччя Блаж. Августина [1]. При вивченні його творів, згідно з метою програми, слід зазначити, що він один із перших звернув увагу на проблему формування особистості. Для методичного забезпечення дисципліни «Філософія» (як для самостійної роботи, так і на практичних заняттях) можна скористатися і друкованою версією книги, але ми вважаємо більш цікавою для студентів роботу з невеличкими фрагментами аудіокниги. Для більш уважного ознайомлення й аналізу студентам перед прослуховуванням кожного фрагменту доцільно ставити запитання:

- 1) Які риси людини Блаж. Августин називає небажаними?

- 2) За яких умов, за Блаж. Августином, проявляються моральні риси дитини?

- 3) Які вчинки дітей Блаж. Августин вважає невинними, але для дорослих – негативними?

- 4) З якими труднощами зустрічався Блаж. Августин під час навчання у школі?

- 5) Поміркуйте, чому батьки в ті часи схвалювали насильство учителів над дітьми?

- 6) Обґрунтуйте вислів Блаж. Августина «Будь-який безлад у душі несе їй покарання».

- 7) Проаналізуйте ставлення Блаж. Августина до вимог освіти.



8) Який шлях освіти та виховання дітей Блаж. Августин називає правильним?

9) Які твори, що вивчали у школах, Блаж. Августин піддає жорсткій критиці? Які моральні риси пропагуються в них?

10) З якими правилами Блаж. Августин порівнює правила поведінки?

11) Охарактеризуйте ставлення автора до таких рис, як брехливість, пихатість, зневага, гнів.

Зауважимо, що виховна робота за допомогою аудіокнижки – явище нове, тому важливо правильно організувати сам процес активного слухання. Мовлення читача, звуки якого виступають елементом повідомлення, несуть у собі й звукові ознаки, а саме: настрій читача, його ставлення до змісту, до уявного співрозмовника або уявного слухача. Інтонаційна виразність читання, дотримання орфоепічних норм і логічних наголосів породжує особливі емоції.

Музеї, храми і монастирі все частіше пропонують віртуальні екскурсії. Отже, викладачам (насамперед, кураторам академічних груп) варто планувати і регулярно проводити такі екскурсії впродовж навчального року. Окрім загальнонавчаних переваг, для педагогічного впливу важливо обирати сайти музеїв, храмів і монастирів, які містять інформацію не тільки про історію та визначні події парафіяльного життя, але й дають можливість спілкування з мистецтвознавцями, митцями, священиком в режимі «питання-відповідь». В разі бажання і фінансових можливостей студентів викладач спільно з групою може відвідати сайти туристичних агентств і паломницьких служб, що займаються організацією поїздок по визначних місцях. Особливою складовою означених інтернет-ресурсів є живе спілкування учасників подорожей, набуття нових друзів.

В наш час складно переоцінити роль соціальних мереж, в яких відбувається активне спілкування і утворюються спільноти за інтересами. В педагогічному контексті важливо орієнтувати студентів до інтелектуально насиченого й морально здорового спілкування. Перебування у соціальних мережах має стати не різновидом дозвілля, а способом прояву власної життєвої позиції. Прикладом можуть слугувати інтернет-спільноти благодійного спрямування. Саме вони об'єднують людей, які прагнуть творити добрі справи, служити ближньому, створювати умови для благодійності у різних вимірах: духовному і матеріальному. Завдання педагога полягає у спонуканні студентів до добродійних акцій. Проте цьому має передувати кропітка робота, яка передбачає вивчення відповідних інтер-

нет-ресурсів, підтримка зв'язку з її координаторами, попередження студентів про можливі ризики у віртуальному просторі.

Для цікавого і корисного дозвілля академічні спільноти разом зі студентами можуть добирати інтернет-ресурси зі спеціально підібраними фільмами, фотографіями, музикою, розробками уроків переможців конкурсів, відеоматеріалами і презентаціями, що доповнюють і розширюють знання з різних навчальних курсів. Перед тим, як вивчати інформаційний потенціал, можна скористатись ресурсами телеканалів культурно-просвітницького спрямування. До таких телеканалів в Україні можна віднести:

- 1) Академія – <http://odessa36.tv>;
- 2) Глас – <http://glas.org.ua>;
- 3) Київська Русь – <http://kievrus.com>;
- 4) Козак ТБ – http://ua.guzei.com/tv/watch.php?online_tv_id=3707;
- 5) Культура – <http://cultureua.com>;
- 6) Музеї України – <http://museumua.blogspot.com>.

Інтернет-версія освітніх телеканалів не тільки сприяє розширенню аудиторії (адже здебільшого вони працюють на регіональному рівні), а й забезпечує доступність телепрограм у зручний для глядача час. Спільний перегляд та обговорення в колі однокурсників надасть куратору додаткові можливості для педагогічної взаємодії. Адже саме така форма студентського дозвілля є оптимальною для вільного обміну думок, розв'язку духовних потреб, формуванню вибірковості при споживанні телевізійної продукції (дивитись не все, що показують у телеэфірі, а обирати цікаве, корисне, приємне).

Слід визнати, що на сьогодні на вітчизняному телебаченні існує незначна кількість освітніх каналів, що не компенсується обсягом і різновидами програм, представлених в інтернет-версіях. Щодо використання закордонних аналогів, то це проблема дискусійного характеру, яка потребує окремого дослідження.

Визначальним рівнем духовного розвитку є прагнення особистості до постійної самоосвіти. Відтак, важливо знайомити студентів з інтернет-ресурсами, що дозволяють розширяти їх освітні обрії. Сайти навчальних закладів не лише дозволяють отримати загальну інформацію про сам заклад, а й надають доступ до методичних і наукових ресурсів. Сайти відомих вітчизняних і закордонних ВНЗ надають змогу навчатися дистанційно й отримувати додаткову освіту. Водночас завдяки таким ресурсам у студентів з'являється можливість оперативно знайомитися з новими виданнями, дізнаватися про проведення олім-



п'яд, конкурсів, конференцій, соціальних проектів.

За нашим переконанням, ефективно застосування вищезазначених інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів можливе за дотримання низки педагогічних умов:

1) визначення конкретних завдань, що їх планує розв'язати педагог при залученні інтернет-ресурсів у виховний процес;

2) встановлення педагогічного цензу кожного інтернет-ресурсу, пропонованого студентський аудиторії;

3) підбір адекватних форм і методів виховної роботи, дотичних використанню інтернет-ресурсів (бесіда, дискусія, змагання тощо);

4) інформування студентів про інтернет-ресурси, які варті їх уваги;

5) підбір методик для діагностування ефективності залучення інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання;

6) систематичний характер використання інтернет-ресурсів у плануванні та реалізації виховної роботи куратора академічної групи;

7) спонукання студентів як до самостійного, так і для спільного опрацювання інтернет-ресурсів;

8) спонукання студентів до створення власних інтернет-ресурсів, які б вирізнялись інтелектуальним забарвленням, суспільною корисністю, духовно-моральною спрямованістю (і надання зі сторони викладачів інформатики відповідної фахової допомоги).

Залучення інтернет-ресурсів в якості засобів духовно-морального виховання студентів ВНЗ передбачає активізацію різноманітних форм і методів взаємодії педагогів і студентів, під час якої відбувається формування й розвиток провідних якостей особистості, що становлять духовну самобутність й утверджують моральний імператив особистості. Виявлення й впровадження у виховну роботу інтернет-ресурсів, збагачених духовно-моральним змістом, покликані орієнтувати студентство на користування

ресурсами мережі, що відповідають потребам і запитам високоосвіченої шляхетної людини. Це має стати початковим етапом у відмові від ресурсів, які пропагують шкідливі звички, жорстокість, несмак і нівелюють загальнолюдські духовні цінності.

Подальшого дослідження потребують питання методичного забезпечення духовно-морального виховання; педагогічного потенціалу взаємодії зі студентами в інтерактивному режимі; провідних чинників здійснення рефлексії морально-етичного досвіду, створення комплексу діагностувальних методик для інтерпретації та прогнозування духовно-морального розвитку особисті студента; створення тематичних баз інтернет-ресурсів, що варті залучення у виховний процес вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Августин Аврелій Сповідь / Святий Августин ; пер. з латини Ю. Мушака. – Львів : Свічадо, 2008. – 355 с.
2. Виявлення духовно-моральних орієнтирів та ціннісних пріоритетів сучасного студентства / [О. Марусенко, Н. Письменна, О. Брежнева, Т. Шклярова] // Вісн. Львів. ун-ту. – 2006. – Вип. 21. ч. 1. – С. 250–258.
3. Галузинський В. Педагогіка: теорія та історія : [навчальний посібник] / В. Галузинський, М. Євтух. – К. : Вища школа, 2005. – 237 с.
4. Зеленов Є. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів : [монографія] / Є. Зеленов. – Луганськ : Вид-во НЦПРК «НОУ-ЛІЖ», 2009. – 207 с.
5. Москальова Л. Виховання у майбутніх учителів морально-етичної культури: теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / Л. Москальова. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 464 с.
6. Система психолого-педагогічних вимог до засобів інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення : [монографія] / [О. Гриб'юк, В. Дем'яненко, М. Жалдак та ін.] ; за ред. М. Жалдака. – К. : Атіка, 2014. – 172 с.
7. Шевченко Г. Духовність і цінності життя [Текст] / Г. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / за ред. Г. Шевченка. – Вип. 5. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 3–15.



УДК 37.032:371.65

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Самсакова І.В., старший викладач
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розкриваються поняття «музейна педагогіка», «музейно-педагогічний процес», «музейне середовище», висвітлюються музейно-педагогічні принципи, методи та прийоми при вихованні особистості учня, а також умови ефективного застосування музейно-педагогічних технологій у практиці школи, досліджується місце і роль музейно-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі, аналізується діяльність музеїв при навчальних закладах, як важливого засобу формування всебічно розвинутої особистості, подаються основні завдання шкільного музею як динамічного, інтерактивного освітнього простору, характеризується діяльність музеїв історичного профілю при навчальних закладах Херсонщини.

Ключові слова: музейна педагогіка, музейно-педагогічний процес, музейне середовище, виховання особистості, музейно-педагогічні принципи, методи та прийоми, музей при навчальному закладі.

В статті розкриваються поняття «музейная педагогика», «музейно-педагогический процесс», «музейная среда», освещаются музейно-педагогические принципы, методы и приемы при воспитании личности ученика, а также условия эффективного применения музейно-педагогических технологий в практике школы. Здесь анализируется деятельность музеев при учебных заведениях, как важного средства формирования всесторонне развитой личности, выделяются основные задачи школьного музея, как динамичного, интерактивного образовательного пространства, характеризуется деятельность музеев исторического профиля при учебных заведениях Херсонщины.

Ключевые слова: музейная педагогика, музейно-педагогический процесс, музейная среда, воспитание личности, музейно-педагогические принципы, методы и приемы, музей при учебном заведении.

Samsakova I.V. EDUCATION OF STUDENT'S PERSONALITY BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS

In the article the author reveals such concepts as «pedagogical process», «museum and pedagogical process», «museum environment», «museum pedagogics», that in turn solves the problems of personality formation, namely: the problem of involving of young students towards research activity by means of museum exposition with the use of information technologies; the problem of the development of their research skills and creative abilities; the problem of making the ability to form independent judgments and estimates, critical thinking skills; The pedagogical principles, methods and techniques in the education of student's personality, as well as the conditions of effective application of pedagogical technologies in the practice of the school are outlined in the article. The place and role of museum-pedagogical tools in the educational process are investigated by the author. Also the relevance of an exhibit as a kind of symbol of some epoch and culture is specified. Special attention is paid to the analyzing of the activities of museums at educational institutions as an important means of formation of comprehensively developed personality. The main objectives of the school museum as a dynamic, interactive educational space are presented in the study. Also the article deals with the characterizing the activity of the museums of the historical profile at educational institutions of Kherson region that are creative laboratory of education of pupils, where on the basis of personally-oriented approaches and use of different types of practical activity teachers train the younger generation as responsible citizens.

Key words: museum pedagogics, museum and pedagogical process, museum environment, personality education, museum and pedagogical principles, methods and techniques, museum with institution of higher education.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування української освітньої системи постає питання щодо нових підходів до організації і змісту навчально-виховної діяльності. Важливе місце серед них посідає один із перспективних напрямів сучасної педагогіки – музейна педагогіка, що вирішує проблеми формування особистості, а саме: залучення учнівської молоді до дослідницької діяльності засобами музейної експозиції з використанням інформаційних технологій, розвиток їхніх дослідницьких умінь і творчих здібностей, вироблення

здатності до самостійних суджень і оцінок, навичок критичного мислення.

Музейна педагогіка має важливе значення в системі освіти та сприяє всебічному розвитку особистості учня, активному пізнанню навколишнього світу.

Ступінь розробленості проблеми. Актуальні проблеми розвитку музейної педагогіки вивчають вітчизняні та зарубіжні дослідники: Т. Белофастова, Є. Ванслова, Л. Гайда, О. Караманов, Ю. Ключко, І. Коссова, Ф. Левітас, Л. Масал, Б. Столяров, М. Юхневич та ін.



Теорія і методи діяльності музеїв при навчальних закладах стали предметом дослідження таких українських та російських учених: Н. Ганнусенко, Г. Елькін, І. Медведєва, З. Огризко, Ю. Омельченко, Т. Соломонова, В. Туманов та ін. У працях Л. Виготського, Д. Давидова, Л. Занкова аналізуються головні педагогічні принципи, які використовуються в діяльності шкільних музеїв.

Мета статті – дослідити та проаналізувати значення і реалізації засобів музейної педагогіки у вихованні особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Музейна педагогіка – це наукова дисципліна на перетині музеєзнавства, педагогіки і психології, яка розглядає музей як освітню систему. Через свій міждисциплінарний характер музейна педагогіка оперує категоріями музеєзнавства та психолого-педагогічних дисциплін.

Термін «музейна педагогіка» уперше ввів у науковий обіг у 1934 році К. Фрізен (Німеччина). Ця галузь діяльності здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес в умовах музею [3, с. 428].

Завдання музейної педагогіки випливають із вимог сьогодення, мудрого використання історичної та культурної спадщини нашого народу у системі виховної роботи.

Російський дослідник музейної педагогіки Б. Столяров дослідив та охарактеризував музейно-педагогічний процес як системно організовану і чітко спрямовану взаємодію музейного педагога та учнів, зорієнтовану на формування в умовах музейного середовища творчо розвиненої особистості. Забезпечуючи єдність розвитку, виховання та навчання, він спирається на наступні гуманістичні принципи:

– *принцип особистісної орієнтації*, в основі якої лежить знання особистісних якостей суб'єкта, його ціннісних орієнтацій, духовних потреб, мотивів поведінки та діяльності і т. д.;

– *принцип обліку індивідуальних та вікових особливостей* глядацької аудиторії спирається на поняття «загальне» (притаманне групі одного віку) та «особливе» (індивідуальне, неповторне);

– *принцип розвитку особистості в дії* виходить із розуміння необхідності активної участі учнів в музейному освітньому процесі;

– *принцип координації діяльності учасників музейно-педагогічного процесу* [5, с. 106].

Музейне середовище включає в себе наступні компоненти:

– навколomuзейний простір, що організовує увагу глядача;

– власне музейне приміщення, що налаштовує на сприйняття витворів мистецтва;

– експозицію як презентацію музейних пам'яток.

Таким чином, компоненти музейно-педагогічного процесу володіють внутрішнім взаємозв'язком, що забезпечує перетворення культурного досвіду в особисті якості людини, що формується.

В основі музейно-педагогічного процесу лежать наступні історично сформовані педагогічні принципи:

– *інтерактивність*, адже людина запам'ятовує лише те, що робить;

– *комплексність*, що означає тут включення всіх каналів сприйняття (чуттєвий, логіко-аналітичний, психомоторний);

– *програмність*, котра забезпечує засвоєння інформації та набуття вмінь на основі спеціально розроблених програм [5, с. 108].

Важливою умовою ефективного застосування музейно-педагогічних технологій у практиці школи є вибір відповідних дидактичних методів та прийомів, адже музейний простір вимагає спеціальної методики проведення занять. Вітчизняні педагоги, що користуються елементами музейної педагогіки на практиці, розробили власні підходи до цього актуального питання. Метод «занурення» в історичну епоху, який забезпечує відвідувачу символічний доступ у простір іншої культури, і при цьому дає йому змогу не лише візуально відчувати епоху, а й задіяти майже всі органи відчуття. Метод моделювання, який дозволяє групі відвідувачів провести музейне дослідження за допомогою уявної побудови ситуацій, подій, явищ, історичних процесів, «залучити до роботи» свою пам'ять та уяву. Це уможливорює не лише перевірку повноти своїх знань з певного предмета, а й сприяє розвитку практичних умінь їх вільно застосувати.

До власне музейно-педагогічних методів належать також: рольове «прожиття» історичних та культурних подій, інформаційний, продуктивний, репродуктивний, дослідницький, реконструкції, порівняльних аналогій, асоціативний, порівняльного аналізу, випереджувального заохочення [2].

Загальні педагогічні методи здебільшого узгоджуються з методами, які використовують на музейній експозиції. Дотримуючись класифікацій дидактичних методів в джерелом знань та характером мисленнєвої й пізнавальної активності учнів, можна провести паралелі щодо їх застосування в музеї.



Так, розповідь і бесіду, як словесні методи, можна використовувати під час вивчення історії експонату, характеристики історичної епохи; методи ілюстрації й демонстрації – для безпосереднього показу експозиції; проблемно-пошуковий – для розкриття певної ідеї експозиції та особливостей її втілення, виявлення власного враження від побаченого тощо.

Український дослідник музейної педагогіки О. Караманов виокремлює 7 музейно-педагогічних прийомів:

– *прийом показу* – головний прийом і головний складник музейного заняття, що спрямовує увагу на риси та ознаки предметів;

– *прийом коментування* використовують тоді, коли експонат демонструють у процесі розвитку або руху. Прийом коментування доцільно використовувати на експозиції, де «відчувається» розгортання історичних подій, еволюційних процесів, наприклад, на виставці механічних приладів, народних виробів у контексті їхніх змін та вдосконалення впродовж певного часу;

– *прийом руху*: за його допомогою пізнають музейний об'єкт і закріплюють знання, а увага акцентована на окремих деталях;

– *прийом реконструкції* полягає у відтворенні події або епохи шляхом образної розповіді, за допомогою якої музейний педагог немовби робить слухача дійовою особою якоїсь події, ситуації;

– *прийом локалізації подій* характеризують особливо сильним емоційним впливом, що полягає у «прив'язуванні» певної історичної події до певного місця;

– *прийом порівняння* полягає в зіставленні різних ознак одного й того ж експоната або різних об'єктів між собою. Порівнювати можна ознаки та особливості певних предметів у різні історичні епохи, вираження схожих почуттів різними авторами в різних експонатах;

– *прийом цитування* дозволяє загострити інтерес слухачів на якомусь факті, події, явищі, надає більшої авторитетності висловлюванням педагога [1, с. 10].

Усі методи і прийоми роботи в музеї мають практичну значущість та ефективність, однак проблема полягає в їхній апробації, подальшому удосконаленню в ході постійного практичного застосування в навчально-виховному процесі, деталізації прийомів для різних категорій відвідувачів.

Застосування сучасних технологій у музейній педагогіці потребує практичної реалізації досвіду усього культурно-освітнього потенціалу музею, своєрідної «трансляції» інформації, яка зосереджена у музейних експонатах. Умовами цього є підвищення

значення музейного предмета як своєрідного символу тієї чи іншої епохи, культури. Очевидно, що такий підхід сприятиме розширенню світогляду учнів, вихованню людей, здатних активно пізнавати та розуміти оточуючий світ, відчувати глибину світової та національної культури.

У ході музейно-педагогічного діалогу з'являється можливість продемонструвати, як саме триває процес пошуку та інтерпретації інформації про кожний музейний експонат, як впливають на його розуміння індивідуальні особливості та властивості пам'ятки історії, як слід організовувати роботу з музейним експонатом з метою збільшення його емоційного впливу. Музей є унікальним засобом навчання та виховання: цінні експонати дають можливість безпосередньо доторкнутися до навчального матеріалу, що вивчається на уроках історії, українознавства та ін. Емоційні враження після побаченого сприяють виконанню освітніх та виховних завдань навчального закладу, педагога.

Нині в Україні формується система діяльності музеїв при навчальних закладах, постійно оновлюється зміст їхньої діяльності, триває пошук місця і ролі музейно-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі. Доповнено нормативно-правову базу щодо діяльності таких музеїв, тепер вона регламентується «Положенням про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України», затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 22.10.2014 № 1195.

Музеї при навчальних закладах є творчою лабораторією виховання учнів, у якій на основі особистісно орієнтованих підходів та застосування різних видів практичної діяльності педагога прищеплюють підростаючому поколінню якості свідомих громадян. Такі музеї є важливим засобом навчально-виховної роботи, формування всебічно освіченої особистості, виховання патріотів українського народу.

Основними завданнями музеїв при навчальних закладах є:

– залучення молоді до краєзнавчої, науково-дослідницької, художньо-естетичної та природоохоронної роботи;

– формування в молоді соціального досвіду на прикладах історичного минулого України;

– вивчення, експонування та популяризація історико-культурних і природних надбань рідного краю засобами навчальної, виховної та просвітницької роботи;



- розширення і поглиблення загально-освітньої та допрофесійної підготовки молоді засобами позакласної, позашкільної роботи;

- надання допомоги педагогічним колективам навчальних закладів у впровадженні активних форм роботи з учнями;

- залучення дітей, учнів та молоді до формування, збереження та раціонального використання Музейного фонду України;

- проведення культурно-просвітницької роботи серед дітей та молоді, інших верств населення [4].

Нині музейна педагогіка розглядає шкільний музей як динамічний, інтерактивний освітній простір, який має певні переваги в порівнянні з державними музеями. Серед них можна визначити такі: існування постійної аудиторії, можливість використання колекції музею для організації та здійснення навчально-виховних заходів, участь школярів у збереженні музейних колекцій, можливість перевірити себе в майбутній професії, комфортна атмосфера для діалогу вчителя з учнем, відвідувача з музейним експонатом, особисті норми соціальної поведінки та ін. Усе це сприяє тому, що шкільний музей є ідеальним місцем для творчої самореалізації молоді, коли учень не тільки споживає продукт музейної діяльності, але є його активним творцем.

У кожному регіоні України існує багата історична спадщина, яку неодмінно треба використати в роботі з учнями. Жоден підручник, посібник чи навіть електронний носій не дасть школярам того багатого історичного матеріалу, про який зможуть розповісти музейні експонати. Пам'ятки історії та культури допомагають вчителю більш яскраво розкрити перед учнями історичну спадщину, зрозуміти процес розвитку суспільства від найдавніших часів до сьогодення. Музейні експонати є відбитком визначних подій історії України, героїчних подвигів і трудових звершень українського народу. Музейні реліквії – своєрідні «голоси історії», які являють собою значний ілюстративний матеріал. Знаряддя праці, зброя, одяг, предмети побуту, особисті речі видатних історичних діячів, документи, нагороди, фотографії, різноманітні джерела допомагають учням відчувати історичну епоху і справляють на них велике враження.

Враховуючи усі аспекти використання елементів музейної педагогіки, цей напрямок є досить важливою частиною системи патріотичного виховання, оскільки завдяки безпосередньому зв'язку із духовними надбаннями та історичним минулим, дозволяє наочно ілюструвати ті чи інші події і факти. На думку професора Ф. Левітаса, одним із

нагальних питань більш ефективного використання новітніх методів роботи є створення скоординованої системи співпраці музею і навчальних закладів. Організація екскурсій, лекцій, конференцій з урахуванням особливостей шкільної програми сприятиме модернізації навчально-виховного процесу в цілому [2].

Особливістю діяльності шкільних музеїв є те, що вони комплектуються, створюють експозиції і використовують їх відповідно до навчально-педагогічних та виховних завдань школи. Кращі шкільні музеї функціонують як шкільні навчально-методичні центри і лабораторії, які надають значних можливостей щодо підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Важливу роль при цьому відіграє самостійна робота школярів під керівництвом педагога.

Сучасна концепція музейної педагогіки передбачає максимальне використання можливостей освітнього простору шкільного музею для опанування всіх видів музейної діяльності. Пріоритетними визнані такі напрями: пошуково-дослідницька, фондова й експозиційно-виставкова робота, культурно-освітня діяльність.

У Херсонській області простежується тенденція зростання кількості музеїв при навчальних закладах: 2012 р. – 144; 2013 р. – 158; 2014 р. – 160. Значну частину від загальної кількості музеїв складають історичні – 139, з них: широкого історичного профілю – 74, військово-історичні – 37.

Учнівська молодь вивчає бойовий шлях військових частин, підпільний партизанський рух. Юні краєзнавці спільно з ветеранськими організаціями створюють «книги Пам'яті», родинні літописи. На базі зазначених музеїв проводяться різноманітні заходи: урочисті лінійки, уроки мужності, інформаційні години, вікторини, лекції, краєзнавчі експедиції, подорожі місцями боїв, зустрічі з ветеранами. Музеї підтримують тісні зв'язки з радами ветеранів, ведуть шефську роботу: допомагають ветеранам Великої Вітчизняної війни, вдовам захисників Вітчизни. Для учнів шкіл музеї постійно організовують екскурсії та виставки. Матеріали, зібрані в музеях, використовуються для написання рефератів, підготовки виступів на уроках, для написання науково-дослідницьких робіт.

Значної популярності набули музеї історії навчального закладу, їх створено в області 28, а також етнографічні – 13.

У 2014 р. був проведений обласний конкурс музеїв при навчальних закладах «Скарби нашої пам'яті», який був присвячений 70-річчю створення Херсонської області та 70-річчю визволення України від німецько-фашист-



ських загарбників. В області 11 музеїв носять звання «зразкових», серед них – музей бойової слави 87 Гвардійської стрілецької дивізії Цюрупинського центру дитячої та юнацької творчості; музей бойової слави загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 м. Скадовська; музей історії села Новопавлівка Новопавлівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Каланчацького району; музей історії школи Скадовської гімназії Скадовської міської ради; музей історії селища Іванівської гімназії Іванівської районної ради та ін.

Аналіз досвіду шкільних музеїв Херсонщини свідчить, що пошуково-дослідницька робота дозволяє учням успішно засвоїти як у теорії, так і на практиці всі етапи науково-дослідницької роботи: навчитися працювати з джерелами різних типів, засвоїти способи зовнішнього і внутрішнього аналізу джерел, навчитися формулювати проблему, мету та завдання дослідження, обстоювати власну точку зору, набути навичок роботи з науковою, довідковою літературою та публічних виступів.

Залучаючи учнів до пошуково-дослідницької роботи, художньо-естетичної та природоохоронної роботи, педагоги формують їхнє громадянське мислення, виховують повагу до національних надбань, почуття гордості за власну країну, адже учні глибше вивчають історію міста і держави.

Висновки. Підсумовуючи сказане, можемо зробити висновок, що використання елементів музейної педагогіки дозволяє:

- підвищити інтерес вихованців до навчання;
- урізноманітнити форми і методи навчально-виховної роботи;
- посилити міжпредметні зв'язки;
- використовувати нестандартні види занять;

– підвищувати загальний рівень культури учнів та впливати на формування їх свідомого ставлення до культурної спадщини людства.

Отже, музейна педагогіка активно сприяє процесу виховання особистості, формуванню нового способу мислення, відходу від авторитарних принципів та підвищенню мотивації до навчальної діяльності, що відповідає сучасним тенденціям особистісно орієнтованої освіти.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з визначенням ролі музейної педагогіки у вихованні студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Караманов О. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / О.В. Караманов // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3 (152). – С. 5-12.
2. Левітас Ф.Л., Дудар О.В. Елементи музейної педагогіки у системі патріотичного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ffre.ru/mernajgejgernaqas.html>
3. Любич О. Роль засобів музейної педагогіки в процесі виховання учнів у позашкільних навчальних закладах / О.І. Любич // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / за ред. О.В. Сухомлинської, І.Д. Беха, Г.П. Пустовіта, О.В. Мельника; літ. ред. І.П. Білоцерківець. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 428-429.
4. Положення про музеї при дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладах, які перебувають у сфері управління Міністерства освіти і науки України // Наказ Міністерства освіти і науки України від 22.10.2014 № 1195.
5. Столяров Б. Музейная педагогика. История, теория, практика: [учеб. пособие] / Б.А. Столяров. – М. : Высшая школа, 2004. – 216 с.



УДК 37.032:37.015.3

ЦІЛІСНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Федяєва В.Л., д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту,
проректор з наукової роботи
Херсонський державний університет

У даній статі розкрито питання цілісного розвитку особистості учня, що включає розвиток пізнавальної сфери, формування нового рівня потреб дитини, виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, розвиток суспільної спрямованості. Обґрунтовано історичні підходи вітчизняних учених до становлення концепції цілісного розвитку особистості учня в контексті розвитку дитячої психології наприкінці XIX – на початку XX століття. Особлива увага зацентрована на важливості її втілення в практику організації навчально-виховного процесу в умовах сьогодення. Стаття спрямована на подальше дослідження концепції цілісного розвитку і виховання особистості в сучасних умовах.

Ключові слова: цілісний розвиток, особистість, педагогічний процес, виховання.

В данной статье раскрыты вопросы целостного развития личности ученика, которое включает развитие познавательной сферы, формирования нового уровня потребностей ребенка, возникновение относительно устойчивых форм поведения и деятельности, развитие общественной направленности. Обосновано исторические подходы отечественных ученых к становлению концепции целостного развития личности ученика в контексте развития детской психологии в конце XIX – начала XX столетия. Особое внимание сконцентрировано на важности ее внедрения в практику организации учебно-воспитательного процесса в условиях современности.

Статья направлена на дальнейшее исследование концепции целостного развития и воспитания личности в современных условиях.

Ключевые слова: целостное развитие, личность, педагогический процесс, воспитание.

Fediaieva V.L. WHOLE PERSONALITY FORMATION OF STUDENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

This article describes the issues in a holistic development of personality of the student, which includes the development of cognitive sphere, the formation of a new level of the child's needs, the emergence of relatively stable forms of behavior and activity, the development of social orientation. List of components of school development of person as personality and work entity is given. The content and foundations of physical and psychic person development that is up to the requirements of the general laws of development are described succinctly. The article offers an analysis of premises, process and results of realization of course of personality formation. The study substantiates the historical approaches of native scholars to the settling of the conception of the entire pupil personality formation in the context of the child psychology formation at the end of XIX – at the beginning of the XX century. Special attention is paid to importance of its introduction into the practices of the organization of the educational process nowadays. The author draws on scientific points of A. Leont'ev, L. Vygots'kyi, L. Rubinshtain, G. Kostiuk, V. Romenets', V. Miasyshchev and O. Lazurs'kyi which caused the investigation trends of personality formation. Also the criteria of differentiation of the notions «personality formation» and «individual formation» are defined, in this context the features of personality formation are identified. The author determines a close interconnection of the pedagogical conception of entire child personality formation and theory of sociocultural perception of entire active personal approach, which the pedagogical conception of entire formation and upbringing of child as a subject of children activity originate from.

Key words: holistic development, personality, pedagogical process, training.

Постановка проблеми. У наш час все більш зростає об'єктивний інтерес до наукових надбань вітчизняної педагогіки й психології з проблем формування людської індивідуальності на засадах цілісності, системності, об'єктивності. Досить знаковим у вітчизняній психолого-педагогічній науці був період другої половини XIX – першої третини XX ст. – період активних досліджень питань експериментальної педагогіки та дитячої психології. Її фундатори започаткували цілеспрямоване всебічне

вивчення психічних, фізіологічних і поведінкових особливостей дитини з метою оптимізації її розвитку, а також для підвищення ефективності її навчання і виховання. На порядок денний постало питання виокремлення такої проблеми, як цілісний розвиток особистості, що дає можливість вибудувувати в подальшому педагогічну діяльність, намітити стратегічний план побудови педагогічного процесу з урахуванням соціально-культурних змін в суспільстві. Не викликає сумніву, що історія вихован-



ня базується на конкретних концепціях, які під впливом суспільних обставин змістовно видозмінюються. Окремі з них навіть не несуть необхідного навантаження й статично залишаються в історії, інші ж забуваються нею (або не враховані за певних політичних обставин), деякі повертаються до життя. Традиційні і такі, які визначалися як фундаментальні, дають дорогу новим теоретичним концепціям, обґрунтовуючи нові підходи до виховання. Історія за суттю своєю циклічна, на широку палітру підходів до виховання впливають різні чинники, зокрема сучасний стан суспільних змін: інформаційна революція, глобалізаційні процеси, зміни в політиці, економіці, освіті, культурі. Всі вони ведуть до стрімкої зміни наукової картини світу і наукового розуміння місця людини в цьому світі. Вітчизняна педагогіка на початку XXI століття чітко базується на гуманістичних цінностях, і в її теоретичному апараті з'являються нові освітні характеристики: «особистісно-орієнтований освітній процес», «ціннісні ставлення», «інформаційний простір», «інтеріоризація культурних цінностей», «дитиноцентризм у вихованні», «цілісний розвиток особистості учня» та інші.

Ця палітра теоретичних визначень і становить основу підходів до виховання, навчання в конкретних історичних умовах розвитку освіти, науки, культури. Ми в своєму дослідженні виходимо із того, що підхід є виразником в тій чи тій мірі виокремленої (обґрунтованої) концептуалізації педагогічної реальності, яка базується уже на стійких, або таких, що реалізуються в практичній діяльності, положеннях, ідеях, формах, а також і на нових, теоретично розроблених. Усі педагогічні підходи до виховання користуються своїми категоріальними координатами, але всі вони мають, на нашу думку, спільну основу – гуманістичний погляд на дитину, і спрямовані на її удосконалення.

Аналіз наукової літератури з питань виховання підростаючого покоління свідчить, що досить повно окреслилися такі підходи: формувальний, культурологічний, синергетичний, соціалізуючий, герменевтичний, аксіологічний, антропологічний, народно-педагогічний, дитиноцентричний.

Ступінь розробленості. Найбільш суттєвими, фундаментальними досягненнями вітчизняної історії психології, які зумовили напрями дослідження розвитку особистості, є діяльнісний підхід до вивчення психологічних явищ (А. Леонтьєв), культурно-історична концепція психічного розвитку (Л. Виготський), онтологізація суб'єкта, тобто включення в онтологію людини питання не тільки про діяльність, а й про

її суб'єкт (Л. Рубінштейн). В українській психології цю проблему вивчав Г. Костюк. У річищі концепції особистісної активності – В. Роменець [10].

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості – процес надбання особистістю якісних і кількісних змін у власній структурі. У контексті особистісних змін розвиток індивіда не є тотожним поняттям становлення і формування. Якщо розвиток пов'язаний зі спонтанністю, іманентністю цього процесу, то у процесі формування провідна роль належить навчанню і вихованню. Розвиток особистості є процесом синтезу продуктів становлення, руху, змін у певному напрямку і згідно мети людини. Тобто, становлення по суті виступає початковим етапом у загальному процесі особистісного розвитку; крім того поняття «становлення» більшою мірою акцентує увагу на його віковій специфіці. Таким чином, розвиток особистості можна визначити як інтегрований результат дії внутрішніх (становлення) і зовнішніх (формування) умов її розвитку. Ознаками розвитку особистості слід вважати: 1) відсутність жорсткого ставлення до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; 2) наступність, тобто зумовленість попередніми стадіями розвитку; 3) цілісність, коли система розвивається в цілому, і це випереджає розвиток окремих частин; 4) універсальність розвитку людських потенцій, яке є самоціллю [4, с. 372].

Існують окремі історичні концепції цілісного розвитку особистості дитини, які базуються на теоретичних засадах й положеннях розвитку особистості, обґрунтованих відомими психологами О.В. Лазурським, Л.С. Виготським, В.Н. М'ясищевим, О.М. Леонтьєвим, Д.Б. Єльконіним.

За О. Ф. Лазурським, цілісне вивчення дитини є основою організації навчально-виховного процесу. Особливе місце в історії вітчизняної психологічної науки посідає науковий доробок Олександра Лазурського (1874-1917) – непересічної особистості, психолога, науковця. Він один із основоположників експериментальної психології, автор особливих методів наукового дослідження психіки – клінічного спостереження і природного експерименту, який у більшості своїх праць розглядав питання психології особистості, ним була розроблена перша психологія особистості, а також система діагностики і корекції різних типів відхилень у процесі психічного розвитку дитини («Класифікація особистості», 1922). Концепція вченого формувалася під впливом різних чинників: становлення і розвитку психолого-педа-



гогічних ідей учених в контексті історичної доби (кінець XIX – початок XX ст.); впливу наукового доробку як вітчизняних (В. Бехтерев, М. Румянцев, І. Сікорський), так і зарубіжних учених (А. Біне, Е. Мейман, С. Холл) у галузі експериментальної педагогіки й дитячої психології. Вчений довів, що запровадження психолого-педагогічного супроводу до освітньої практики є обов'язковим, винайшов власну методологію психолого-педагогічних досліджень. Надзвичайно актуально на сьогодні для організації навчально-виховного процесу дослідники його спадщини вважають концепцію особистості. Ним були обґрунтовані основні напрями, форми, методи експериментальної роботи (природний експеримент, «метод зірочки» – графічний метод), які сприяли цілісному вивченню дитини. Така робота спомогала в подальшому визначенню і реалізації ефективних напрямів успішного навчання та виховання.

У своїй праці «Нарис науки про характер» (1909) О. Лазурський підготував оригінальну концепцію «наукової характерології», в основу якої було покладено ідею про те, що індивідуальні особливості людини пов'язані з діяльністю нервової системи. При цьому він розглядав емпіричні показники про діяльність різних психічних процесів не ізольовано, але в системі, доводячи, що головним завданням експериментального дослідження є побудова цілісної картини людини.

Учений виступав за нові підходи у питаннях експериментального дослідження психіки дітей. Він відстоював природний експеримент, за яким зумисне втручання в життя людини поєднується з природністю, відносно простими обставинами досвіду. Завдяки цьому досліджувалися не окремі психічні процеси, як це зазвичай робилося наприкінці XIX ст., а психічні функції і особистість в цілому (праця О. Лазурського «Про природній експеримент» 1911). Цей підхід був дуже важливим. Природний експеримент давав повніші, більш об'єктивні дані в дослідженнях дитячої психології, враховував одну з провідних вимог дитячої психології – цілісність, системність при дослідженнях психіки дитини.

За Л. С. Виготським, особистість стає цілісною, коли розвиток відбувається в процесі переплетіння двох складових: 1. природного розвитку, 2. в процесі оволодіння культурою, способами поведінки і мислення, т. п. відбувається становлення здатності володіти собою. Особистість стає цілісною, коли вона творчо засвоює людський досвід і активно долучається (входить) до

системи суспільних відносин. Така особистість існує, виявляє себе та формується через діяльність та спілкування [2].

За В.Н. Мясищевим та його концепцією психології особистості, дитина формується через активну дію в соціальному середовищі, створює нове середовище (змінює його), а також змінює саму себе в процесі цілеспрямованої діяльності. Завдяки цьому перетинаються шляхи фізичного розвитку і фізичного виховання, пізнавально-мовленнєвого розвитку і розумового виховання, художньо-естетичного розвитку і естетичного виховання, соціально-особистісного розвитку і соціально-морального виховання. При цьому (не викликає сумніву) ми говоримо, що виокремлений процес – поєднання розвитку і виховання (хоча розвиток і виховання – різні поняття), є цілісним. Цілісність розвитку в такому процесі забезпечує протиріччя між вимогами і очікування суспільства та потребами або можливостями самої дитини [7].

У педагогічній науково-довідковій літературі існує досить широке тлумачення поняття «виховання», «формування», «розвиток», але досить мало уваги приділяється такій категорії як «цілісний розвиток».

Розвиток учня, як особистості, як суб'єкту діяльності є найважливішою метою і завданням кожної освітньої системи і може розглядатися в якості її системоутворюючого компоненту. Однак в сучасній шкільній практиці «розвиток» не завжди розглядається як цілісний процес і комплексне завдання, про що свідчать не поодинокі випадки, коли діапазон уваги вчителів до інтелектуального й особистісного дитини є різним, і зазвичай перевага надається першому. Часто проблема «розвитку» як завдання ефективності організації навчально-виховного процесу взагалі не ставиться, а замінюється питанням про передачу знання учням. Усе це відображає існування в сучасній школі дидактичної домінанти, яка реалізується на практиці і має свої психологічні коріння в індивідуальній і колективній професійній свідомості вчителів. Але ми повинні виходити з того, що школа, будучи одним із перших соціальних інститутів, повинна готувати дитину до життя, котре є не просто набором академічних знань. Шкільний розвиток людини як особистості і суб'єкта діяльності обов'язково включає: 1) розвиток інтелекту; 2) розвиток емоційної сфери; 3) розвиток стійкості до стресових ситуацій; 4) розвиток впевненості в собі і самосприйняття; 5) розвиток позитивного відношення до світу і сприйняття інших; 6) розвиток самостійності, автономності; 7) розвиток мотивації самоактуаліза-



ції, самоудосконалення; 8) розвиток мотивації навчання як одного з найважливіших елементів мотивації саморозвитку. Всі ці складові й становлять психолого-педагогічні основи гуманістичної педагогіки виховання і навчання [9, с. 31-32].

Щодо поняття розвитку маємо досить розлоге і різноманітне тлумачення. Так, наприклад, за «Великим психологічним словником», розвиток – «якісні та кількісні фізіологічні, пізнавальні та поведінкові зміни в процесі розвитку дитини від народження до зрілого віку» [1, с. 480].

Також дана дефініція трактується, як зміна, що представляє собою перехід від простого до складнішого, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін призводить до настання якісних змін. Будучи процесом оновлення – народження нового і відмирання старого, розвиток протилежний розпаду, регресу, деградації. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протилежностей, в ході якої нове перемагає старе.

Фізичний і психічний розвиток людини відповідає загальним законам розвитку. Оскільки явища фізичного та психічного розвитку людини, як і всі явища природи і суспільного життя, мають своє минуле і майбутнє, щось старе і щось нове, то їм притаманні внутрішні суперечності (зокрема, суперечність між вимогами, що висувуються перед організмом, особистістю і тим, чим вона вже має і тим, чим може відповісти на ці вимоги). Справжнім змістом фізичного і психічного розвитку людини є боротьба цих протиріч, боротьба між старими формами психічної і фізичної організації і новими, які перебувають у процесі народження. Ріст організму (кількісні зміни) пов'язаний зі зміною його структури і функцій (якісні зміни). Накопичення кількісних і якісних змін в організмі призводить до переходу від одних сходинок вікового розвитку до інших, вищих. У процесі індивідуального розвитку людини виділяють наступні етапи розвитку: дитячий вік, ранній дитячий вік, дошкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік, зрілість.

Вивчаючи вікові особливості розвитку дитини і враховуючи їх при побудові процесу виховання і навчання, слід пам'ятати, що організм дитини не тільки кількісно, але і якісно відрізняється від організму дорослого. Дитина – це не маленький дорослий, у неї особливі як фізична, так і психічна організації. Сприйняття, пам'ять, мислення, уява дитини відрізняються від пам'яті, мислення, уяви дорослого не тільки тим, що у дитини вони менш розвинені, а й тим, що вони якісно інші, ніж у дорослого. Зако-

номірності, яким вони підпорядковуються, в процесі розвитку видозмінюються, тісно взаємодіючи зі зміною умов життя і діяльності [8, с. 622-623].

Вчені-психологи довели, що розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання. Маючи природні анатоמו-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації опиняється у вирі світу, що її оточує, опановуючи досягнення людства. Це засвоєння відбувається за допомогою дорослих, які організують і спрямовують її діяльність й акт комунікації. Таким чином, провідним у розвитку особистості є процес виховання. Передумовою й результатом здійснення розвитку особистості є потреби, рушійною силою – суперечність між буттям наявним і бажаним, яке в психологічному плані є внутрішньою суперечністю між зростаючими потребами та реальними можливостями їх задовольняти. Процес розвитку особистості передбачає зміни впродовж життя. У процесі розвитку людини наближається до особистісної зрілості, за якої вона вміщує в собі весь великий світ і розрізняє цінності трансцендентальні від цінностей суєтних, буденних. Особистість розвивається завжди як індивідуальність.

Висновки. Отже, таке розуміння проблеми цілісного розвитку дитини у вітчизняній дитячій психології дає змогу говорити, що цілісність розвитку – нерозривна єдність процесу виховання і навчання, а також розвитку і формування особистості. З огляду на сам термін «формування особистості», більшість вітчизняних учених визнають (визначають) його як процес становлення особистості під дією зовнішнього впливу виховання, навчання, соціального середовища.

Аналіз праць психологів дав змогу визначити, що педагогічна концепція цілісного розвитку особистості дитини базується на теорії соціокультурного сприйняття цілісного і діяльнісно-особистісного підходу. Таким чином, разом вони утворюють педагогічну концепцію цілісного розвитку і виховання дитини (особистості учня) як суб'єкта дитячої (учнівської) діяльності.

Виходячи з цього, переконані в тому, що сутність поняття розвитку і формування особистості включає:

1. розвиток пізнавальної сфери;
2. формування нового рівня потреб дитини, що дозволяло б їй діяти, керуючись усвідомлено поставленою метою, моральними нормами (вимогами) і почуттями (честь, гідність...);
3. виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності, які сприяють ста-



новленню образу себе і формуванню характеру;

4. розвиток суспільної спрямованості.

Також вчені у своїх теоретичних обґрунтуваннях розглядають питання цілісного розвитку і виховання як суб'єкту конкретної діяльності, наприклад: 1) трудової (через включення у реальні трудові зв'язки з близькими людьми); 2) ідея цілісного розвитку і виховання дитини як суб'єкта діяльності, пізнання і спілкування, взаємодії між дорослими та однолітками (існування в складнішій структурі взаємозв'язків).

Теоретичні напрацювання дають можливість визначити та реалізувати нове розв'язання виховних проблем, проблем освіти, життя і діяльності дітей, їх ставлення до світу й себе, та й взагалі розуміння себе в цьому світі.

Концепція цілісного розвитку і виховання дитини, її теоретичне обґрунтування покладені в основу особистісно-орієнтованої освіти, а сьогодні реалізується в моделях особистісно-цілісної освіти, що свідчить про постійний пошук учених, учителів-практиків дійсно зреалізувати концепцію цілісного розвитку і виховання особистості в сучасних умовах, що і вимагає подальшого наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь / Ребер Артур. Том. 2 (П-Я) : Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
2. Виготский Л.С. Собрание починений: В 6 т. – М., 1982.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
4. Енциклопедичний словник. Освіта дорослих. – За редакцією В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – Київ, Основа. – 2014 – С. 372.
5. Касярум Н.В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти // <http://intellectinvest.org.ua>
6. Лазурский А.Ф. Общая и экспериментальная психология. – СПб., 1912.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. / Под редакцией А.А. Бодалева. Москва. – Воронеж, 1995. – 356 с.
8. Педагогическая энциклопедия. // Гл. ред.: И.А. Каиров, Ф.Н. Петров и др. в 3-х т. – М., Советская энциклопедия, 1996. – Т. 3. С. 622-623.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб: ЗАО «Издательство «Питер»», 1999. – 416 с.
10. Роменець В.А. Історія психології. – К. : Вища шк., 1978.
11. Цимбалару А.Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу // <http://www.ime.edu-ua.net>



УДК 378.18:379.82

ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чуприна Б.В., доцент
кафедри художньої культури та театрального мистецтва
Херсонський державний університет

У статті розкриваються особливості залучення молоді до театралізованої гри, яка є одним з компонентів акторської майстерності, в процесі культурно-дозвіллевої діяльності. Висвітлюється комплекс завдань який вирішується в ході використання театралізованої гри, спрямований на виховання особистості людини. Надається класифікація театралізованих ігор. Визначаються особливості включення молоді у ігрову діяльність (виховні та мотиваційні елементи). Відповідно до вікових особливостей людини розкриваються правила драматизації, які повинні використовувати в процесі роботи вихователі та керівники гуртків.

Ключові слова: драматизація, акторська гра, виховання, культурно-дозвіллева діяльність, здібності, мистецтво.

В статье раскрываются особенности привлечения молодежи к театрализованной игры, которая является одним из компонентов актерского мастерства, в процессе культурно-развлекательной деятельности. Освещается комплекс задач, который решается в ходе использования театрализованной игры, направленный на воспитание личности человека. Предоставляется классификация театрализованных игр. Определяются особенности включения молодежи в игровую деятельность (воспитательные и мотивационные элементы). В соответствии с возрастными особенностями человека раскрываются правила драматизации, которые должны использовать в процессе работы воспитатели и руководители кружков.

Ключевые слова: драматизация, актерская игра, воспитание, культурно-досуговая деятельность, способности, искусство.

Chupryna B.V. YOUTH EDUCATION THROUGH DRAMATIZED ACTING IN THE PROCESS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY

The article describes the features to attract young people to a dramatized acting, which is a component of acting, in the process of cultural and leisure activities. It illuminates the complex problems which are solved in the use of dramatized acting aimed at training human personality. Classification of dramatized acting is given. The involving of young people into particular acting activities (educational and motivational elements) is determined. In accordance with the human age peculiarities the rules of dramatization are disclosed. These rules should be used in the teaching by the trainers and heads of the sections. Today's social and cultural situation is characterized by a number of complex processes that emerged in the spiritual life such as the loss of spiritual and moral guidance; children, youth and adults estrangement from culture and art; significant reduction of financial support to cultural institutions, including the activities of modern cultural entertainment centers. In this process the task of culture experts and their educational functions are greatly enhanced. Cultural and recreational activities as one of the important components of society functioning has a great power of notional and emotional impact on a person. A wide variety of their forms, tools and techniques can bring people to the idea of spiritual wealth of society. The meaning of cultural and leisure activities in specified by the society needs in improving social relations which is necessary for the development of diverse human abilities, productive spending their leisure time, introducing and involvement into artistic achievements.

Key words: dramatization, acting, education, cultural and leisure activities, abilities, art.

Постановка проблеми. Сьогоднішня соціокультурна ситуація характеризується цілим рядом складних процесів, що намітилися у сфері духовного життя – втратою духовно-моральних орієнтирів, відчуження від культури і мистецтва дітей, молоді і дорослих, істотним скороченням фінансової забезпеченості установ культури, у тому числі і діяльності сучасних культурно-дозвілених центрів.

У цьому процесі значно розширюються завдання фахівців-культурологів та їх виховні функції. Культурно-дозвіллева діяльність, одна з важливих складових функці-

онування соціуму, володіє великою силою смислової і емоційної дії на особу. Велика різноманітність її форм, засобів і методів дозволяє довести до людей ідеї духовного багатства суспільства. Зміст культурно-дозвіллевої діяльності обумовлений потребами суспільства у вдосконаленні суспільних відносин, необхідного розвитку різнобічних здібностей людей, продуктивним проведенням їх дозвілля, ознайомлення та залучення до мистецьких надбань.

Ступінь розробленості проблеми. У наукових працях В. Біблера, Л. Масол, А. Матюшкіна, Б. Неменського, Г. Падалки,



Л. Руденко, О. Рудницької та ін. підкреслюється, що мистецтво збагачує свідомість прикладами високого гуманізму, формує стійку систему цінностей у процесі творчої діяльності і породжує прагнення до творчої самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво з його чи не наймогутнішою силою емоційного впливу на свідомість і підсвідомість людини має розглядатися не тільки як джерело художнього виховання, формування емоційно-естетично культури, що є надзвичайно важливим, а також і як універсальний механізм розвитку її творчих здібностей.

Однак мистецький компонент сьогоднішньої системи освіти визначається рядом предметів художньо-естетичного спрямування, що в свою чергу є недостатнім для повноцінного розвитку особистості. Враховуючи це, можемо констатувати, що саме культурно-дозвіллева діяльність може стати вагомим помічником для вихователів, щодо залучення учнів до мистецьких надбань суспільства, як під час шкільних заходів виховного процесу так і за межами школи.

Одним із засобів, який має потужний вплив на розвиток особистості, як у педагогічному, так і в психологічному ключі, є театральна гра. Театралізовані ігри приносять величезну користь для естетичного та духовного виховання, для становлення характеру особистості, для прищеплення їй найкращих рис, для утвердження себе в суспільстві, адже вони несуть у собі як позитивний, так і негативний досвід, заставляють проявити свої почуття та емоції, знайомлять з надбаннями українського народу.

Радість залучення до духовної культури народу, країни, людства, щастя відчувати себе причетним до цієї культури, відкриття в собі самому світу прекрасного – виховне значення всього цього важко переоцінити. А. Сухомлинський любив повторювати: «Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна скоїти поганого» [2, с. 55]. Завдання театру, мистецтва – вкласти таку скрипку в душу дитини і допомогти заграти їй на ній.

Виходячи з цього, виділимо основні напрями впливу театру на розвиток особистості, адже театралізована гра є ключовим компонентом навіть при підготовці акторів.

По-перше, це свято – яскраві вогні рампи, оплески, вітання, посмішки, побажання, квіти.

По-друге, розвиток пізнавальних інтересів, удосконалення їх психічних процесів, розширення світогляду та мовленнєвого спілкування.

По-третє, це усвідомлення власного «Я» та можливість самовираження особистості. Тут формуються особистісні моральні якості, долаються недоліки; сором'язливим, невпевненим у собі. Театр допомагає зняти нервове напруження, подолати сумніви щодо себе, повірити у власні сили, невгамовних та неорганізованих навчає витримки.

По-четверте, це високий рівень естетичного виховання, адже він поєднує в собі вплив музики, танцю, пластики, мовлення, зображувального мистецтва. Позитивно впливає на емоційну сферу людини, він акумулює життєву мудрість, оптимізм, енергію.

Ефективність театралізованої діяльності обумовлена ступенем готовності людини до неї. Величезну роль в організації театралізованої діяльності грає педагог або керівник гуртка, уміло спрямовуючи даний процес. Необхідно, щоб керівник не тільки виразно читав або розповідав що-небудь, умів дивитися і бачити, слухати і чути, але і був готовий до будь-якого «перетворення», тобто володів основами акторської майстерності, а також основами режисерських умінь. Саме це веде до підвищення його творчого потенціалу і допомагає удосконалювати театралізовану діяльність молоді.

Педагог повинен строго стежити за тим, щоб своєю акторською активністю і розкутістю не подавити боязкої дитини, не перетворити її тільки на глядача. Не можна допускати, щоб молодь боялася вийти «на сцену», боялася помилитися. Неприпустимо ділення на «артистів» і «глядачів», тобто на постійно промовців і що постійно залишаються дивитися, як «грають» інші.

В процесі реалізації комплексу занять по театралізованій грі у культурно-дозвіллевій діяльності вирішуються наступні завдання:

- розвиток творчих здібностей і творчої самостійності молоді;
- виховання інтересу до різних видів творчої діяльності;
- оволодіння імпровізаційними уміннями;
- розвиток всіх компонентів, функцій і форм мовної діяльності
- вдосконалення пізнавальних процесів [9].

Е.Л. Трусова застосовує синоніми-поняття «театралізована гра», «театральна-ігрова діяльність і творчість» і «гра-драматизація». Театралізована гра зберігає всі структурні компоненти сюжетно-рольової гри, виділені Д.Б. Ельконіним:

1. Роль (визначальний компонент).
2. Ігрові дії.
3. Ігрове вживання предметів.
4. Реальні стосунки [7].



У театралізованих іграх ігрова дія та ігровий предмет, костюм або лялька мають більше значення, оскільки полегшують ухвалення людиною ролі, що визначає вибір ігрових дій.

Характерними особливостями театралізованої гри є літературна або фольклорна основа змісту і наявність глядачів.

Так, у театралізованій грі образ героя, його основні риси, дії, переживання визначені змістом твору. Творчість людини виявляється в правдивому зображенні персонажа. Для цього треба зрозуміти, який персонаж, чому так поступає, уявити собі його стан, відчуття, уміти аналізувати та оцінювати вчинки. Це багато в чому залежить від досвіду: чим різноманітніше за його враження про навколишнє життя, тим багатше уява, відчуття, здатність мислити. Тому дуже важливо з раннього віку залучати людину до музики, театру. Захопити дітей мистецтвом, навчити їх розуміти прекрасне. Саме мистецтво (театр) пробуджує в людині здатність розмірковувати про світ, про себе, про відповідальність за свої вчинки. У самій природі гри (показ спектаклю) закладені її зв'язки з сюжетно-ролевою грою (гра в театр), що дає можливість об'єднати молодь загальною ідеєю, переживаннями, згуртувати на основі цікавої діяльності, що дозволяє кожному проявити активність, творчість, індивідуальність. Чим старшою стає людина, чим вищий рівень розвитку, тим театралізована гра (педагогічно спрямована), цінніша для становлення самодіяльних форм поведінки, де з'являється можливість самим створювати сюжет або організувати ігри з правилами, знаходити партнерів, вибирати засоби для реалізації своїх задумів (Д.В. Менджевицька) [1].

Театралізовані ігри школярів, не можна назвати мистецтвом в повному розумінні слова, але вони наближаються до нього. Б.М. Теплов бачив у них перехід від гри до драматичного мистецтва, але в зародковій формі. При розіграванні вистави в діяльності дітей і справжніх артистів багато спільного. Дітей також хвилює враження, реакція глядачів, вони думають про дію на людей, їх турбує результат (як вони зобразили).

У активному прагненні до творчого виконання полягає виховне значення театралізованих ігор. На цьому наголошували С.А. Козлова, Т.А. Куликова.

Привертаючи увагу батьків до цих ігор, підкреслюючи успіхи дитини, можна сприяти відродженню сімейної традиції устрою домашнього театру. Репетиції, виготовлення костюмів, декорацій, квитків-запрошень для родичів об'єднують членів сім'ї, напов-

нюють життя змістовною діяльністю, радісними очікуваннями. Доцільно радити батькам використовувати досвід артистичної і театральної діяльності дитини, придбаний їм в шкільній установі. На думку С.А. Козлова та Т.А. Куликової, це підвищує рівень самоповаги дитини.

Театралізовані ігри дають великий простір для творчих проявів особистості. Вони розвивають творчу самостійність, спонукають до імпровізації в складанні невеликих розповідей і казок, підтримують прагнення людини самостійно шукати виразні засоби для створення образу, використовуючи рухи, позу, міміку, різну інтонацію і жести [10].

Драматизація або театральна постановка представляє найчастіший і поширеніший вид творчості. Це пояснюється двома основними моментами:

- по – перше, драма, заснована на дії, що здійснюється самою людиною, найближче, дієво і безпосередньо пов'язує художню творчість з особистим переживанням;
- по – друге, дуже тісно пов'язана з грою [8].

Акторські здібності виявляються в тому, що молодь об'єднують в грі різні події, вводять нові, недавні, які справили на них враження, іноді включають в зображення реального життя епізоди, тобто створюють ігрову ситуацію. У діяльності, що театралізується, дії не даються в готовому вигляді. Літературний твір лише підказує ці дії, але їх ще треба відтворити за допомогою рухів, жестів, міміки. Людина сама вибирає виразні засоби, переймає їх від інших.

Основою всіх видів і жанрів театралізованих дійств є сценарій, що має по одностайному визнанню теоретиків, загальні риси з драматургічними творами театру, кіно, телебачення і радіо. Головним об'єднуючим моментом виступає тут драматичний конфлікт, бо конфлікт є основою драми як роду мистецтва.

Драма – вид літератури, призначений для відтворення на сцені. Зображення в драмі подій, вчинків людей і їх взаємовідносин. Драма є процес; драматичний твір є зображенням цього процесу. Безпосереднє зображення міжособових відносин і породжуваних ними подій, виявлення характеристик і конфліктів в процесі дієвого діалогічного спілкування героїв на очах глядача – сфера драматичного твору.

Дія в драмі як основний елемент драматичного твору: іноді дія – вчинок, що має вираження в ремарках, іноді дія – слово. Драматичний вузол як осердя надзвичайних подій і обставин, при яких воля героя набуває характеру єдиного прагнення.



Будь-яке театралізоване дійство, повинне підкорятися законам драматургії, порушення яких чревате руйнуванням загальної цілісності, злистої, закінченості – неодмінної умови художнього твору. Але з другого боку, мистецтво театралізованого дійства ще продовжує активно формуватися в своїй теорії і практиці. Отже, в ній існують специфічні особливості режисури і драматургії.

Виходячи з цього, під час сприймання театрального видовища людина є не лише глядачем. У театралізованій грі вона – творець, актор, режисер; при підготовці театральної вистави – глядач, актор, сценарист, декоратор залежно від прийнятої ролі.

Щоразу театралізована діяльність виконує свої різні функції: сприймання театрального видовища – розвага; театралізована гра – власне гра; підготовка театральної вистави стає випробуванням, що потребує певних вольових і фізичних зусиль, пов'язаних з виконанням якихось обов'язків: репетиціями, відповідальністю, фізичним напруженням.

В багатьох дослідженнях театралізовані ігри класифікуються за способами реалізації сюжету [3]:

1. Непредметні ігри (ігри-драматизації), в яких діти самі знаходяться в образі діючої особи і виконують взятую на себе роль.

2. Предметні ігри (ігри-інсценізації), в яких діючими особами є визначені предмети (іграшки, ляльки лялькового театру настільного, пальчикового тощо).

3. Ігри-драматизації – це відтворення сюжету літературного твору власними діями виконавців ролей, використання ними засобів виразності – інтонації, міміки, пантоміми. Драматизація відбувається на основі особистих дій виконавців ролей.

Своєрідність кожного ігрового образу створюється при драматизації казок, авторських творів, полягає у єдності типової та індивідуальної характеристик. Уміння виділяти характерні якості персонажів формується у процесі нагромадження знань про тварин, професії людей, стан природи.

У традиційній педагогіці гру-драматизацію відносять до творчих, таких, що входять в структуру сюжетно-рольової гри. Гра-драматизація розглядається в рамках театралізованої гри тому, що входить разом з режисерською грою в структуру сюжетно-рольової гри. Проте режисерська гра, включаючи такі складові, як уявна ситуація, розподіл ролей між іграшками, моделювання реальних соціальних стосунків в ігровій формі, є онтогенетично ранішим

видом ігор, ніж сюжетно-рольова, оскільки для її організації не вимагається високого рівня ігрового узагальнення, необхідного для сюжетно-рольової гри.

Процес гри-драматизації можливий, якщо людина [3]: має досвід сприйняття літературних творів, їх переживання і осмислення; має досвід взаємодії з театральним мистецтвом (знає, що таке театр, що таке спектакль і як він народжується, має досвід сприйняття і переживання дії, що театралізується, володіє специфічною мовою театрального мистецтва); включається в ігрову діяльність відповідно своїм здібностям і можливостям («режиссер», «актор», «глядач», «оформлювач», «декоратор» вистави) [3].

Ігри-драматизації можуть виконуватися без глядачів або носити характер концертного виконання. Якщо вони розігруються в звичайній театральній формі (сцена, завіса, декорації, костюми і так далі) або у формі масового сюжетного видовища, їх називають театралізаціями.

Види драматизації: ігри-імітації образів тварин, людей, літературних персонажів; рольові діалоги на основі тексту; інсценування творів; постановки вистав поодиноці або за декількома творами; гри-імпровізації з розігруванням сюжету без попередньої підготовки. Драматизації ґрунтуються на діях виконавця, який може використовувати ляльки.

Гру (особливо гру-драматизацію), що театралізується, характеризує перенесення акценту з процесу гри на її результат, цікавий не тільки учасникам, але і глядачам. Її можна розглядати як різновид художньої діяльності, а значить і розвиток діяльності, що театралізується, доцільно здійснювати в контексті художньої діяльності.

Систему роботи по розвитку творчих здібностей можна розділити на 3 етапи [9]:

- художнє сприйняття літературних і фольклорних творів;
- освоєння спеціальних умінь для становлення основних («актор», «режисер») і додаткових позицій («сценарист», «оформлювач», «костюмер»);
- самостійна творча діяльність.

Театралізовані ігри в молодшому шкільному віці засновані на розігруванні казок засобом пізнання світу дитиною. Українська народна казка радує дітей своїм оптимізмом, добротою, любов'ю до всього живого, мудрою ясністю в розумінні життя, співчуттям слабкому, лукавством і гумором при цьому формується досвід соціальних навичок поведінки, а улюблені герої стають зразками для наслідування.

Якщо необхідно ввести проблемні ігрові ситуації, то театралізовані ігри можуть про-



водитися в двох варіантах: із зміною сюжету, зберігши образи твору, або із заміною героїв, зберігши зміст твору.

В процесі роботи над роллю рекомендується: складання словесного портрета героя; фантазування з приводу його будинку, взаємин з батьками, друзями, придумання його улюблених блюд, занять, ігор; створення різних випадків з життя героя, не передбачених інсценуванням; аналіз придуманих вчинків; робота над сценічною виразністю: визначення доцільних дій, рухів, жестів персонажа, місця на сценічному майданчику, міміки, інтонації; підготовка театрального костюма; використання гриму для створення образу.

Відповідно до вікових особливостей людини бажано у практиці використовувати правила драматизації запропоновані Р. Калініною [2, с. 67]:

- Правило індивідуальності.
- Програвання психогімнастичних вправ на зображення емоцій, рис характеру, обговорення і відповіді на питання.
- Правило загальної участі.
- Правило допомагаючих питань.
- Правило зворотнього зв'язку.
- Атрибутика (елементи костюмів, маски, декорації) допомагає зануритися в казковий світ, краще відчутти своїх героїв, передати їх характер.
- Правило мудрого керівника. Дотримання і супровід педагогом всіх перерахованих правил драматизації, індивідуальний підхід до кожної дитини.

В основі керівництва іграми, що театралізуються, лежить робота над текстом літературного твору. Р.І. Жуковська радить підносити текст твору виразно, художньо, а при повторному читанні залучати присутніх до нескладного аналізу змісту, підводити до усвідомлення мотивів вчинків персонажів.

Збагаченню школярів художніми засобами передачі образу сприяють етюди з прочитаного твору або вибір будь-якої події і його розіграш (глядачі вгадують). Цікаві етюди, в яких рухаються під фрагменти музичних творів.

Старші діти активно обговорюють, у що краще грати, погоджувати свої задуми і бажання. Гра повторюється кілька разів, і у кожного є можливість спробувати себе у вподобаній ролі. У старших групах домовляються про кілька складів «артистів». З метою засвоєння послідовності подій, уточнення образів персонажів організовується художньо-мистецька діяльність.

Висновки. Основна мета педагогічного керівництва – будити уяву дитини, створювати умови для винахідливості, творчості дітей [5, с. 54].

Основні напрями розвитку гри, що театралізується, полягають в поступовому переході людини від гри поодинокі в літературному або фольклорному тексті до гри-контамінації, що має на увазі вільну побудову сюжету, в якому літературна основа поєднується з вільною її інтерпретацією або з'єднуються декілька творів; від гри, де використовуються засоби виразності для передачі особливостей персонажа, до гри як засобу самовираження через образ героя; від гри, в якій центром є «артист», до гри, в якій представлений комплекс позицій «артист», «режисер», «сценарист», «оформлювач», «костюмер», але при цьому переваги кожної людини пов'язані з одним з них, залежно від індивідуальних здібностей та інтересів; від гри, що театралізується, до театральної-ігрової діяльності як засобу самовираження особистості.

Можемо констатувати, що багато видів театру дають можливість керівнику гуртка або вихователю зацікавити молодь та включити її у театралізовану діяльність, де головним залишається розвиток фантазії, уяви, мислення і бажання долучитися до світу прекрасного. Тим самим вплинути на виховання в процесі культурно-дозвілєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л.В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 292 с.
2. Бех І.Н. Виховання особистості: У 2 Кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навчально-методичне видання / І.Н. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с. – Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Н. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Буц Л.М. Про рухливі ігри / Л.М. Буц. – К. : Вища школа, 1989. – 120 с.
4. Власюк Є.М. З досвіду використання гри у навчанні / Є.М. Власюк // Початкова школа. – 1986. – № 11. – С. 18-20.
5. Жовчак З.В. Виховання школярів засобами мистецтва / З.В. Жовчак // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 3. – С. 18-20.
6. Кучерявий А.Г. Педагогика и психология детского творчества (Аспект самоформирования умений организовывать творчество детей): [учебное пособие] / А.Г. Кучерявий. – К., 1998. – 193 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Избранная психология. Произв.: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94-231.
8. Лук А.А. Психология творчества / А.А. Лук. – М. : Наука, 1978. – 258 с.
9. Рогозіна В.О. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів / В.О. Рогозіна // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 2. – С. 8-10.
10. Театр, семья, школа / Сост. Ю.А. Зубков. – М. : Просвещение, 1975. – 174 с.



УДК 37.015.3-053.5

МОЛОДШИЙ ШКІЛЬНИЙ ВІК: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ДОСЛІДЖЕННЯХ

Шевцова Г.Г., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовано важливість врахування вікових особливостей розвитку молодших школярів у навчально-виховному процесі початкової школи. Встановлено, що цей віковий період є сенситивним для морального становлення, активного формування особистості, розвитку психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфер. За результатами проведеної роботи визначено чинники, що впливають на особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку: спадковість, стан здоров'я, соціальні зміни, соціальне оточення, організація навчально-виховного процесу закладу освіти, а їх нестабільність потребує від науковців подальших досліджень та розробок з урахуванням змін, потреб, вимог сучасної освіти.

Ключові слова: молодший шкільний вік, особливості розвитку дитини, соціальна ситуація розвитку, моральне виховання.

В статтю обґрунтовано важливість урахування вікових особливостей розвитку молодших школярів в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Установлено, что этот возрастной период является сенситивным для нравственного развития, активного развития личности, психических познавательных процессов, эмоционально-чувственной и мотивационно-ценностной сфер. В результате проведенной работы определены факторы, влияющие на особенности развития ребенка младшего школьного возраста: наследственность, состояние здоровья, социальные изменения, социальное окружение, организация учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, а их нестабильность требует от ученых дальнейших исследований и разработок с учетом изменений, потребностей, требований современного образования.

Ключевые слова: младший школьный возраст, особенности развития ребенка, социальная ситуация развития, нравственное воспитание.

Shevtsova A.G. PRIMARY SCHOOL AGE: TRADITION AND INNOVATION IN RESEARCH

The article proves the importance of taking into account age features of development of younger schoolchildren in the educational process of primary school. It is established that this age is a sensitive period for moral formation, active formation of personality, development of mental cognitive processes, emotional and motivational values of the spheres. As a qualitatively specific stage of mental development it is characterized by many changes which constitute together the originality of the structure of the child's personality at this stage of its development. It gives grounds to speak about the socio-pedagogical and psychological characteristics of children of a certain age. The results of this work argue that the specificity of the child of the primary school age is determined by such factors as: heredity, health status, social changes, social environment, organization of educational process of educational institutions and others. It indicates the dynamics of age peculiarities of a child's development and requires scientists to further research and development, taking into account social changes, needs and requirements of modern education. The results of this work should be developed by teachers, educationalists, psychologists, parents in planning the educational work of the primary school and included in the daily activity of each child and the classroom group as a whole.

Key words: Junior school age, peculiarities of the development of the child, social situation of the development, moral education.

Постановка проблеми. В умовах численних соціально-політичних перетворень в Україні особливої актуальності набуває питання особистісного становлення й майбутнього розвитку громадянина. Така переорієнтація обумовила зміну парадигми навчально-виховного процесу сучасної школи, спричинила поступовий перехід до гуманістичної суб'єкт-суб'єктної розвиваючої взаємодії. У цих умовах зростає необхідність глибокого пізнання внутрішнього потенціалу учня, його вікових та індивідуально-типологічних особливостей розвитку.

Забезпечення процесу виховання і навчання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей є основоположною ідеєю дитиноцентричної концепції формування освітньо-виховного простору. Розробляючи її засади і пов'язуючи їх з особистісно-орієнтованою моделлю виховання, академік В. Кремень наполягав: «Слід максимально наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей та особливостей. Цей принцип має бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті. Бо саме він дозволить досягти



найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню й розвитку» [5].

Кожен вік, як якісно особливий етап психічного розвитку, характеризується безліччю змін, що становлять у сукупності своєрідність структури особистості дитини на даному етапі його розвитку [9]. Це дає підставу говорити про соціально-педагогічні та психологічні особливості, притаманні дітям певного віку.

Так, початок шкільного життя припадає на віковий період розвитку дитини від 6-7 років до 10-11 (I-IV класи). В психолого-педагогічній літературі він означений як молодший шкільний вік та вважається чутливим для морального розвитку, активного розвитку особистості, психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфери.

Ступінь розробленості проблеми. Як особливий період в житті дитини, він виділився історично порівняно нещодавно з появою системи загальної та обов'язкової середньої освіти та відразу став предметом досліджень багатьох психологів, педагогів нашої країни та зарубіжжя. Цей вік найбільш глибоко та змістовно представлений в роботах В. Давидова, Д. Ельконіна та їх послідовників Л. Андарова, А. Дусавицького, А. Маркова. Соціально-педагогічні особливості дітей в навчально-виховному процесі початкової школи були предметом досліджень Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божовича, М. Славина.

Окремі аспекти з вікового розвитку молодших школярів, що досліджувались у психолого-педагогічній науці, залишаються й зараз актуальними та разом з тим потребують нових наукових досліджень та розробок з урахуванням сучасних змін, вимог та потреб суспільства.

Мета статті – вивчення психолого-педагогічних розвідок традиційного та інноваційного змісту, в яких представлено віковий період молодшого шкільного віку в трансформаційних умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Соціальні задачі та зміст середньої освіти постійно змінюються, тому хронологічні лінії та особливості молодшого шкільного віку не можна вважати остаточними та незмінними. Спершу предметом нашого дослідження будуть відносно стійкі та характерні особливості розвитку дітей цього віку, а лише потім ми проаналізуємо інноваційні особливості.

Молодший шкільний вік характеризується розвитком важливих психічних процесів: сприйняття, мислення, розвиток і формування мови, уваги, пам'яті, які починають

набувати опосередкований характер, стають усвідомленими та вільними. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості вживаються в її поведінці та свідомості у вигляді складних і суперечливих сполучень. Як будь-який перехідний стан, молодший шкільний вік відрізняється прихованими можливостями розвитку, які важливо своєчасно виявити та розвинути.

Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються та культивуються саме в цьому віковому періоді. Нові якості виникають та розвиваються під час формування навчальної діяльності. Довільність, внутрішній план дій та рефлексія – основні новоутворення дитини молодшого шкільного віку. Завдяки їм психіка дитини досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середній школі, для нормального переходу в підлітковий період з його особливими можливостями й вимогами. Непідготовленість деяких молодших школярів до середньої школи найчастіше пов'язана з невизначеністю саме цих загальних якостей і здібностей особистості, які визначаються рівнем психічних процесів та самою навчальною діяльністю [9, с. 69].

Зі вступом до 1 класу в дитини виникають нові взаємини з оточуючими людьми, з'являються нові, пов'язані зі школою обов'язки. Учень живе за встановленим режимом дня, вивчає визначені шкільною програмою предмети, підкоряється шкільним правилам поведінки. Ця соціальна ситуація вимагає формування навчальної діяльності, яка спрямована на засвоєння науки й культури. Саме в організації навчальної діяльності, що має навчити дитину вчитися, полягає одне з головних завдань початкової школи.

Характерними для молодшого шкільного віку є зміни, які відбуваються в пізнавальній сфері школяра. Перш за все починається інтенсивне формування прийомів запам'ятовування. Від найбільш примітивних прийомів (повторення, уважний тривалий розгляд матеріалу) дитина переходить до групування, осмислення зв'язків різних частин матеріалу.

У школі за відносно короткий період учень повинен засвоїти достатню кількість понять. Від нього вимагається певний рівень розумових операцій (аналіз, синтез, міркування, порівняння). В процесі шкільного навчання відбувається не лише засвоєння окремих знань, умінь, але й узагальнення, а разом з цим – формування інтелектуальних операцій.

У цьому віці формується здатність зосереджувати увагу на малоцікавих речах;



емоційні переживання набувають більш узагальненого характеру. Найбільш суттєві зміни відбуваються у сфері мислення, яке набуває все більш абстрактного й узагальненого характеру.

Період розвитку дитини від 6 до 11 років виділяється психологами і як період становлення особистості. Зі вступом до школи розвиток дитини починає визначатися вже не трьома, як то було у дошкільному дитинстві, а чотирма видами діяльності [8, с. 133]. Під час навчальної, ігрової, трудової діяльності та спілкування школярі навчаються аналізувати дії, вчинки однолітків, удосконалюють навички спілкування та суспільної поведінки, усвідомлюють роль батьків та дорослих.

Варто згадати, що в процесі розвитку особистості дитини від народження до 3 років домінує сім'я. У подальші роки додається вплив спілкування з оточуючими, інформаційних засобів. Вступ до школи відкриває новий могутній канал виховного впливу на особистість учня через однолітків, учителів, шкільні навчальні предмети та справи. Збільшується сфера контактів із засобами масової інформації через читання, дуже швидко росте потік інформації виховного напрямку, який досягає дитини та впливає на неї [8, с. 134]. З початком навчальної діяльності у школяра з'являються перші серйозні домашні обов'язки, пов'язані з працею та навчанням. Дорослі висувають свої вимоги, що провокує появу перших конфліктів між батьками та молодшим школярем.

Український психолог І. Бех у своїх дослідженнях зробив висновок, що в дітей молодшого шкільного віку «помітно підвищується загальна психологічна сприйнятливність до виховних впливів, що допомагає розширенню зони найближчого морального розвитку. Завдяки потребі звертатися до власного внутрішнього світу, підвищується рівень його усвідомлення і дієвість регулюючої функції. Відповідальні наміри набувають все більшої питомої ваги в поведінці і діяльності школярів» [1, с. 678]. Поведінку оточуючих людей молодший школяр починає пов'язувати з самооцінкою власних дій. Він оцінює свої вчинки у відповідності із засвоєними ним правилами, у своїх міркуваннях про інших людей він починає надавати більшого значення своїм власним критеріям.

На думку Д. Ельконіна, у дитини, яка вступила до 1 класу, відбувається перебування всієї системи стосунків з дійсністю. Якщо у дошкільника існували дві сфери соціальних стосунків: «дитина-дорослий», «дитина-діти», то у молодшого школяра ви-

никає нова структура цих стосунків: система «дитина-дорослий» диференціюється у дві системи – «дитина-вчитель», «дитина-батьки», а система «дитина-діти» залишається автономізованою [3].

Система «дитина-вчитель» починає визначати ставлення до батьків і до дітей. Добра поведінка та хороші оцінки – це те, що конструює стосунки дитини з дорослими й однолітками. Система «дитина-вчитель» стає центром життя дитини, від неї залежить сукупність сприятливих для життя умов.

Молодші школярі починають виконувати багато правил та норм поведінки у взаємовідносинах з учителем і дорослими в різних ситуаціях, при спілкуванні з товаришами під час уроків й на перерві, перебування в громадських місцях та на вулиці. Діти 6-7 років психологічно підготовлені до ясного розуміння цих норм та правил та до їх повсякденного виконання. Буває таке, що вчитель та дорослі своєчасно не використовують цю готовність. Висуваючи вимоги до учня, не завжди пояснюють їх та непослідовно перевіряють чітке виконання своїх вказівок. У дітей виникає відчуття, що дотримання норм та правил поведінки залежить від настрою дорослих, від існуючої ситуації, від їх власних бажань. З'являється небезпечний ворог нормального становлення моральної сфери дитини – уявлення про те, нібито норми та правила поведінки мають формальний характер і повинні виконуватися не через їх внутрішню необхідність, а під впливом тих чи інших зовнішніх обставин, в тому числі боязні бути покараним [9, с. 96].

На думку А. Петровського, дійсне та органічне засвоєння дітьми норм та правил поведінки припускає перш за все наявність у педагога добре спланованої системи прийомів та засобів контролю за їх виконанням. Чітке формулювання цих норм та правил, обов'язкове заохочення старанності та відповідна реакція на розпущеність та недбайливість – важливі умови виховання дисциплінованості й організованості в молодших школярів. Сформовані таким чином моральні якості дитини цього віку стають внутрішнім й органічним надбанням особистості [9, с. 97].

Моральна свідомість молодших школярів зазнає суттєвих змін від I до IV класу. Моральні знання, уявлення, судження до кінця віку значно збагачуються, стають більш свідомими, різнобічними, узагальненими. Якщо моральні судження учнів I-II класів засновані на досвіді власної поведінки та на конкретних вказівках і поясненнях учителів та батьків, то учні III-IV класів, окрім досвіду



власної поведінки та вказівок дорослих, намагаються аналізувати досвід інших людей. Так саме формується й моральна поведінка. Діти 7-8 років здійснюють позитивні моральні вчинки, частіше дотримуючись прямих вказівок дорослих, зокрема вчителя; учні III-IV класів у більшому ступені можуть здійснювати такі вчинки за власною ініціативою, не дочікуючись вказівок зі сторони [6, с. 65].

Характер у молодшому шкільному віці тільки формується. Характерологічні прояви дітей цього віку можуть відрізнятися суперечливістю й несталістю. Психологи виділяють такі особливості характеру молодших школярів, як імпульсивність – схильність негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів, не обдумавши і не з'ясувавши всі обставини. Причинами такої поведінки є: вікова слабкість вольової регуляції поведінки, потреба в активній зовнішній розрядці [6, с. 66]. Такі особливості вказують на те, що не всі випадки порушення молодшими школярами внутрішнього розпорядку школи є проявами недисциплінованості дитини. Ще однією особливістю характеру молодшого школяра є загальна недостатність волі. Учні 6-8 років ще не вміють тривало переслідувати зазначену мету, долати труднощі та перешкоди.

Необхідно зазначити, що в дитини молодшого шкільного віку багато й позитивних рис характеру, а саме: чуйність, допитливість, безпосередність, довірливість. Виховувати моральні якості особистості через особистий приклад можливо, враховуючи ще одну особливість характеру дитини цього вікового періоду – наслідувальність. Це повинен пам'ятати педагог при плануванні виховної роботи, але без уваги не може залишитися й той момент, коли поряд з позитивними прикладами молодший школяр може унаслідувати некультурну поведінку старшого товариша.

Проводячи виховну роботу з молодшими школярами, треба враховувати їх підвищену емоційність, яка робить учнів I-II класів емоційно невірніми, з частою зміною настрою, бурхливими проявами радощів, горя, гніву, страху. З роками в дітей розвивається здібність контролювати свої емоції.

Молодший шкільний вік характеризується великими можливостями щодо виховання позитивних якостей характеру. Піддатливість, довірливість, наслідувальність, авторитет учителя – це та психологічна основа, на яку треба спиратися в моральному вихованні.

З початком навчальної діяльності відбувається процес входження дитини в колек-

тив, який змінює й поглиблює систему взаємин її з навколишньою дійсністю, а тому відбувається зміна загального характеру емоцій – їх змістова сторона. Вони стають більш тривалими, більш стійкими й глибокими. У подальшому дитина молодшого шкільного віку вже не тільки знає, але й безпосередньо відчуває, як треба вчинити в тому чи іншому випадку, навіть якщо вона не може усвідомити своє почуття або довести правильність свого переконання, заснованого на цьому почутті.

Характерною рисою взаємовідношень молодших школярів є те, що їх дружба заснована на спільності зовнішніх життєвих обставин та випадкових інтересів (діти сидять за однією партою, живуть в одному домі). Свідомість дітей цього віку ще не досягає того рівня, щоб думка однолітків була критерієм справжньої оцінки самого себе. Думка вчителя для молодших школярів більш суттєва та безапеляційна. Учні беззастережно визнають його авторитет. Діти відверто радяться з учителем, довіряють йому свої хвилювання, турботи, домашні події. В усіх дитячих сварках учитель виступає «моральним арбітром» [9, с. 97].

Поступово в молодших школярів формується й почуття колективізму. Якщо першокласники допомагають один одному, то зазвичай це відбувається не за власним бажанням, а завдяки прямій вказівці вчителя та за його допомогою. Колектив молодших школярів починає формуватися лише тоді, коли під впливом спеціальної роботи вчителя діти вперше починають виявляти доброзичливий інтерес до успіхів та невдач, досягнень однокласників, починають відноситись до навчальної діяльності як до справи всього класу, коли діти вперше починають реагувати на думку про клас в цілому, коли свої особисті досягнення вони будуть сприймати як частину успіхів всього класу [6, с. 70].

Такі особливості дітей молодшого шкільного віку довгий час визнавалися педагогами та психологами як стійкі та характерні, але деякі з них під впливом соціальних змін і змісту освітнього процесу деформувались або набули інший вигляд.

З приводу цього автор теорії особистісно-орієнтованого виховання професор І. Бех, досліджуючи психологічні закономірності особистості в молодшому шкільному віці, зазначав, що «молодший шкільний вік – відповідна стадія психічного розвитку суб'єкта – набуває нині чітко окресленої виразності як щодо попереднього вікового етапу (дошкільне дитинство), так і наступного підліткового етапу» [1, с. 671]. Вчений пояснює це істотним прискоренням



процесу розвитку особистості, що є характеристикою, властивою лише сучасній соціальній ситуації як провідній розвивальній детермінанті.

Особливістю сучасного молодшого школяра є «демократичність» у стосунках з учителем, мимовільність поведінки, невміння регулювати свої дії відповідно до норм шкільного життя. Це природно для новачків, але як зауважують учителі, в сучасних першокласників спостерігається певна протидія вимогам до поведінки. «Потрібно», «не можна», «виконай до кінця» – все це сприймається лише за дуже великої наплегливості вихователя [1, с. 94].

Наступною характерною особливістю сучасних молодших школярів є те, що з їх життя викреслені поняття «двір, вулиця» як соціальний інститут. На зміну їм прийшли поняття «комп'ютерно залежний», «інтернет-користувач». Негативними наслідками таких процесів стали: обмежене спілкування з однолітками, невизначеність комунікативних навичок, ріст такого явища, як самотність серед дітей.

На фізичний стан молодшого школяра суттєво вплинули відсутність фізичних навантажень, прогулянок на свіжому повітрі та поява «некорисної» їжі. Такі обставини погіршили стан здоров'я учнів початкової школи, спричинили появу в психологічній літературі поняття «часто болючие дети – рос. м».

У жорстких умовах сьогодення погіршився психічний стан учнів початкової школи, який, як правило, містить емоційні та вольові компоненти. Так, до негативних вольових станів учнів початкової школи можна віднести стан апатії, нудьги, нерішучості, байдужості, пасивності. Вагоме місце серед негативних емоційних станів дітей цього віку посідають тривога, страх, гнів, пригніченість, агресія. Такі наслідки психологи пов'язують з наявністю в молодших школярів низького рівня особистісної саморегуляції.

Зміни відбулися й у мотиваційній сфері дітей 6-11 років: знизилась пізнавальні мотиви та інтереси, допитливість, підвищилась значущість споживацьких інтересів. Ще однією інноваційною особливістю, на думку сучасних науковців, є те, що в молодших школярів з'явилися перші прояви

самоідентифікації особистості. Вона визначається як спеціально організована діяльність людини, метою якої є саморозуміння, самототожність, самоприйняття, усвідомлення власної цілісності, унікальності, цінності» [2, с. 47]. Самоіндефікація має своє продовження в підлітковому віці, коли індивід володіє достатньо розвиненими психічними структурами.

Висновки. Таким чином, стверджуємо, що специфіка дитини молодшого шкільного віку визначається такими чинниками, як: спадковість, стан здоров'я, соціальні зміни, соціальне оточення, організація навчально-виховного процесу закладу освіти та інші. Це вказує на постійну динаміку вікових особливостей розвитку дитини та потребує від науковців подальших досліджень і розробок з урахуванням соціальних змін, потреб та вимог сучасної освіти. Результати цієї роботи повинні опрацьовуватися педагогами, вихователями, психологами, батьками при плануванні навчально-виховної роботи початкової школи та включатися в повсякденну життєдіяльність кожної дитини та класного колективу в цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 838 с.
2. Бех І.Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 4. – С. 42-49.
3. Эльконин Д.Б. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М. : Просвещение, 1988. – 286 с.
4. Коломинский Я.Л. О психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
5. Кремень В.Г. Про «Дитиноцентризм» або Чому освіта України потребує структурних змін / В.Г. Кремень // Щоденна всеукраїнська газета «День». – 2009. – № 210 (3130). – С. 16.
6. Крутецкий В.А. Основа педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с.
7. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О.В. Матвієнко. – К. : «Стилос», 1999. – 230 с.
8. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 606 с.
9. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1979. – 287 с.



УДК 37.013:504.062

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ НА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Юркова Т.Ф., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У даній статті визначено методичні засади формування екологічних цінностей підлітків засобами українського фольклору. Представлено організацію діяльності факультативного курсу «Природні скарби українського фольклору». Переваги його полягали в тому, що він відзначався високою цілісністю фольклорного змісту, систематизував знання в галузі українського фольклору, що містять значні резерви екологічного впливу на особистість. З упровадженням факультативного курсу створилися додаткові можливості врахування індивідуальних особливостей учнів підліткового віку, прагнення до самовиявлення в різних формах пізнавальної практичної діяльності екологічного спрямування.

Ключові слова: підлітки, екологічні цінності, методика, фольклор, український фольклор, факультативний курс, форми роботи, позаурочна навчальна робота.

В данной статье определены методические основы формирования экологических ценностей подростков средствами украинского фольклора. Представлено организацию деятельности факультативного курса «Природные сокровища украинского фольклора». Достоинства его заключались в том, что он отличался высокой целостностью фольклорного содержания, систематизировал знания в области украинского фольклора, которые содержат значительные резервы экологического воздействия на личность. С внедрением факультативного курса создались дополнительные возможности учета индивидуальных особенностей учащихся подросткового возраста, стремление к самовыражению в различных формах познавательной практической деятельности экологического направления.

Ключевые слова: подростки, экологические ценности, методика, фольклор, украинский фольклор, факультативный курс, формы работы, внеурочная учебная работа.

Yurkova T.F. THE INFLUENCE OF THE UKRAINIAN FOLKLORE ON THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL VALUES OF TEENAGERS

This article focuses on the methodological basis of the formation of ecological values of teenagers by means of the Ukrainian folklore. It is presented the organization of the facultative course «Natural Treasures of the Ukrainian folklore». This course was based on activity approach to the objectives of the study. The advantages of this course it was noted of high integrity of the folk content and it was systematized the knowledge of the Ukrainian folklore that contain significant reserves of environmental impact on a person. With the introduction of the facultative course were created the additional opportunities of consideration of the individual characteristics of teenagers, the desire for self-expression in various forms of cognitive practice of environmental direction. It is noted that the works of folklore have not only the influence on the formation of the outlook and expansion the range of awareness of life compatriots, they perform a number of functions: communicative, cognitive, creative. Complex influence on the formation of environmental consciousness has provided by forms of work, which aimed at expanding the range of folk knowledge, deepening environmental impression, orientation on environmental action. It is concluded that the practical realization of the program of interactive training course is the relationship of teachers and teenagers, communication, based on the principle of pedagogical cooperation, partnership.

Key words: teenagers, environmental values, folklore, Ukrainian folklore, facultative course, forms of work, extracurricular educational work.

Постановка проблеми. Актуальність та постановка проблеми. Одним із завдань загальноосвітньої школи на сучасному етапі є екологічне виховання. Цей психолого-педагогічний процес, покликаний формувати в учнів ціннісне ставлення до природи та екологічної культури в цілому. В умовах державотворення і реалізації в Україні нової парадигми освіти і виховання аксіологічний підхід до розв'язання основних педагогічних проблем розглядається в педагогічній науці і практиці як один із найбільш пріоритетних. Нові орієнтири та

завдання формування особистості, здатної дотримуватися принципів гуманності у взаємодії з навколишнім середовищем, спроможної вивести людство зі стану глибокої екологічної кризи, актуалізують проблему ціннісного ставлення людини до природи.

Необхідність ціннісного підходу до навчально-виховного процесу знайшла своє відображення в основних положеннях Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, Концепції екологічної освіти в Україні, Держав-



ної національної програми «Діти України». У Концепції екологічної освіти в Україні зазначено, що настав час виховувати підрастаюче покоління не в згубній традиції якомога більше брати в природи, а в іншому, притаманному українському народові, гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її багатства, у психологічній готовності оберігати природу як «цінність» всюди й завжди.

Водночас за роки реформування національної школи України ще не вдалося подолати низький рівень сформованості екологічної культури учнівської молоді, зумовлений багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи, бездуховністю, руйнуванням народних традицій взаємозв'язку людини й природного середовища. Це зумовлює необхідність введення нових підходів до організації й змісту освіти та виховання, що відповідали б перспективним потребам суспільства й особистості.

Ідеться не лише про необхідність розширення кола екологічних знань учнів, а головним чином про те, що серед імперативів екологічної поведінки щодо природи має превалювати аксіологічна визначеність.

В основі ставлення особистості до навколишнього світу лежать її цінності, способи взаємозв'язку свідомості й буття. Ціннісне ставлення індивіда до природи – важливий компонент екологічної культури особистості.

Аналіз домінуючих орієнтацій школярів щодо природи свідчить про те, що кожен із них, як правило, орієнтується чи на споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий, чи на еkleктичний тип взаємовідносин із природою. У цьому контексті перевага ціннісного ставлення до природи полягає в тому, що воно є фундаментальним, всеохоплюючим виміром особистості й властивостей природи не лише з погляду корисності, а й з точки зору пізнавальної, естетичної, моральної цінності.

Ідея становлення в особистості ціннісного ставлення до природи має в педагогіці давнє історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток її загальних положень зробили Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Стверджуючи необхідність досягнення гармонії, вони пророчо попереджали про небезпеку, що несе в собі нехтування законами природи.

Сьогодні з огляду на реальну небезпеку катастрофічного порушення балансу між природою і суспільством гостро постала проблема необхідності зміни характеру взаємодії в системі «природа – людина –

суспільство». Інакше кажучи, в умовах сьогодення наукове пізнання все більше наповнюється ціннісним екологічним змістом.

Ступінь розробленості проблеми.

В екологічному полі педагогіки проблемі формування в школярів екологічних цінностей розглядають у різних ракурсах, за допомогою усталених і нових чинників виховного впливу. Філософські та соціально-культурологічні аспекти проблеми взаємодії людини з природою знайшли відображення в науковому доробку В. Вернадського, Ф. Вольвача, Е. Гірусова, С. Глазачева, М. Дробнохода, М. Кисельова, В. Кременя, В. Крисаченка, М. Мойсеєва, Р. Неша, Г. Філіпчука та ін.

Психолого-педагогічні підходи до формування взаємин з природним середовищем були предметом наукових досліджень А. Ананьєва, І. Бежа, Л. Божович, Л. Виготського, С. Глазачева, С. Дерябо, О. Запорожця, О. Киричука, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна, І. Суравеґіної, В. Ясвіна та ін.

Історичні аспекти взаємин людини з природою представлені в працях І. Костицької, О. Кошолопа, В. Скутіної та ін. Акцентували увагу на взаємозв'язку естетичного, морального та екологічного виховання Г. Каропа, М. Левчук, Л. Печко, Г. Пустовіт, М. Сметанський, М. Сонова, Г. Тарасенко, З. Шевців та ін.

Актуальним у контексті проблеми нашого дослідження є праці, що розкривають проблеми формування в школярів екологічних цінностей відповідно до вікових груп: дошкільників (Л. Іщенко, Л. Лук'янова, Г. Марочко, В. Маршицька, З. Плохій та ін.); учнів молодшого шкільного віку (Г. Волошина, В. Зуєв, Л. Різник, Л. Шаповал); підліткового віку (О. Король, О. Лабенко, О. Лазебна, Р. Науменко, О. Пруцакова, Н. Пустовіт та ін.); старшокласників (О. Колонькова, С. Лебідь, Н. Левчук та ін.).

Такий підхід уявляється закономірним, адже на кожному з етапів вікового розвитку підрастаюча людина відзначається своєю специфікою сприйняття й оцінки природних об'єктів і явищ (В. Зотов, Г. Пустовіт, С. Шмалей, В. Ясвін та ін.).

Мета дослідження – розкрити роль фольклору в процесі екологічного становлення особистості та особливості його використання в навчально-виховній роботі школи з аналізом діяльності факультативного курсу «Природні скарби українського фольклору».

Виклад основного матеріалу. Аналіз цих праць дає підстави стверджувати, що особливою складністю і суперечливістю відзначається процес формування еколо-



гічних цінностей до природи учнів підліткового віку. Це пояснюється тим, що, порівняно з учнями попередніх вікових категорій, у підлітків розширюються ціннісні уявлення про природний світ, про своє місце в ньому, розвиваються й диференціюються екологічні інтереси, система уподобань стосовно тих чи тих об'єктів довкілля та норм поведінки. Натомість слід також ураховувати, що значна частина підлітків, і передусім старших підлітків, переважно відзначається неадекватними реакціями, дезактивними вчинками, некоординованими нормами поведінки.

Таким чином, із розширенням простору наукового пошуку створено необхідне підґрунтя як до подальшої розробки теоретичних аспектів проблеми, що досліджується, так і до визначення напрямів і засобів застосування цих здобутків у практиці роботи загальноосвітньої школи.

Водночас результати ознайомлення з шкільною практикою формування в підлітків екологічних цінностей до природи засвідчують недостатній рівень обізнаності вчителів з теоретичними висновками та практичними рекомендаціями щодо формування в учнівської молоді дбайливого ставлення до природи.

Це призводить до того, що розвиток відповідних якостей учнів здійснюється епізодично і стихійно. Свідченням цього є об'єктивно існуючі протиріччя: між потребами суспільства в формуванні особистості, орієнтованої на розвиток екологічних цінностей та відсутністю достатньої кількості апробованих методик його формування; між потребами людини у ціннісній взаємодії з природою та складністю сучасної екологічної ситуації, пов'язаної з оцінкою і переоцінкою природних вартостей; між потенційними можливостями учнів підліткового віку в вихованні екологічних цінностей та станом шкільної практики.

Актуальність зазначеної нами проблеми, об'єктивна потреба в постійному розвитку та оновленні шляхів формування в школярів екологічних цінностей зумовили зазначений вибір теми дослідження.

Сучасна педагогічна наука і практика як важливу базу, фундамент формування особистості використовує народно-педагогічні засоби, зокрема, фольклор – невичерпна крилиця українського народу. У фольклорі першовитоки оригінального світосприйняття, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У поняття фольклору українці включають багато понять: народна філософія, історія, природа. Та фольклоризовані описи природи міфічних істот є у літературі досить своєрідними. Природа у

творах вітчизняних авторів подекуди постає перед читачами химерною живою істотою, яка має здатність відтворювати стан душі персонажів. Твори фольклорного характеру мають не лише вплив на формування світогляду та розширення діапазону обізнаності з життям співвітчизників, вони виконують ще ряд функцій: комунікативну, пізнавальну, креативну. У всьому різноманітті жанрів фольклор являє багату скарбницю педагогічної мудрості людей, виражену в найбільш доступних і найбільш зрозумілими формами – казках, прислів'ях, загадках, легендах. Саме вони зберігають педагогічну культуру нації, у її етнічному самовираженні і безсмертний той народ, який зберігає і поціновує ці перлини.

Велику освітню, розвивальну і виховну силу фольклору визначали і розкривали видатні вітчизняні вчені, освітні діячі, письменники минулого і сьогодення. Про невичерпні виховні можливості фольклору України та інших народів світу писали О. Духнович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.

Специфіку фольклору як фундаментну основу виховних традицій народу досліджували на сучасному етапі В. Скуратівський, М. Стельмахович, Є. Сявакко, П. Ігнатенко, О. Шокало, В. Франчук, Г. Скрипник, Г. Дем'янюк, Ю. Руденко, Я. Пилинський. Використання етнопедагогічних надбань в умовах навчально-виховного процесу в школі піднімають дослідники Л. Граціанська, З. Сергійчук, Р. Сокульська, Б. Ступарик, К. Щербина, М. Дмитренко, Г. Дмитренко та ін.

Необхідність і важливість виховання засобами усної народної поетичної творчості наголошується у державних документах про загальноосвітню школу. Сьогодні, як ніколи, гостро постало питання про відродження фольклорного виховання.

Завдання формування в підлітків екологічних цінностей розв'язувалися в нашому дослідженні не лише на уроках з означених дисциплін, але і з допомогою різних форм позаурочної навчальної роботи, що створювало додаткову мотивацію для підвищення рівня екологічних орієнтацій школярів.

Значну роль у розв'язанні цього завдання відіграв розроблений нами інтегративний факультативний курс «Природні скарби фольклору». Орієнтований на підлітків сьомих – восьмих класів, обсягом 16 занять, означений курс ґрунтувався на діяльнісному підході до реалізації завдань дослідження. Переваги його полягали в тому, що він відзначався високою цілісністю фольклорного змісту, систематизував знання в га-



лузі українського фольклору, що містять значні резерви екологічного впливу на особистість. Не можна також не зважити на ту обставину, що з упродовження його створилися додаткові можливості врахування індивідуальних особливостей учнів підліткового віку, задоволення запитів та інтересів школярів, їх прагнення до самовиявлення в різних формах пізнавальної практичної діяльності екологічного спрямування.

Організація означеного курсу розпочалася з укладання програми. Вона була скомпонована з позиції примата загальнолюдських цінностей, визнання внеску фольклору в розвиток екологічної культури людства.

Програма включала цілі, зміст, організаційні форми і методи навчання. Головними задачами курсу були:

а) сприяти засобами фольклору підвищенню загальної екологічної культури, екологічної свідомості, екологічної освіти й виховання та різнобічному розвитку підлітків;

б) стимулювати розвиток емоційно-ціннісної сфери школяра, спрямованої на виховання почуттів, потреб, мотивів, установок відносно природи;

в) пропагувати засобами масової інформації екологічні ідеї і екологічні цінності фольклору серед учнівської молоді, населення;

г) переконливо формувати у підлітків прагнення до становлення екологічних цінностей;

г) створювати в рамках факультативного курсу прийоми, форми, методи, підходи, спрямовані на виховання в учнівської молоді гарних і світлих почуттів до природи, ціннісного й дбайливого ставлення до тваринного і рослинного світу нашої планети, відповідальності за його збереження й надання допомоги мешканцям природи, що зазнали лиха;

д) надання можливості підліткам стати безпосередньо активними учасниками усіх заходів, спрямованих на збереження тваринного й рослинного світу.

Змістову сторону програми склали спеціально відібрані зразки фольклору, фольклорні свята, що розкривають сутність екологічних цінностей і виховують усвідомлене дбайливе ставлення до них. Інтегративний курс забезпечив можливість максимального розкриття потенціалу уроку та інших форм організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи в аспекті формування в учнівської молоді екологічних цінностей.

Перевагу було надано таким жанрам, як казки, легенди, перекази, прикмети, приказки, прислів'я, загадки, твори екологічного спрямування [12; 19; 22; 23].

Комплексний вплив на формування екологічної свідомості забезпечили форми роботи, спрямовані на розширення діапазону фольклорних знань, поглиблення екологічних вражень, орієнтацію на екологічні дії. Вступним заняттям на тему «Світ природи в літературі» розпочався навчальний курс. Серед інших занять екологічного спрямування слід назвати ті, на яких захищалися проекти мікро-груп (результати творчого опрацювання учнями зразків фольклорного мистецтва різних жанрів). Прикладом тем деяких із них можна назвати: «Люби та знай свій рідний край», «Природа наша – мати, треба її оберігати», «Співці рідної природи», «Естетична цінність природи», «Перлини народної мудрості», «У світі казок» та ін.

Під час підготовки та проведення інтегративного факультативного курсу використовувалися різні форми подання інформації: прес-огляди, «круглі» столи, екологічний калейдоскоп, усні подорожі національними парками, екологічний бумеранг, бесіди-застереження, літературно-екологічні вітальні, свята «Тижні Біології, Екології, Довкілля» та інші. Цікавим було поєднання екологічного напрямку роботи учнів з народними традиціями й обрядами. В організації фольклорного курсу головний акцент було зроблено на практичну діяльність підлітків із пропаганди ідей фольклору і залученню до роботи екологічного спрямування.

З переліку таких заходів, ініціаторами і організаторами яких стали самі учні, можна назвати «Тиждень екологічних казок», «Запрошує Казкар», проведені старшими підлітками експериментальних класів для молодших підлітків. У результаті проведеної роботи систему склали пізнавальні казки, розповіді про природу та її мешканців, казки-загадки, ігри-загадки, а також ілюстрації до казок та замальовки казкових сюжетів. Пізнавальні розповіді казки містили відомості про природні об'єкти: тварин, рослин, водойми, ландшафти та інші. Їх основне призначення – сприяти розширенню кругозору школярів, увести їх у світ природи та розкрити її секрети, одночасно розв'язуючи завдання виховання позитивної емоційної оцінки. Доцільність використання розповідей казок з метою формування екологічних цінностей зумовлено необхідністю врахування важливої особливості формування в молодших підлітків екологічних ставлень.

Ефективність використання пізнавальних розповідей-казок, як підтверджують результати нашого дослідження, залежить від дотримання під час побудови їх змісту вимог забезпечення простоти й доступності викладання, достовірності відомостей, які вони містять, а також дотримання контек-



стуальної цілісності сюжету. Для створення «ефекту присутності» в тексті використувалася пряма мова. Важливою умовою конструювання змісту розповідей-казок було використання засобів суб'єктифікації сюжету, «олюднення» персонажів, предметів та явищ.

Як ілюстрацію до зазначеного вище наведемо розповідь-казку про хвильки О. Іваненко «Хвилька»:

– Хвильки-сестрички, мати наша, річко, куди ми біжимо? – спитала та хвилька, що недавно вибігла з-під землі. Як їй хотілося більше побачити. Як їй тут було гарно на волі!..

– Не знаємо, не знаємо! – загомоніли подружки.

– Мабуть, до тієї верби. Бач, як схилила вона свої віти – може, чекає нас...

– Мабуть, до того осокора, що стоїть на березі, – промовили подружки.

– О, напевне, до цієї квітки. Далі я уже нікуди не побіжу, я хочу бути коло неї! – закричала хвилька...

– Линьте далі! Линьте далі! – загомоніла річка. – Ніколи не треба стояти на місті: так можна зробитися стоячою водою... [12, с. 74].

І грайлива хвилька, що закохалася в білу лілею й так хотіла залишитися біля неї, послухалася річки, бігла все вперед та вперед і, зрештою, досягла своєї мрії – дощовою краплиною впала в білу чашечку лілеї.

– Це я прилинула до тебе, – почула лілея ласкавий шепіт. – Я була срібною хвилькою, я була парою, я була дощем і, може, тільки на хвильку я прилинула до тебе... [12, с. 77].

Так за допомогою прийому персоніфікації учні ознайомляться з кругообігом води в природі, усвідомлять, що не можна бути «стоячою водою», тільки постійний рух вперед може привести до бажаної мети.

Висновки. Таким чином, практична реалізація програми інтегративного навчального курсу являла собою взаємозв'язок діяльності педагогів і підлітків, спілкування, основані на принципі педагогічного співробітництва, рівності, партнерства, уміння дорослого стати на позицію підлітків, зрозуміти його стан. Такі суб'єкт-суб'єктні стосунки сприяли розвиткові співтворчості педагогів і учнів у здійсненні завдань дослідження.

У кінцевому висновку необхідно зазначити, що у пошуках шляхів удосконалення навчально-виховного процесу вчителю слід активно використовувати кращі здобутки усної народної поетичної творчості, можливості основних її жанрів для виховання людини, яка б відповідала тим вимогам, що

їх ставить перед нами сучасний етап розвитку Української держави.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бердоус Н.О. Пошук активних форм виховання ціннісного ставлення школярів до природи в позаурочний час / Н.О. Бердоус // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 154-157.

2. Бешта І.А. Ценностные ориентации подростков / Проблемы та перспективи розвитку психології в Україні: матеріали II з'їзду Товариства психологів України (Київ, 23-28 вересня 1996 р.): У 16 т., 18 кн. / І.А. Бешта. – Т.2. – Симпозіум «Особистість: методологія, теорія, проблеми». – К., 1996. – С. 65-67.

3. Гуцало Т.А. Виховання ціннісного ставлення до природи у старших школярів у процесі позашкільної освіти / Т.А. Гуцало // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 202-204.

4. Державна національна програма «Діти України». – К., 1993. – 56 с.

5. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. – К. : Компас, 1992. – 70 с.

6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Из-во «Феникс», 1996. – С. 269.

7. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольновач, С.Г. Іваненко. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.

8. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / Под ред. Л.П. Печко. – М. : Педагогика, 1984. – 136 с.

9. Жирська Г.Я. Формування гуманістичних цінностей старшокласників у позаурочній роботі / Г.Я. Жирська // Педагогіка і психологія. – К., 1996. – № 4. – С. 147-152.

10. Захлебный А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации: автореф. дис. доктора пед. наук; МГПИ им. В.И. Ленина / А.Н. Захлебный. – М., 1986. – 32 с.

11. Зотов В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе: автореф. дисс. кандидата пед. наук; Московский пед. гос. ун-т / В.В. Зотов. – М., 1998. – 16 с.

12. Іваненко О.Д. Твори в п'яти томах. Казки. Для молодших школярів / О.Д. Іваненко. – К. : Веселка, 1984 – Т. 1. – 286 с.

13. Концепція екологічної освіти України / Інструктивно-методичні матеріали. – К. : УДЕНЦ, 2000. – 18 с.

14. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18.

15. Король О.В. Формування екологічної культури учнів V-VI класів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Навколишній світ»: автореф. дис. кандидата



- пед. наук; ІПВ АПН України / О.В. Король. – К., 1999. – 20 с.
16. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час: автореф. дис. кандидата пед. наук; Ін-т педагогіки АПН України / Р.А. Науменко. – К., 1994. – 23 с.
17. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
18. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
19. Прислів'я та приказки / Упоряд., передмова М. Дмитренка. – К. : Ред. Час опису «Народознавство», 2000. – 248 с.
20. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів 5-9 класів у позашкільних навчальних закладах: [навч.-метод. посіб.] / Г.П. Пустовіт. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. – 146 с.
21. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: [монографія] / Г.П. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
22. Скутіна В.І. Традиції українського народу з природоохоронного виховання і їх використання у сучасній школі: дис. кандидата пед. наук: 13.00.01 / Скутіна В. І. – К., 1994. – 189 с. – Бібл.: С. 153-172.
23. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: [навч.-педаг. посіб.] М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 239 с.
24. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд. Вибрані твори: У 5 т / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 376.
25. Шаповал Л.В. Досвід В.О. Сухомлинського з організації природоохоронної діяльності учнів / Л.В. Шаповал. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 10 – Ч. 2. – 124 с.
26. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: [монографія] / С.В. Шмалей. – Херсон: Літера, 2004. – 364 с.
27. Ясвин В.А. Психологія отношения к природе / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.



УДК 371.378

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ «КЛАСНИЙ КЕРІВНИК – КОЛЕКТИВ КЛАСУ» НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Яцула Т.В., д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядається діяльність класного керівника в аспекті її вдосконалення через такі компоненти управлінського процесу, як цілепокладання, взаємозв'язок суб'єктів системи «класний керівник – колектив класу», середовище функціонування системи, особистісні якості класного керівника та шляхи їх розвитку. Автором запропоновано оновлення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх вчителів-класних керівників через введення до змісту таких тем: «Сучасні підходи до виховання особистості: від мети до змісту, форм і методів», «Школяр як суб'єкт виховання», «Зміна парадигми виховання – стратегія інноваційних змін в освітньому процесі школи», «Функціонально-рольові позиції класного керівника і учнів колективу класу», «Класний керівник і його команда».

Ключові слова: класний керівник, колектив класу, сутність управлінської діяльності класного керівника, нові підходи до виховної роботи.

В статье рассматривается деятельность классного руководителя в аспекте ее совершенствования через такие компоненты управленческого процесса как целеполагание, взаимосвязь субъектов системы «классный руководитель – коллектив класса», среда функционирования системы, личностные качества классного руководителя и пути их развития. Автором предложено обновление учебного воспитательного процесса подготовки будущих учителей-классных руководителей через введение содержания таких тем: «Современные подходы к воспитанию личности: от цели к содержанию, формам и методам», «Школьник как субъект воспитания», «Изменение парадигмы воспитания – стратегия инновационных изменений в образовательном процессе школы», «Функционально-ролевые позиции классного руководителя и учеников коллектива класса», «Классный руководитель и его команда».

Ключевые слова: классный руководитель, коллектив класса, сущность управленческой деятельности классного руководителя, новые подходы к воспитательной работе.

Yatsula T.V. FEATURES CONTROL SYSTEM CLASS TEACHER – TEAM CLASS AT THE PRESENT STAGE

The article describes the activities of the class teacher in the aspect of improvement through the process of management components such as the definition of objectives, the relationship of the subjects of the «class teacher – class team», the system functioning environment, the personal qualities of the class teacher and his/her development. The author proposes to upgrade the training and educational process of preparation of future class teachers through the introduction of the contents of the «Modern approaches to the education of the personality, from the target to the content, forms and methods», «School student as a subject of education», «Changing of the educational paradigm – a strategy of innovative changes in the educational process at school», «Functional and role position of class teacher and school students group», «Class teacher and a team».

The main directions of functioning of the seminar are: empathy as the basis for the activities of the class teacher, the formation of the ability to creatively rebuild the inner attitude in the relationship with the children, the formation of positive models of interaction with children, the strategy and tactics of verbal and non-verbal communication, effective techniques of linguistic communication strategy to communicate with conflict-type students, individual support for students.

Key words: class teacher, class collective, essence of management activities of the class teacher, new approaches to educational work.

Постановка проблеми. Питання виховання особистості, що розвивається, на сучасному етапі набувають особливої актуальності. Багатоаспектність соціокультурного середовища, в якому живуть сучасні школярі, включеність їх в неоднозначний за ціннісним потенціалом інформаційний простір, зниження впливу дорослих на їх особистісний розвиток свідчать про глибину проблем виховання і необхідність пошуку нових підходів до взаємодії з дітьми. Одним із рішень вищезазначених завдань

є удосконалення системи роботи класних керівників загальноосвітніх шкіл, головною функцією яких є виховання особистості, підтримка школяра на шляху його саморозвитку.

Ступінь розробленості проблеми. Діяльність класного керівника завжди була у центрі уваги науковців, педагогів-практиків. О.О. Бодалевим С.В. Кульневичем, В.О. Сластьоніним та ін. розроблена система виховної роботи класного керівника, головними складовими якої є зміст, форми,



методи виховання учнів класного колективу. Значний внесок у зазначену систему внесений педагогікою співробітництва. Авторські школи педагогіки співробітництва прагнули реалізувати на практиці гуманне ставлення до дитини, забезпечити розвиток співтовариства дітей та дорослих на принципах гуманізму, особистісного підходу до дитини, прагнення допомогти їй на життєвому шляху.

Мета статті – на основі визначення сутності управлінської діяльності класного керівника надати орієнтири щодо її оновлення з позиції сучасних вимог до розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Результатом розвитку ідей педагогіки співробітництва стала концепція педагогічної підтримки та шляхи її впровадження у діяльність класного керівника з колективом учнів. Фундатором концепції педагогічної підтримки О.С. Газманом висунуті основні вимоги щодо її реалізації у виховній діяльності класного керівника, а саме: сумісне з дитиною визначення її власних інтересів і шляхів подолання проблем, що заважають зберегти людську гідність і самостійно досягати життєвих результатів у різних сферах діяльності.

І.Д. Бех визначає основні позиції у діяльності вчителя-вихователя, а саме: розуміння дитини, її визнання та прийняття [1, с. 42-74]. Науковець звертає увагу на наявність певних якостей вихователя, які зумовлюють результативність процесу розуміння дитини:

- здатність сприймати й адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини, безпосередньо в кожній момент спілкування фіксувати зміни у почуттях і вчинках, визначати події, які ці зміни зумовлюють;
- сформованість широкого набору оцінних критеріїв, які б дали змогу порівнювати характер змін, що настають у поведінці вихованців, і своєчасно роботи висновки;
- уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають та інтерпретують його образ і поведінку вихованці. Визнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості. Кожна дитина є неповторною: вона має лише їй притаманні задані природою темперамент, характер, завдатки. І завдання вихователя полягає не в стиранні дитячої індивідуальності, а в доцільному її формуванні [1, с. 58].

Визнання дитини спонукає вчителя-вихователя до прийняття дитини, що тлумачиться І.Д. Бехом, як дозвіл їй бути такою, якою вона є, увага до її почуттів, думок і готовності їх почути; всебічна підтримка вихованця, при цьому залишаючись самим

собою, розуміючи, що цінності й системи поглядів можуть не збігатися; готовність ділитися власними цінностями й поглядами, сприяючи можливості розуміння себе вихованцем; повага до позиції вихованця [1, с. 63-64].

Виходячи із зазначених позицій, ми вважаємо, що підготовка класних керівників до управлінської діяльності в колективі шкільного класу повинна піддаватися суттєвому оновленню.

Виховна система класу є цілісною і впорядкованою сукупністю взаємодіючих компонентів, які сприяють розвитку особистості та колективу.

У якості суб'єктів управління виступають класний керівник, педагогічний колектив, які беруть участь у виховному процесі і життєдіяльності класного співтовариства, учнівський і батьківський колективи.

У якості об'єктів управління розглядаються різні виховні процеси, що організуються в класі.

Кожна виховна система має своє середовище – це життєвий простір, в якому здійснюється спільна діяльність і спілкування членів класного колективу, розвиваються міжособистісні і ділові стосунки, формуються індивідуальні і групові ціннісні орієнтації.

Формування внутрішнього і зовнішнього середовища функціонування і розвитку класного співтовариства і його членів нерозривно пов'язане з визначенням місця і ролі класу у виховному просторі всієї школи.

Виходячи з цього, ми вважаємо за необхідне включити наступний зміст до процесу підготовки класних керівників: вікові особливості класних колективів, типологія шкільних класів, позначити орієнтири для вдосконалення змісту учбових програм.

Для вдосконалення управлінської діяльності класного керівника необхідно знати ті об'єктивні зміни, які відбуваються в класних колективах і які обумовлені зміною віку учнів. Skorистаємося таблицею, наданою А.В. Мікляєвою і П.В. Румянцевою [2, с. 44-47], що дає основи для аналізу вікових особливостей класних колективів для класних керівників. Зіставлення змін продемонстровано, починаючи з 4 класу.

На основі представленої таблиці можна зробити висновок, що класний колектив має чітко визначені вікові особливості, знання яких дає можливість класному керівникові більш досвідчено здійснювати управління процесами особистісного розвитку школярів. Слід зазначити, що кожен колектив класу формується під впливом певних умов соціально-педагогічного се-



редовища. Тому необхідним компонентом вдосконалення управління виховними процесами в колективі класу ми вважаємо знання і уміння діагностувати класними керівниками типологічних особливостей

класу і на цій основі планувати виховний процес. При цьому особливу увагу слід приділяти «важким класам». До них науковці відносять такі класи: ненавчаючий, невмотивований, некеруючий, внутрішньо

Таблиця 1

Вікові зміни у колективах класу

| | 4 клас | 5 клас |
|--|--|---|
| Соціально-педагогічна ситуація | Стабільна: система звичних шкільних вимог, взаємодія з вчителями, однокласниками. | Змінюється: клас стикається з принципово новою системою організації навчального процесу. |
| Вікові завдання розвитку, вимоги і очікування з боку дорослих | Розвиток пізнавальної сфери, закріплення ефективного стилю навчально-пізнавальної діяльності. | Початок процесу зміни провідного виду діяльності з навчальної на інтимно-особистісне спілкування з однолітками. |
| Мотиваційний компонент навчальної діяльності | Навчальна мотивація, авторитет школи і ролі вчителя в цілому зберігається. | Навчальна мотивація, соціальна мотивація («Я у середній школі»), відношення до навчальних предметів і вчителів поступово диференціюється. |
| Операційний компонент навчальної діяльності | Сформовані, чітко виражені форми навчального процесу, яким віддається перевага. | Можуть зберігатися або змінюватися під впливом авторитетних учителів. |
| Групові структури. Згуртованість класу. Формування групової ідентичності | Стають стійкішими, міжособистісні переваги і відхилення зміцнюються. Емоційні відношення переважають над діловими. Оформлюються фрагменти внутрішньогрупових норм. Росте згуртованість класу, з'являються стійкі взаємозв'язки між підгрупами. Зростає актуальність проблеми міжособистісних конфліктів. Зберігається суперництво з аут-групами. | Стойкі групові структури, позначені неформальні ролі, які більш менш усвідомлюються володарями. Емоційні відношення переважають над діловими. З'являються внутрішньогрупові норми, відносно незалежні від норм, заданих ззовні. Згуртованість класу висока, проте потенціал міжособистісних конфліктів зберігається. Чітко усвідомлюється групове «Ми», диференціюються «наші» і «не наші». |

| | 6, 7, 8 класів | 9 клас | 10, 11 клас |
|--|---|--|---|
| Соціально-педагогічна ситуація | Стабільна: клас знаходиться в системі звичних шкільних вимог. | Змінюється: перспектива зміни колективу. | Змінюється перспектива зміни колективу. |
| Вікові завдання розвитку, вимоги і очікування з боку дорослих | Розвиток самосвідомості. Формування відчуття дорослості. | Первинне професійне самовизначення. | Професійне і особистісне самовизначення. |
| Мотиваційний компонент навчальної діяльності | Мотивація спілкування і самовиявлення. | | Загальної мотивації часто немає, особистісна диференціюється на основі різного відношення до навчальних предметів. |
| Операційний компонент навчальної діяльності | Сформований і стійкий операційний компонент навчальної діяльності. | | Розпадається, індивідуалізується операційний компонент навчальної діяльності. |
| Групові структури. Згуртованість класу. Формування групової ідентичності | Групові структури стійкі. Внутрішні групові норми в апофеозі. Способи заохочень і покарань «відпрацьовані». Відчуття «Ми» загострено, групи диференціюються на контактних і неконтактних. | Разом з груповими нормами зростає роль загальношкільних норм. Згуртованість класу висока. Відчуття «Ми» зберігає актуальність, диференціюється відношення до груп і їх окремим членам. | Усвідомлюються чинники групоутворення. Загострено відчуття справедливості як регулятора взаємин. Згуртованість класу часто знижується, до випуску зростає. Відчуття «Ми» зберігає актуальність, проте часто вступає в суперечність з особистісною ідентифікацією. |



конфліктний, закритий і зоряний. Розглянемо особливості кожного з перерахованих класів як основу для диференціації виховної роботи класним керівником.

У «некерованому» класі, як правило, вкрай низький рівень сформованості навичок використання власного потенціалу в навчальній діяльності. Репродуктивні методи навчання переважають над самостійною навчальною активністю. «Невмотивований» клас, як результат роботи вчителя молодших класів, характеризується байдужістю до пізнавальної діяльності як основи учбової діяльності. Працюючи з «невмотивованим» класом, класний керівник концентрує увагу на стимулюванні особистісної активності не тільки під час навчання у школі, але і в цілому у житті, на створення умов для підвищення самооцінки учнів. Під «некерованим» розуміється клас непокірний. Особливо поширеності такий клас набуває в період, коли на перший план у школярів виходить мотивація спілкування з однолітками. На жаль, негативним чинником «закріплення» негативних проявів класного колективу є стереотипізація ставлення вчителів до класу як особливо важкого, відсутність віри в потенційні можливості дітей щодо саморозвитку. Для «внутрішньо конфліктного» класу характерним є несприятливе емоційне середовище життєдіяльності. Взаємини в класі побудовані в основному на прояві ворожості по відношенню один до одного. Напрямом роботи класного керівника має стати створення умов для об'єднання колективу класу, для прояву індивідуальності через презентацію інтересів у сфері дозвілля. Велике значення в роботі з таким класом має формування навичок конструктивного спілкування. «Закритий» клас характеризується роз'єднаністю у міжособистісних відносинах, байдужістю учнів один до одного. Психологи виділяють як основну особливість такого класу «страх саморозкриття». Завданнями класного керівника при роботі з колективом учнів є: створення умов для саморозкриття учнів, формування навичок конструктивного спілкування і підвищення їх самооцінки. «Зоряний» клас як тип «важкого класу» характеризується тим, що кожен член колективу оцінює себе як особливо розумного, креативного. Серед учнів виникають своєрідні змагання на ступінь обдарованості. Достатньо часто ця «зоряність» створюється вчителями, батьками, адміністрацією школи. Спочатку ця особливість класу є позитивним компонентом особистісного розвитку, оскільки свідчить про прояв індивідуальності кожного. Проте з часом вона набуває негативних рис: зневажливе ставлення до учнів інших

класів, неконструктивне спілкування з вчителями й іншими дорослими та однолітками. При роботі з учнями «зоряного» класу класному керівникові необхідно перш за все звернути увагу на корекцію самооцінки, на сферу ціннісних орієнтирів особистості, що розвивається.

Проблема цілей і цілепокладання належить до найбільш важливих в управлінні в цілому і в діяльності класного керівника. Цілі визначають принципи, зміст, форми і методи роботи класного керівника. Цілепокладання є головним детермінуючим та інтегруючим чинником функціонування і розвитку виховної системи класу. Воно включає:

- обґрунтування і висунення цілей;
- визначення шляхів їх досягнення;
- проектування очікуваного результату.

В процесі діяльності, що пов'язана з висуненням цілей, класним керівником повинні враховуватися цілі дитини, батьків, педагогів, що працюють в класі і володіють суб'єктивними повноваженнями, мети освітньої установи і суспільства, в якому суб'єкти діяльності функціонують і розвиваються.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що в процесі підготовки майбутніх класних керівників до виховної взаємодії з колективом класу, важливо активізувати педагогічне мислення класних керівників на пошук і аргументацію таких цілей виховання учнів, які б відповідали основним тенденціям розвитку педагогічної думки, співзвучні були б індивідуальності класного керівника, зрозумілі й прийнятні дітьми як орієнтири їх особистісного розвитку. Рішення питання висунення цілей у діяльності класного керівника пов'язане з вивченням всього спектру моделей організації виховного процесу в колективі класу. Ми пропонуємо включити в систему підготовки класних керівників зміст таких тем: «Сучасні підходи до виховання особистості: від мети до змісту, форм і методів», «Школяр як суб'єкт виховання», «Зміна парадигми виховання – стратегія інноваційних змін в освітньому процесі школи», «Функціонально-рольові позиції класного керівника і учнів колективу класу», «Класний керівник і його команда».

Ефективність діяльності класного керівника залежить від таких його особистісних якостей як емпатія, мобільність, творчий підхід до вирішення різноманітних ситуацій. Класному керівникові важливо не тільки знати складові свого успіху у взаємодії з дітьми, батьками, вчителями з різних дисциплін, але і методи, прийоми саморозвитку необхідних якостей. Тому ми вважаємо за доцільне введення в навчально-виховний процес педагогічного вищо-



го навчального закладу спецсеминару по особистісному розвитку вчителя-класного керівника. Основними напрямками є: емпатія як основа діяльності класного керівника, формування здатності перебудувати внутрішню позицію, формування позитивних моделей взаємодії з дітьми, стратегії і тактики вербального і невербального спілкування, ефективні техніки мовного спілкування, стратегія спілкування з конфліктними типами особи, індивідуальна підтримка школярів.

Висновки. Діяльність класного керівника з колективом класу вимагає значного оновлення, що пов'язане зі зміною соціокультурного середовища, в якому дитина розвивається, і зміною підходів до взаємодії з дітьми з авторитарного на гуманістичний. Необхідно ввести в процес підготовки класних керівників до управлінської діяльності по особистісному розвитку учнів кла-

су новий зміст (вікові особливості колективів класу, парадигми виховання, суб'єктні відносини в системі управління колективом класу, особистісний розвиток класного керівника).

Зазначене оновлення підготовки класного керівника потребує не тільки більш ґрунтовного викладення матеріалу у навчальних посібниках, а й аналізу стану готовності класних керівників до внесення змін у виховну діяльність та розвиток мотивації до їх впровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. I: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.



СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.882

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТУ «ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА» ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Батрак Т.В., викладач
кафедри англійської філології

Миколаївський державний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається проблема професійної підготовки майбутніх вчителів предмету «Зарубіжна література», аналізується поняття «підготовка» та «готовність» у контексті педагогічної освіти. Особливу увагу автор приділяє виховному потенціалу зарубіжної літератури як виду мистецтва та носію національних та інтернаціональних морально-естетичних цінностей, що впливає на формування особистісних якостей студента, сприяє культурно-естетичному самовизначенню та розвитку полікультурних якостей майбутнього педагога; автор підкреслює необхідність вивчення сучасної зарубіжної літератури та культури для формування професійних якостей майбутнього педагога.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, зарубіжна література, сучасний, самовизначення, полікультурний.

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки будущих учителей предмета «Зарубежная литература», анализируется понятие «подготовка» и «готовность» в контексте педагогического образования. Особое внимание автор уделяет воспитательному потенциалу зарубежной литературы как виду искусства и носителю национальных и международных нравственно-эстетических ценностей, который влияет на формирование личностных качеств студента, способствует культурно-эстетическому самоопределению и развитию поликультурных качеств будущего педагога; автор подчеркивает необходимость изучения современной зарубежной литературы и культуры для формирования профессиональных качеств будущего педагога.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, зарубежная литература, современный, самоопределение, поликультурный.

Batrak T.V. TEACHERS OF THE SUBJECT "FOREIGN LITERATURE" TRAINING AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of training future teachers of the subject "Foreign literature", analyzes the concept of "preparation" and "willingness" in the context of teacher education. Particular attention is paid to the educational potential of foreign literature as an art form and a medium of national and international moral and aesthetic values, which affect the formation of personal qualities of the student, promotes cultural and aesthetic self-determination and the development of multicultural qualities of the future teacher; the author emphasizes the need to study modern foreign literature and culture for the formation of professional qualities of the future teacher.

Key words: professional training, foreign literature, readiness, modern, multicultural, self-determination.

У Національній доктрині розвитку освіти метою державної політики визначено «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [8].

Досягнення цієї мети полягає не тільки у процесі накопичення великих об'ємів знань з різних дисциплін, а й розвитку духовної культури та моральних уподобань особистості, її естетичного розвитку. На шляху

до цього стоїть предмет «Зарубіжна література», який сприяє формуванню моральних рис та устоїв, чеснот, естетичної культури, емпатії учнів, трансформації природних можливостей естетичного розвитку особистості у сталі здібності та таланти. Реалізація поставлених перед освітою сьогодні завдань багато в чому залежить також від рівня професійної підготовки майбутнього вчителя «Зарубіжної літератури». Адже педагог в змозі спрямувати духовний розвиток учня лише за умови того, що він сам є творчою, морально та духовно розвиненою особистістю.

Як зазначає Л. Мірошніченко: «Студент, який обрав «професію з мужньою совістю», бере на себе відповідальність бути ідеалом для своїх майбутніх учнів. Людством усього



світу визнано, що найкращий спосіб освіти і виховання – це особистий приклад учителя» [6, с. 84]. Саме тому вкрай актуальним є питання професійної підготовки майбутніх вчителів предмета «Зарубіжна література».

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» зазначається, що оптимізація підготовки педагога до продуктивної реалізації його професійно-творчого потенціалу в педагогічній діяльності є вагомим і невідмінним внеском до вдосконалення системи вітчизняної освіти [8]. Професійне становлення педагога, розвиток його особистісного потенціалу, починається набагато раніше здійснення професійної діяльності, а саме – на стадії оволодіння нею, під час навчання у вищому навчальному закладі. Отже, завданням вищої педагогічної школи є розкриття та розвиток потенціалу майбутнього вчителя, розвиток та перетворення його здібностей у стійку особистісну установку успішної професійної діяльності.

Проблему професійної підготовки вчителів досліджували О. Алексюк, Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Пехота, О. Щербаков.

Під професійною підготовкою вчені розуміють засвоєння знань та соціальних цінностей для їх подальшої реалізації у повсякденному житті, пізнавальній або навчальній діяльності. Науковці розділяють поняття «учіння» – набуття знань для подальшої педагогічної діяльності та «готовність» – наявність у педагога професійної компетентності, знань, навичок, необхідних для виконання майбутніх завдань, пов'язаних з роботою в школі.

Психологи визначають поняття «готовність» як «стан мобілізації всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [9, с. 48].

Вивчаючи питання готовності до професійної діяльності, Л. Кондрашова [4, с. 86] визначає такі її компоненти:

1) мотиваційний (включає професійні інтереси, позитивне ставлення до професії, прагнення займатись нею);

2) орієнтаційний (професійна етика, ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них.);

3) пізнавально-оперативний (професійна спрямованість сприймання, уваги, уявлень, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);

4) емоційно-вольовий («почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання,

наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль» [4, с. 101].

5) психофізіологічний (впевненість у власних силах, уміння все розпочати доводити до кінця, стриманість, здатність регулювати власну поведінку, професійна працездатність, активність);

б) оцінюючий (здатність правильно оцінювати власну підготовку та роботу, її відповідність оптимальним педагогічним зразкам).

Готовність до педагогічної діяльності Г. Троцько визначає як «цілісне, складне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної діяльності і охоплює професійно-педагогічні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння долати труднощі, оцінювати наслідки своєї праці, професійно самовдосконалюватись» [12, с. 16].

Професійна підготовка вчителя зарубіжної літератури – це процес оволодіння запасом знань, умінь, навичок, досвіду практичної діяльності та набуття педагогічної майстерності майбутнім педагогом. У цьому процесі центральним є засвоєння студентом загальнолюдських цінностей, стимулювання його до саморозвитку та самовиховання, формування прагнення до творчого розвитку та самовираження. Творчий потенціал студентів найбільш ефективно формується під час знайомства із творами мистецтва та у процесі самостійної творчості.

Щоб сприяти гармонійному розвитку учнів та формуванню їх морально-естетичного світобачення, викладач дисципліни «Зарубіжна література» повинен:

- володіти високоморальним потенціалом;
- мати високу шкалу цінностей та прагнути її збагатити;

- сприяти формуванню ціннісної орієнтації учнів;

- сприяти реалізації таких функцій літератури, як пізнавальна, оціночна, сугестивна, гедоністична, евристична, виховна;

- мати високий рівень професійної компетентності та педагогічної культури;

- поважати культурні прояви інших народів та бути здатним виховати розуміння та повагу до них у своїх учнів;

- сприймати предмет «Зарубіжна література» як потужний засіб впливу на формування гуманістичного світогляду студентів і гармонійний розвиток їх особистості.

Особливості навчальної та виховної діяльності вчителя зарубіжної літератури у загальноосвітній школі в умовах інформаційно-культурних змін зумовлюють потребу оновлення змісту їх фахової підготовки, впровадження нових форм та технологій.



Предмет «Зарубіжна література» долучає студентів до світу прекрасного, який концентрується у художніх творах, природі, суспільній діяльності, спілкуванні та взагалі в житті, тим самим сприяючи творчому розвитку та духовному збагаченню особистості, формуванню переконань та здатності аргументовано їх відстоювати, поважаючи при цьому думку інших. Викладання зарубіжної літератури, на нашу думку, має бути організовано таким чином, щоб ситуації, які описано у творі, знайшли відгук у душі читача, стали близькими і зрозумілими, допомогли знайти відповіді на питання, що хвилюють молоду людину. Як зазначає Є. Волощук: «Курс зарубіжної літератури – значно більше, ніж будь-який інший курс національної літератури, розімкнутий у простір світової культури, і тому його завдання – не тільки конструювати низку першорядних імен у їхньому взаємозв'язку, скільки висвітлювати духовний і естетичний досвід (індивідуально-авторський, національний, культурно-історичний), який втілюється в конкретному творі» [1, с. 7]. Наприклад, вивчення оповідання Ф. Кафки «Перевтілення» породжує думки про взаємовідносини у родині, переосмислення ролі кожного члена сім'ї, незалежно від фінансового становища, вчить людяності, щирості, милосердю, змушує замислитись над суттю свого існування. Творчість А. Камю спонукає молодь замислитись над вічним питанням: «чи краще скоротити обставинам, чи, попри все, відстоювати право на власне життя, власні переконання».

Студенти педагогічних вузів – представники інтелектуальної і моральної еліти українського суспільства, тому вищі навчальні заклади мають створити необхідні умови для вільного всебічного розвитку молоді, формування її мислення, загальної та естетичної культури. Вивчення іноземного, відмінного від національного, сприяє виявленню індивідуальності через відмінності від інших, допомагає формуванню розуміння іншого та сприйняттю його існування як норми, вчить толерантності та поваги.

Пізнання культури – це знайомство із системою цінностей народу, не просто розуміння іншого, а духовне вдосконалення студентів на базі нової культури в її діалозі з рідною. Адже І. Мойсеїв зазначає: «світова література є вісником свободи духу від різних етносоціальних обмежень, а тому розширює горизонти й окриляє вільну думку. <...> Світова література – багатомовний корпус художніх перекладів, який утілює духовну цілісність людства, збагачує національні традиції та виражає спрямування історії до реалізації особистості» [7, с. 6–8].

Знайомство з особливостями іноземного, нового, іноді незрозумілого сприяє формуванню професійних якостей полікультурно-орієнтованого педагога, сприяє культурному самовизначенню. Вчитель, що має чітке явлення про власну культурну ідентичність, усвідомлює поняття культури та різноманіття способів її виявлення, здатен у подальшому навчити дітей поважати в кожній людині право бути самою собою, проявляти певні культурні особливості того чи іншого культурного регіону. Полікультурно-орієнтований педагог покликаний навчити дітей сприймати культурні відмінності як норму, а зустріч з ними – як можливість інтелектуального та емоційного збагачення, розширення світогляду.

Зарубіжна література як вагома складова художньо-естетичної освіти несе в собі різноманіття засобів впливу на особистість, і тому посідає важливе місце у формуванні особистості студента і школяра, є важливою складовою професійної підготовки майбутнього вчителя.

Будучи безцінним скарбом іноземної культури, зарубіжна література «іноді беззвітно, несвідомо, формує систему людських установок» [11, с. 9]. Однією з головних функцій предмету «Зарубіжна література» є виховна, в межах якої художні тексти сприяють становленню гуманістичного світобачення студентів, адже будь-який художній твір є носієм різноманіття цінностей, що сприяють формуванню морального стрижня молоді людини. Перерахуємо цінності, які містяться в художніх творах.

1) Вічні загальнолюдські цінності (любов, добро, істина, свобода тощо) відображаються в будь-якому літературному творі, і є тими базисами, на яких тримається духовність людини;

2) Конкретно-історичні (ідеологічні та політичні пріоритети, орієнтації в моді, етикеті, манерах і штампах поведінки тощо) притаманні кожному літературному твору, адже сам твір є продуктом тієї чи іншої епохи і історичного етапу розвитку. Конкретно-історичні цінності є базисом для формування цілісної картини світу в її історичному контексті;

3) Стіькі ментально-етнічні цінності (традиції, звичаї, риси національного характеру, освітня традиція, національне мистецтво, у тому числі і література) допомагають створити уявлення про культуру, національні цінності та самобутність народу країни, література якої вивчається. Знайомство з цим видом цінностей надзвичайно важливе для розвитку здатності до міжкультурного діалогу з носіями іншомовної культури;



4) Індивідуально-особистісні (справедливість, мужність, чесність, вірність тощо). Такі цінності переважно відображені в образах героїв літературних творів. Чим вище шкала індивідуально-особистісних цінностей людини, тим більше духовною та гуманістично спрямованою є його особистість, що, безумовно, важливо для майбутнього педагога;

5) Педагогічні цінності (любов до професії, вихованців, прагнення до постійного самовдосконалення, педагогічний обов'язок, відповідальність, справедливість, самовідданість тощо) відображені в багатьох літературних творах і служать орієнтиром соціальної та професійної активності студента, спрямованої на його професійний розвиток.

6) Християнські цінності (любов до Бога, людинолюбство, милосердя, співчуття, терпимість по відношенню до різних релігійних течій тощо). Незалежно від релігійної та етнічної приналежності людини, вони є тим базисом, без якого неможливе становлення ціннісного світогляду в умовах сучасної цивілізації і полікультурної освіти.

Серед стратегічних завдань реформування змісту професійної освіти у «Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»)» [2] визначено «демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу, створення умов для опанування учнями надбаннями національної та загальнолюдської культури, виховання у них високих моральних і громадських якостей». Одним із засобів реалізації поставлених завдань вважаємо зарубіжну літературу як засіб формування особистості студента, виховання цілісної, гармонійно розвиненої особистості.

Сьогодні суспільство стрімко змінюється, а з ним і мистецтво, система цінностей, пріоритети у вихованні. Серед важливих змін у новій «соціально-художній реальності», зважаючи на які педагоги мають переглянути зміст та систему сучасного навчання та виховання, О. Семашко виділяв:

1) перехід від монотипістичної художньої культури (соціалістичного реалізму) до плюралістичної, полістилістичної художньої культури;

2) зміну системи критеріїв оцінки художньої творчості;

3) модернізацію тематики творчості, а з нею і трансформацію предметів художнього циклу;

4) розширення структури жанрів художньої творчості;

5) суперечливий і значною мірою негативний вплив вестернізованої масової культури на смаки й потреби молоді;

6) зростання розриву між масовою та елітарною художньою культурою, поширення художньої продукції низької якості, що знижує виховний вплив мистецтва;

7) формування нових творчих шкіл, розвиток різних художніх напрямків;

8) визначення художньої своєрідності зростаючих субкультур;

9) трансформацію функціонування мистецтва, зміну ієрархії його функцій, посилення його розважально-релаксаційного характеру.

У зв'язку з цим з'являються «нові художні потреби різних груп молоді», «змінився характер естетичної соціалізації» студентів [10, с. 6].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що морально-естетичний розвиток сучасної молоді не може спиратися лише на художні твори класичної літератури та мистецтва, а вимагає включення у виховний процес також кращих взірців сучасного мистецтва, що надасть можливості викладачам сформуванню у студентів здатність сприймати ті або інші прояви художньої культури, орієнтуватися в еволюції морально-етичних поглядів сучасності, відрізнити справжнє від вульгарної підробки, орієнтуватися у змінах, що відбуваються у культурному житті, долучатись до світу митців та самовиражатись за допомогою художньої творчості.

Як зазначає І. Зязюн: «підготовка до входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала людину з часу її народження» [3, с. 11]. Саме тому необхідною умовою формування естетичної культури студентів, що відповідає вимогам сьогодення життя та рівню розвитку суспільства, є виховання на яскравих прикладах митців-сучасників та їх творчості.

Сьогодні, у час глобалізації, для самовизначення студентів необхідними є культура комунікативних стосунків не тільки з представниками власної нації, а й з іноземцями. І предмет «Зарубіжна література» покликаний сформувати розуміння культурних відмінностей та універсалій, цінності кожної культури як частини культури всесвітньої, виховати повагу до особливостей співрозмовника у міжкультурному діалозі.

Виховуючи молодь на прикладах всесвітньої літератури та культури, педагог матиме змогу не тільки розширити мистецтвознавчий тезаурус студентів, а й допомогти зрозуміти особливості тих або інших націй, виховати повагу до чужих традицій та моральних уподобань, звернути увагу на те спільне для всіх, що об'єднує представників людства.



Вважаємо готовність до особистісного та життєвого самовизначення одним із основних новоутворень юнацького віку, яке виражається також у тому, що молода людина осмислює себе як представника певного покоління, яке характеризується певними важливими для багатьох подійми суспільного життя, установками, смаками, модою тощо. Тому необхідним є включення в процес навчання зарубіжної літератури творів як класичного мистецтва, яке є джерелом суспільного досвіду та підіймає низку вічних питань, так і сучасного мистецтва, взірці якого висвітлюють актуальні проблеми сьогодення та віддзеркалюють дійсність сучасності з її естетичною культурою, особливістю мистецького світосприйняття, смаками, уподобаннями, прагненнями. Як зазначає О. Куревіна: «естетичні погляди суспільства являють собою реалізоване миттєве уявлення про естетичний ідеал, пронизують всю духовну культуру тієї чи іншої нації, проявляються як на рівні побутового мислення, так і на рівні художнього узагальнення, яким є мистецтво» [5, с. 8].

Передбачаємо, що синтез сучасного та класичного мистецтв у процесі вивчення предмету «Зарубіжна література» формує у молоді людини здатність до критичного сприйняття дійсності шляхом пропущення явищ крізь призму власної свідомості. Набутий естетичний досвід трансформується у внутрішню гармонію, збагачує внутрішній світ молоді людини. Натхнення класичним та сучасним переростає у потребу студентів до постійного контакту з прекрасним як у мистецтві, так і у повсякденному житті, підштовхує їх до творчого самовираження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волощук Є. Західні літературознавчі концепції – вітчизняні методиці / Є. Волощук // Зарубіжна література. – 1999. – № 11. – С. 7
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uzakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos/index.htm.
3. Зязюн І. Естетичні засади педагогічної майстерності / І. Зязюн // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету імені В. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 5. – Полтава, 2008. – С. 5–11.
4. Кондрашова Л. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 286 с.
5. Куревіна О. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста / О. Куревіна. – М. : ЛИНКА–ПРЕСС, 2003. – 176 с.
6. Мирошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручник] / Л. Мирошніченко. – К. : Вища школа, 2007. – 415 с.
7. Мойсеїв І. Зарубіжна література в людинотворчому вимірі: Книга для вчителя / І. Мойсеїв. – К. : Генда, 2003. – 218 с.
8. Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
9. Психологический словарь / [под общ. ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова.] – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
10. Семашко О. Естетичне виховання в умовах нової соціальної естетичної реальності в Україні / О. Семашко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету імені В. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 5. – Полтава, 2008. – С. 5–11.
11. Столович Л. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности / Л. Столович. – М., 1985. – 216 с.
12. Троцько Г. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г. Троцько ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – К., 1997. – 54 с



УДК 378

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КАТЕГОРІЇ «ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА»

Богодист Т.Я., викладач
кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонська державна морська академія

У статті розглядаються проблеми теоретичного обґрунтування категорії професійної етики в психолого-педагогічній літературі. Зокрема, у статті наведені приклади визначення поняття «професійна етика» вітчизняними та зарубіжними науковцями; розглянуте поняття «професійна етика» у порівнянні з поняттями «загальна етика» і «прикладна етика»; окреслені різносторонні підходи до аналізу поняття професійної етики в наукових дослідженнях; поданий аналітичний огляд трактування професійної етики як педагогічної категорії. На основі проаналізованого матеріалу визначені підходи до трактування професійної етики судноводія як представника однієї з професій, до яких висуваються підвищені моральні вимоги за умов протікання професійної діяльності в постійних стресових умовах.

Ключові слова: етика, прикладна етика, загальна етика, професійна етика, професійно-етична компетенція, професійна підготовка.

В статье рассматриваются проблемы теоретического обоснования категории профессиональной этики в психолого-педагогической литературе. В статье приведены примеры определения понятия «профессиональная этика»; рассматривается понятие «профессиональная этика» в сравнении с понятиями «общая этика» и «прикладная этика»; очерчены разносторонние подходы к анализу понятия профессиональной этики в научных исследованиях; представлен аналитический обзор трактовки профессиональной этики как педагогической категории. На основе проанализированного материала определены подходы к трактовке профессиональной этики судоводителя как представителя одной из профессий, к которым предъявляются повышенные моральные требования в условиях профессиональной деятельности, осложненной постоянными стрессами.

Ключевые слова: этика, прикладная этика, общая этика, профессиональная этика, профессионально-этическая компетенция, профессиональная подготовка.

Bogodyst T.Ya. THEORETICAL GROUNDS OF THE CATEGORY OF PROFESSIONAL ETHICS

The article deals with the issues of setting theoretical grounds of the category of professional ethics in psychological and pedagogical literature. The article provides examples of defining the term “professional ethics”. The term “professional ethics” is given in comparison with coherent terms, “general ethics” and “applied ethics” in particular. Diverse approaches to analysis of the term “professional ethics” in scientific research are outlined. An attempt is made to provide analytical survey of understanding professional ethics as one of pedagogical categories.

On the basis of the given survey the article searches for approaches to understanding professional ethics of a navigator, who appears to be a representative of one of those professions, to which heightened moral requirements are applied due to high level of responsibility for the ship, crew, cargo and environmental wellbeing in constant conditions of physical and emotional stress.

Key words: ethics, applied ethics, general ethics, professional ethics, professional ethical competency, vocational training.

Сучасний стан розвитку професійної освіти вирізняється посиленням уваги до її професійно-етичної спрямованості, оскільки система вищої освіти має на меті формування у майбутнього спеціаліста усіх необхідних для успішної професійної діяльності компетенцій, у тому числі і професійно-етичної компетенції, завдяки якій майбутній спеціаліст зможе оволодіти творчими засобами вирішення професійно-етичних проблем на основі засвоєних етичних норм і правил, розвитку моральних якостей, важливих для даної професії.

На сьогодні наявна необхідність теоретичного й методологічного опрацювання питань професійного й морально-етичного розвитку фахівців, що перебувають в осо-

бливих умовах праці, пошуку шляхів поліпшення й оптимізації професійної підготовки таких фахівців.

До представників професій, до яких висуваються підвищені моральні вимоги, слід віднести і судноводіїв, адже від злагодженості дій екіпажу залежить не лише безпека та цілісність вантажу, але й життя та здоров'я людей, здійснення безаварійного плавання суден, екологічна безпека морського середовища. Така професійна діяльність вимагає високого рівня не лише професійної підготовки, але й сформованості професійної етики.

Праця в морі протікає в стресових умовах постійного шуму і вібрації, відриву від адаптивного середовища, звичного соці-



ального оточення, дефіциту інформації, групової ізоляції та самотності, необхідності постійної готовності до виконання службових обов'язків, монотонності й одноманітності праці, необхідності приймати рішення в умовах дефіциту часу, загрози аварійних ситуацій, піратських нападів та природних катаклізмів, а тому не піддається запрограмованій технологічній упорядкованості, для такої діяльності потрібна професійна інтуїція, творча активність, максимум гуманізму й самовіддачі.

Серед складностей етичного характеру варто відзначити необхідність злагодженої праці та досягнення цілковитого розуміння в змішаному екіпажі з представниками різних націй, релігій та етнічних груп, портовими властями, між працівниками машинного і палубного відділень.

Представники торговельного флоту, серед яких чільне місце посідають і випускники вищих морських навчальних закладів України, функціонують в умовах світової ринкової економіки, для якої є характерним пріоритет матеріальних цінностей – прибутку від транспортування товарів – над загальнолюдськими моральними цінностями. Офіцери торговельного флоту на керівних посадах часто мусять приймати рішення, що стосуються судна, його вантажу чи екіпажу в складних морально-етичних професійних ситуаціях, які виникають внаслідок протиріч між вимогами судовласника і агентів з одного боку, міжнародних конвенцій і кодексів з іншого, та реальною повсякденною практикою роботи в морі з третього. Таким чином, актуальним стає звернення до розгляду категорії професійної етики у цілому та професійної етики судноводіїв зокрема.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про те, що вивчення категорійного апарату етики здавна привертало увагу значної кількості вчених (І.Д. Бех, Т.І. Люріна, В.В. Соколова, О.К. Уледов, Л.Л. Хоружа). Особливе місце посідають дослідження професійної етики, питання якої завжди були актуальними для тих видів професійної діяльності, у яких сам процес праці ґрунтується на високій погодженості дій його учасників, загострюючи потребу в солідарній поведінці. Увагу дослідників привертає формування професійної етики тих професій, дії представників якої впливають на життя й долі інших людей або людства або пов'язані із правом розпоряджатися значними матеріальними цінностями. Так, серед традиційних видів професійної етики можна виокремити педагогічну (С.Д. Лаптенок, І.І. Чернокозов, В.М. Чернокозова,

В.Н. Волкова, К.І. Неговська, Т.В. Єрмолаєва), медичну, юридичну, етику ученого.

Останнім часом в результаті зростання ролі «людського фактора» або посилення впливу та значення в суспільстві в центрі уваги опинились дослідження професійної етики психологів (Д.В. Комісаренко, Е.Л. Носенко), інженерів (О.М. Лапузіна, О.А. Макаренко), журналістів, спеціалістів сфери побутового обслуговування (Л.М. Гасюк, Н.В. Кулюк), військовослужбовців (В.І. Вдовюк, Н.А. Бондаренко), співробітників МВС (Г.Х. Яворська, М.І. Кожушко), прикордонної служби (С.Л. Крук, Н.І. Петренко), податкової служби (А.А. Болдова), правоохоронних органів (О.В. Афанасьева, О.М. Бандурка, Г.В. Дубов), держслужбовців (А.В. Ліпенцев), менеджерів (Н.В. Беляєва, Я.І. Войтальянова), перекладачів (О.І. Кретьова).

Дослідження проблем професійної етики представлені у працях М.Ю. Ананченко, В.К. Білолипецького, В. Кербера, В.І. Козлачкова, В.С. Комбарова, Р. Джорджа, Д. Культгена, Р. Хорна, Д. Честара, Дж. Ягер та ін.

Теоретичні засади вирішення завдань, пов'язаних з формуванням професійної етики майбутнього спеціаліста, представлені у дослідженнях О.С. Виханського, А.І. Наумова та А. Файоля та інших.

Попри значний внесок вітчизняних та зарубіжних учених у дослідження категорії професійної етики; загальних змістових характеристик професійної етики представників різних професій; моральних якостей та етичних норм особливо значущих для певної професійної діяльності; шляхів формування професійної етики майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу, у психолого-педагогічній літературі та у практиці роботи вищої школи на сьогодні недостатньо уваги приділено формуванню професійної етики майбутніх судноводіїв.

Стаття має на меті подати аналітичний огляд трактування професійної етики як педагогічної категорії, визначити підходи до трактування професійної етики судноводія.

Розвиток наукових інтересів в сфері професійної етики засвідчив складність трактування категорії «професійна етика» через багатогранність самого поняття, а також наявність різноманітних підходів до його аналізу.

Термін «професійна етика» був сформований відносно нещодавно: наприкінці ХХ сторіччя. В одному з перших словників з етики В.Т. Ганжин визначає «професійну етику» як кодекси поведінки, а також засоби обґрунтування даних кодексів, соціально-культурне тлумачення культурно-гума-



ністичного призначення певної професії, її етносу [6, с. 389].

І.Н. Саннікова поділяє розуміння професійної етики як кодексів поведінки, які диктують певний тип моральних стосунків між людьми, які здаються оптимальними з точки зору виконання ними своєї професійної діяльності, а також як способи обґрунтування даних кодексів з точки зору призначення певної професії [8].

Таке тлумачення також поділяють В.І. Бакштановський і Ю.В. Согомонов, згідно з думкою яких вираз «професійна етика» має умовний характер і використовується для означення професійних моральних кодексів, підкреслюючи важливість особливо ретельно обміркованої розробки цінностей і норм професії [3]. В.І. Бакштановський і Ю.В. Согомонов розглядають професійну етику як рефлексивну, раціоналізовану, кодифіковану частину цільного явища професійної моралі, яка також має своїм стихійним компонентом професійний етнос.

А.А. Гусейнов зазначає, що професійна етика конкретизує загальні моральні вимоги стосовно своєрідності відповідної професії і займається головним чином нормами, правилами поведінки, а її предметом виступає професійна поведінка [6].

Р.К. Хорн у своїх дослідженнях соціально-правових і етнічних проблем страхування, зокрема етичних кодексів страхової діяльності, визначає «професійну етику» як «усе те, що люди повинні чи не повинні робити в рамках своєї професії», трактуючи професійну етику як систему професійних моральних норм [10, р. 71].

Р.Г. Асперсян розглядає поняття «професійна етика» у порівнянні з поняттям «прикладна етика» [2]. Відзначаючи, що професійна етика не є різновидом прикладної етики, а також не тотожна їй, Р.Г. Асперсян розглядає її як систему моральних норм професійної діяльності, чи кодекс; спеціальну рефлексію стосовно принципів і нормативних засад професійної діяльності; когнітивний компонент експертного супроводження нормотворчості і нормативної практики в сфері професій; спеціальну рефлексію стосовно інститутів, які виникають задля забезпечення діяльності професійних моральних кодексів, і процедур, за допомогою яких інститути виконують своє завдання.

Л.О. Зеленов, відзначаючи, що досить важко окреслити предмет загальної етики, стверджує, що прикладні науки знаходять свою об'єктивну основу в існуванні атрибутивної форми моральної діяльності як предметної сфери дослідження прикладної (професійної) етики: «спортивна етика – це

наука про моральні аспекти професійної діяльності; наукова етика – це наука про моральні аспекти наукової діяльності тощо» [4, с. 92].

На думку Л.О. Громової, професійна етика знаходиться на стику теоретичної, загальної етики і практичних технологій поведінки [7]. Дослідник зазначає, що призначення професійної етики полягає у вирішенні конфлікту суперечливих стратегій поведінки між максимізацією і мінімізацією ресурсів завдяки здатності професійної етики виступати засобом передбачення, аналізу і нейтралізації побічних дій і наслідків прийнятих рішень, які рідко співпадають з максимумами загальної етики. Л.О. Громова визначає професійну етику як корпоративну систему етичних регуляторів, спрямованих на гармонізацію цінностей референтної групи з цінностями суспільства.

Л.О. Попов висловлює думку, що професійна етика – це проекція моралі в професійну сферу діяльності, в систему професійних відносин: «професійна мораль – це конкретизація загальнолюдських принципів моралі в умовах діяльності певної професії» [5, с. 126]. На думку вченого, професійна етика вивчає певні напрямки професійної моралі, сприяючи конкретизації і реалізації моральних цінностей у подеколи складних, незвичайних умовах діяльності професій певного роду. Отже, згідно з думкою Л.О. Попова, професійна етика не формує нові поняття моральної свідомості, а адаптує їх до специфічних сфер професійної діяльності. Таким чином, професійна етика (як важливий інструмент духовно-практичного освоєння світу) являє собою певну «систему координат» для формування дієвого ставлення індивіда до соціальної дійсності.

Д.С. Авраамов пропонує розрізняти професійну етику в широкому і вузькому значенні поняття. На його думку, професійна етика в широкому значенні вивчає, яким чином моральні вимоги застосовується в специфічних умовах тієї чи іншої професії. При цьому коло професій нічим не обмежене: розглядаються абсолютно всі види професійної діяльності людини. Професійна етика у вузькому розумінні концентрує увагу лише на тих видах діяльності, об'єктом праці яких виступає людина: «Оскільки завдяки особливому об'єкту трудових відносин у цих професійних груп в залежності від змісту трудової діяльності може перебувати структура моральної свідомості і виникати особливі норми, які не зводяться до загальних вимог» [1, с. 24].

Сьогодні професійна етика набуває особливого значення. Так, на думку В.О. Цвика, «досліджуючи конкретні умови



реалізації суспільних моральних вимог крізь призму соціальної ролі представника тієї чи іншої професії, професійна етика відшукує в професійній практиці такі способи поведінки, які посилюють вплив загальних вимог моралі і, закріплюючи їх як норму, допомагає професійній групі вписатись в загальну моральну систему» [9, с. 23].

Виникнення професійної етики пов'язане з осмисленням проблем професійної моралі, що виокремилась внаслідок суспільного розподілу праці і професійної диференціації.

Будучи одним з напрямків етичної теорії, професійна етика протягом тривалого періоду часу розвивалась як окремий напрям у рамках різних видів професійної діяльності, і, як наслідок, трактувалась не як теоретична дисципліна, а як загальне поняття на означення специфіки етичних поглядів, що характерні для різних видів професійної діяльності. Визначною особливістю професійної етики є її прикладний характер. Проте, незважаючи на це, професійна етика не тотожна прикладній етиці.

В психолого-педагогічній літературі професійна етика розглядається як:

- система моральних норм професійної діяльності, професійні моральні кодекси;
- спеціалізована інтелектуальна діяльність з обґрунтування моральних кодексів;
- рефлексія у відношенні до принципових нормативних основ професійної діяльності;
- певна нормотворчість і нормативна практика у сфері професійної діяльності.

Отже, професійна етика є прикладним напрямком етики як наукової області знань про мораль, що являє собою сукупність морально-етичних норм і правил, що визначають специфіку професійної поведінки і діяльності в певній галузі, спрямована на визначення і формування морально-етичних пріоритетів представників конкретної професії задля оптимального прийняття рішень в складних, суперечливих, стресових і випробувальних професійних ситуаціях.

Професійне і етичне в рівній мірі виступають формотворчими факторами сучасної професійної етики з певною залежністю від специфіки виду професійної діяльності. Для певного ряду професій професіоналізм, професійна компетентність припускають не лише набір певних навичок і вмій, але і сукупність морально-етичних якостей працівника. Так, наприклад, об'єктивні вимоги сучасної організації трудового процесу призводять до ускладнення змісту

моральних норм і вимог до фахівців морського флоту з боку судовласників і крюінгових компаній, а також зростання відповідальності за їхнє виконання. Це свідчить про необхідність дослідження професійної етики судоводіїв.

Зміни морально-етичних пріоритетів в суспільстві зумовлюють необхідність з'ясування змісту, структури, рівнів сформованості професійної етики. В обговоренні професійного статусу особистості судоводія питання етики та професіоналізму є першочерговими і набувають особливої значущості, оскільки саме професіонали, які володіють глибокими пізнаннями у сфері своєї діяльності, мають можливість приймати рішення, що впливають на різноманітні аспекти життя суспільства.

На основі вищезазначеного перспективним завданням для подальших досліджень постає визначення сутності, структури і змісту професійної етики майбутніх судоводіїв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авраамов Д.С. Профессиональная этика журналиста / Д.С. Авраамов. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – 224 с.
2. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р.Г. Апресян. – М. : ИФ РАН, 1995. – 353 с.
3. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок [монография] / [В.И. Бакштановский, Ю.В. Согомонов]. – Тюмень : НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. – 378 с.
4. Зеленев Л.А. Прикладная этика и управление нравственным воспитанием / Л.А. Зеленев. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1980. – 284 с.
5. Попов Л.А. Этика: курс лекций / Л.А. Попов. – М. : Центр, 1998. – 160 с.
6. Этика : [энциклопедический словарь] / [под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова]. – М. : Гардарики, 2004. – 472 с.
7. Профессиональная этика в PR и рекламе : тезисы докл. и сообщений Всерос. научно-практ. конф. Санкт-Петербург, 28–29 июня 2001 г. / Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург). – СПб., 2001. – 138 с.
8. Санникова И.Н. Кодекс этики и профессиональные ценности бухгалтера / И.Н. Санникова // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. – 2006. – № 1. – С. 18–23.
9. Цвык В.А. Профессиональная этика в системе этического знания / В.А. Цвык // Профессиональная этика в современном обществе : сборник статей / под общ. ред. В.А. Цвыка. – № 5. – М. : Экон-информ, 2011. – С. 85–89.
10. Horn R.C. On Professions, Professionals, and Professional Ethics. / R.C. Horn. – Malvern, Pa : American Institute for Property and Liability Underwriters, 1978. – 114 с.



УДК 378.147:681.142

ЕТАПИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ В УМОВАХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бойко К.Л., старший викладач
кафедри англійської мови в судноводінні
Херсонська державна морська академія

У статті розглядається питання професійного становлення майбутніх спеціалістів морської галузі та його етапів. Подано погляди різних авторів на періодизацію професійного становлення фахівця та основні фактори впливу на ефективність професійного розвитку та його вплив на особистісний розвиток. Описані первинні характеристики особистості, які значною мірою визначають кінцевий успіх формування випускника як професіонала, його професійну готовність та її рівень. Доведено, що самовдосконалення на кожному етапі професійного становлення відіграє важливу та майже вирішальну роль, оскільки особистісні характеристики майбутнього спеціаліста впливають на кінцевий успіх формування випускника як професіонала, його успішність та досягнення в професійній діяльності.

Ключові слова: професійне становлення, етапи, майбутній судноводій, спеціаліст, самовдосконалення, професіоналізація, професійна готовність.

В статье рассматривается вопрос профессионального становления будущих специалистов морской отрасли и его этапы. Представлены взгляды разных авторов на периодизацию профессионального становления специалиста и основные факторы, которые влияют на эффективность профессионального развития и его влияние на личностное развитие выпускника. Описаны характеристики личности, которые в значительной мере определяют конечный успех формирования выпускника как профессионала, его готовность к профессиональной деятельности и ее уровень. Доказано, что саморазвитие на каждом этапе профессионального становления играет важную и почти решающую роль, так как личностные характеристики будущего специалиста влияют на конечный результат формирования выпускника как профессионала, его успешность и достижения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное становление, будущий судоводитель, специалист, саморазвитие, профессионализация, профессиональная готовность.

Boyko K.L. MAKING UP OF A PROFESSIONAL PERSONALITY STAGES OF FUTURE NAVIGATORS AT THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article examines the professional making up of the future specialist of the maritime industry and its stages at the educational environment of the higher educational establishment. Presented the views of different scientists onto the periodization of professional development and the main factors that influence the effectiveness of professional development and its influence onto the graduate personality development. Described the characteristics of the person, which largely determine the ultimate success of the making up of the graduate as a professional, his readiness to professional activity and his level. It is proved that the self-development at every stage of professional development plays a decisive role and almost as personal characteristics of the future expert affect the final result of the making up of the graduate as a professional, his success and achievements in professional activities.

Key words: professional making up, future navigators, specialist, self-development, professionalization, professional readiness.

Постановка проблеми. Проблему становлення професіонала вчені-психологи вивчають досить давно, але на кожному етапі розвитку суспільства кут розгляду цього питання змінюється. Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається у період навчання у вищому навчальному закладі, і сучасна система вищої освіти покликана створювати відповідні умови для підготовки конкурентоспроможного фахівця, орієнтованого на безперервний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у майбутньому високий рівень професійних

рішень та продуктивності професійної діяльності. Всебічний розвиток та самореалізація у професії неможливі лише за умови успішного засвоєння необхідної бази знань та вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є оволодіння значущими професійними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

Однією із актуальних проблем сучасної освіти є високопрофесійна підготовка фахівця, професійні вміння якого відпові-



дали б актуальним потребам суспільства. Освіта повинна сприяти гармонійному розвитку людини, розкривати весь її творчий потенціал, ставати фундаментом актуалізованої особистості, фахівця певної галузі. Досягнути цього можна шляхом підвищення психологічної культури майбутніх спеціалістів, через розуміння самого себе як особистості, усвідомлення себе як частини великого суспільства, шляхом самореалізації, розкриття себе і своїх можливостей. Професійне становлення особистості уможливорює задоволення від професії у майбутньому та сприяє всебічному розвитку і самореалізації у професії. Для цього в рамках процесу професійного розвитку у вищому навчальному закладі майбутній судноводій повинен оволодіти цілою системою умінь та пройти певні етапи становлення. Певною мірою рішення цього завдання залежить від психологічного забезпечення професійної освіти та формування професіоналізму в умовах вищого навчального закладу морського профілю, що стає викликом сучасній психологічній науці.

Ступінь розробленості проблеми.

Аналіз літератури з проблематики професійного становлення демонструє, що проблема виступає загальним предметним полем для ряду наук: педагогіки, психології, філософії та соціології. Закономірності та принципи професійного становлення розглядалися у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Білозерова, О.О. Бодальова, Л.І. Божовича, Л.С. Виготського, А.О. Деркача, Ю.М. Забродіна, Е.Ф. Зеєра, В.Т. Кудрявцева, Є.С. Романової; акмеологічні чинники розвитку професіоналізму досліджували О.О. Бодальов, Т.М. Буякас, А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло. Аналіз західноєвропейської та американської психологічної літератури з зазначеної проблеми показує, що більша частина досліджень була здійснена в галузі проблеми професійного типу особистості (Д. Гілфорд, Д. Голланд, Е. Ро, К. Уокер, Е. Шпрангер). Вчені ґрунтують свої припущення на тому, що участь молодих людей в тій чи іншій діяльності призводить до формування у них певних загальних характеристик. Так, певна професія певним чином впливає на розвиток характерних функцій пам'яті, мислення, моторики та формує певні особистісні атрибути. Питаннями етапності професійного становлення займалися такі науковці, як Є.О. Клімов, М.С. Пряжнікова, Е.Ф. Зеєр.

Як бачимо з аналізу останніх досліджень, є чимало праць, присвячених різноманітним психолого-педагогічним аспектам

професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом. Водночас ці дослідження свідчать про недостатність уваги науковців до проблем періодизації професійного становлення саме майбутніх фахівців, що і зумовило мету нашої роботи, якою є аналіз професійного становлення майбутніх судноводіїв в умовах вищого навчального закладу морського профілю.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити етапи професійного становлення майбутніх судноводіїв в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійного становлення та його етапи не є новою, але постійні та інтенсивні зміни у суспільному житті, розширення вимог до випускників спричиняють повернення інтересу до цього питання. Таким чином, розуміння та структура професійного становлення майбутнього судноводія змінюється відповідно до умов та вимог тієї чи іншої професійної діяльності. На думку колективу вітчизняних авторів, однією з тенденцій сучасного професіогенезу особистості є постійні «зміни професійної діяльності та професіоналів під впливом нових <...> технологій» [8, с. 48], що не омине будь-яку професію, від гуманітарної до інженерно-технічної.

Розвиток особистості професіонала – це неперервний процес становлення і збагачення фізичних і духовних сил людини, які забезпечують реалізацію його внутрішнього потенціалу, його сутності і призначення. Цей розвиток відбувається шляхом якісних змін, що ведуть до нового рівня цілісності майбутнього фахівця, та передбачає певні зміни особистості, перетворення сформованих установок, орієнтації, мотивів поведінки та суспільних відносин.

На думку Л.І. Анциферової, «розвиток – основний спосіб існування особистості, соціальне і психічне становлення якої не обмежено якимись певними відрізками часу. Воно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого направлено розвиток і яким воно завершується. Навпаки, чим більш зрілою в соціальному і психологічному сенсі стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку» [1, с. 15]. Специфіка професійного становлення судноводія характеризується саме таким розвитком, коли вимоги до себе як до фахівця та виконання своїх обов'язків зростають відповідно до періоду зрілості особистості. У зв'язку зі збільшенням вимог, необхідністю придбання професійного досвіду та кваліфікованим виконанням трудової ді-



яльності, фахівець продовжує свій подальший розвиток і процес професіоналізації триває. Не можна оминати увагою і той факт, що професійне становлення судноводія залежить від його первинних характеристик, які значною мірою визначають кінцевий успіх формування випускника як професіонала, його професійну готовність та її рівень.

В.А. Бодров виділяє такі основні первинні характеристики:

- професійна мотивація як направляюча та спонукальна активність особистості, націлена на задоволення не тільки біологічних потреб, але й насамперед потреб у праці, пізнанні, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації та самовдосконаленні;

- загальна професійна підготовленість у формі попередніх (для опанування професії) і кваліфікаційних (з урахуванням рівня професіоналізації) знань, навиків та умінь, необхідних для виконання стандартних та нетипових професійних завдань;

- рівень резервів організму та функціональної готовності до трудової діяльності, розвиток професійно важливих фізіологічних функцій аналізаторів та фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість; спритність);

- стан індивідуально-психологічних функцій людини і насамперед професійно важливих якостей для конкретної діяльності, що характеризують пізнавальні процеси і психомоторику, темперамент, характерологічні та емоційно-вольові особливості особистості [2, с. 16].

Слід зазначити, що майбутній фахівець не може мати повної професійної готовності до початку трудової діяльності, але деякі необхідні складові можуть бути сформовані заздалегідь. Саме завдяки професійному навчанню, професійному самовизначенню, самоствердженню та зростанню розвивається і інтелектуальний потенціал щодо обраної професійної сфери, молода людина духовно, морально збагачується та самовдосконалюється. Лише за цих умов можна стверджувати, що випускник професійно самовизначився та готовий до висококваліфікованого виконання функцій фахівця у своїй галузі.

На думку О.В. Винославської, професійне становлення особистості нерозривно пов'язано з її професійним самовизначенням. Науковець відзначає, що професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві і прийнятих цією людиною критеріїв професіоналізму. Одна людина вважає критерієм професіоналізму просто приналежність

до професії або здобування спеціальної освіти, відповідно, і себе оцінює з цих позицій; інша людина вважає, що критерієм професіоналізму є індивідуальний творчий внесок у свою професію, збагачення своєї особи засобами професії, відповідно, з цієї вищої «планки» людина інакше себе самовизначає і самореалізує [4].

Важливою складовою щодо ефективності професійного становлення набуває змістовність, основні напрями, етапність навчально-пізнавальної діяльності студентів. Якщо індивід свідомо вибрав фах, вважає його гідним і значущим для себе та суспільства, це позитивно впливає на якість його навчально-пізнавальної діяльності. Динаміка професійного становлення має досить складний характер і змінюється впродовж усього періоду навчання, на чому наголошує Т.І. Туркот [7].

Треба зазначити, що становлення майбутніх судноводіїв відбувається протягом усього періоду навчання, проходить певні періоди, стадії та характеризується збільшенням професійних та особистісних вимог. Особливості організації навчання у вищому навчальному закладі морського профілю певним чином впливають на всіх учасників процесу, особливо це помітно на першому курсі, коли стала система шкільних звичок та процедур більше не чинна.

Зокрема, перший курс вирішує проблему залучення вчорашнього учня школи до кадетських форм життя, адаптації до нових умов вузівського навчання. В умовах вищого навчального закладу морського профілю майбутні судноводії мають пристосуватися з перших днів навчання до високих вимог до їх вмінь та знань. Поведінка курсантів характеризується високим рівнем пасивного прийняття порядку, але вони вже диференційовано підходять до своїх соціальних ролей у групі: старшина, заступник старшини. Зміна розпорядку дня (шикування, збори на плацу тощо) позитивно впливають на самоорганізацію кожного курсанта, тоді, коли за великими змінами у житті, вони не завжди можуть правильно планувати свій день та вільний час.

Другий курс характеризується періодом найбільш напруженої навчальної діяльності, оскільки саме в цей час починається вивчення предметів за професійною направленістю. У життя другокурсників інтенсивно включені усі форми навчання й виховання. Студенти отримують перші професійні документи (сертифікати) та проходять перші співбесіди задля працевлаштування. Процес адаптації до освітнього середовища в цілому завершений.



Третій курс для судноводіїв – це частина навчального року, після першої практики. Вони вже отримали первинний досвід виконання професійних обов'язків, почали застосовувати набуті знання та навички на практиці, побачили результати своїх зусиль та старань. Цей курс характеризується збільшенням інтересу до наукової роботи як відображення подальшого розвитку й поглиблення професійних інтересів. Відтепер форми становлення спеціаліста у вищому навчальному закладі значною мірою визначаються фактором успішності попередньої роботи на судні.

На четвертому курсі, після проходження другої плавальної практики, кадети майже повністю ознайомлені зі специфікою роботи судноводія, розуміють ризики, перспективи роботи та аналізують їх стосовно себе та своїх здібностей та прагнень. Для поведінки студентів характерним є посилені пошук більш доцільних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя й культури.

П'ятий курс (або магістратура) – перспектива закінчення вищого навчального закладу формує чіткі практичні настанови на майбутню сферу діяльності. Студенти вже здобули практичний досвід та деякі отримали певні можливості швидкого кар'єрного росту. Цей період для невеликої кількості молодих людей пов'язаний з бажанням створити свою сім'ю. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вишу.

Зрозуміло, що період навчання у вищому навчальному закладі створює умови для найбільш інтенсивного розквіту інтелектуальних та моральних сил студента, однак ступінь фізичної, суспільної та психічної зрілості різний. Отже, без саморозвитку неможливе активне професійне становлення, одним із складових якого є професійна підготовка.

Отримуючи освіту у вищому навчальному закладі, студенти проходять певні стадії професійного становлення. Відомі роботи в цій області вітчизняних авторів Є.О. Клімова, М.С. Пряжнікова, Е.Ф. Зеєра та інших.

Концепція професійного розвитку, запропонована Є.О. Клімовим, вважається найбільш прийнятною та відомою. На думку науковця, етапи професійного становлення співвідносяться з періодами психічного розвитку за Д.Б. Ельконіним. Є.О. Клімов не пов'язує етапи професійного становлення з певним віком, оскільки на першому етапі може опинитися і молода людина, і вже доросла. Тож свою концепцію науковець визначив у такий спосіб:

1) Фаза оптації (оптант) – період, коли людина переймається питаннями вибору професії або необхідності змінити вже існуючу. Хронологічних лімітів не означено, оскільки вікові особливості знаходяться під впливом и залежать від багатоаспектних умов культури.

2) Адепт – це людина, яка вже стала на шлях прихильності до професії та почала вивчати її. Фаза адепта може займати роки чи бути коротко часовою (форма інструктажу). Багатолітня підготовка професіонала характеризується значущими змінами у самосвідомості, інформативності та направленості особистості та специфічними «кризами розвитку».

3) Адаптант (фаза звикання молодого фахівця до праці). Через конфлікт процесу підготовки молодих спеціалістів в умовах учбового закладу та реалій професійної сфери молодий фахівець повинен знайти в собі можливості та засоби саморегуляції задля розпізнання та розуміння нових норм. Ці норми регулюють поведінку, спосіб життя, манери та саму професійну діяльність.

4) Інтернал – досвідчений у своїй справі працівник, який все більш надійно та вірно виконує свої професійні обов'язки і знаходить підтримку свого успіху в колективі. Молодий спеціаліст цілком та безперечно увійшов у професію як у самосвідомості, так і у свідомості інших.

5) Майстер – спеціаліст, який може вирішити як найпростіші, так і найскладніші професійні завдання. Такий спеціаліст вирізняється особливими вміннями, навичками, знаннями, він набув певного стилю роботи і має всі засади вважати себе незамінним спеціалістом.

6) Авторитет – це майстер, який став відомим у професійному колі та за його межами. Такий спеціаліст уже набув певні знаки відмінності, нагороди. З думкою такого фахівця погоджуються колеги та керівництво. Енергійність на цьому етапі зменшується, але спеціаліст за рахунок величезного досвіду та умінь успішно вирішує професійні задачі.

7) Наставник – професіонал, досвід якого готові перейняти інші. Незважаючи на рік, завдяки одностудентам, учням та послідовникам життя такого фахівця набуває осмисленої перспективи [5].

8) Ми погоджуємося з думкою Є.О. Клімова щодо запропонованих етапів професійного становлення особистості, які є ґрунтовними та логічними для характеристики професійного становлення майбутніх судноводіїв. На першій стадії оптації розвиваються їхні професійно важливі



якості (компетентність, порядність, справедливість); особливості стадії адаптації пов'язані з вирішенням ситуацій нестандартних рішень професійних питань, що вимагає розумових зусиль та творчого підходу до справи. На фазі наставництва у офіцерів та капітанів є можливість стати консультантами чи викладачами та передати свій досвід майбутнім судноводіям. У подальшому майбутній судновий офіцер стає справжнім професіоналом зі знаннями, отриманими від практикуючого фахівця, тож професійна діяльність курсанта полегшить самовдосконалення, самовиховання та самоствердження.

Треба зазначити, що на всіх етапах професійного становлення велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності. Для майбутнього судноводія найголовнішими можемо назвати такі якості, як комунікативність, здатність мобілізуватися у критичний момент, відповідальність, високі інтелектуальні показники та професійне мислення.

Висновки. Сучасна вища освіта повинна створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і як наслідок – кар'єрне зростання та самореалізацію. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення та розвитку особистості.

Професійне становлення молоді людини під час навчання у вищому навчальному закладі є важливим етапом у її соціалізації, де провідним видом діяльності стає навчально-професійна. Професійна підготовка у вищих навчальних закладах майбутніх спеціалістів охоплює надбання фундаментальних основ їх професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності. Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі – це певна система соціально-психологічної взаємодії, яка забезпечує передачу знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття, засвоєння професійних знань студентами [6].

Проаналізувавши етапи професійного становлення, ми дійшли висновку, що це динамічний процес входження фахівця в специфіку його праці, коли майбутній фахівець проходить низку етапів від оптації, коли людина обирає професію, порівнює вимоги професійної діяльності з особистими бажаннями та критично оцінює свої можливості в певній професійній сфері. Потім переходить у фазу досвідченого працівника, який все більш професійно виконує свої фахові обов'язки і наприкінці стає наставником-професіоналом, який своїм досвідом та знаннями ділиться з молодим поколінням майбутніх спеціалістів. Аналізуючи етапи, не можна не погодитися, що саме вони є відображенням особистісного розвитку, оскільки пов'язані безпосередньо із професіоналізацією студента.

Професійне становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-професійного розвитку, формування професійної компетенції, розкриття його творчого потенціалу, професійної готовності до самостійної трудової діяльності. Зрозуміло, що без саморозвитку неможливе активне професійне становлення, одним із складових якого є професійна підготовка, яка можлива лише в умовах вищого навчального закладу. Для ефективного професійного становлення у навчальному закладі мають бути створені всі навчально-педагогічні умови та забезпечені певні матеріально-технічні ресурси, які б служили інструментом підтримки та орієнтури для майбутніх фахівців у професійному становленні. Отже, професійне становлення майбутніх судноводіїв – це динамічний, складний процес, пов'язаний зі специфікою роботи та раннім періодом отримання першого досвіду, і успішність професіоналізації визначається ступенем відповідності індивідуальних та психологічних особливостей вимогам професії в цілому.

Вважаємо, що отримані результати потребують подальшого вивчення та інтеграції у навчальний процес вищих навчальних закладів морського профілю з метою вдосконалення та поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням етапів професійного становлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – 366 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.



3. Бондаренко З.П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ / З.П. Бондаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf.

4. Винославська О.В. Психологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Винославська ; ред. О.В. Винославська. – К. : ІНК ОС, 2005. – 352 с.

5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

6. Кокун О.М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професій-

ного становлення фахівця : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / О.М. Кокун [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=4&us_publication=837.

7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

8. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі [монографія] / [С.Д. Максименко, Г.В. Куценко-Лада, Н.В. Пророк та ін.] ; за ред. С.Д. Максименка. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.

УДК 378:371.11

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Корольова І.І., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розкрито особливості професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі, які визначаються особливостями процесу навчання та організацією виробничої практики, спрямованих на забезпечення їх професійного становлення як фахівців, розвиток умінь і навичок управлінської, педагогічної та науково-дослідницької діяльності. Рівень сформованості професійних знань та умінь дозволить виконувати такі функції управлінця освітньої галузі: виробничу; проектувальну (проектно-конструкторську); організаційну; управлінську; виконавську (технологічну, операторську) та здійснювати такі види професійної діяльності: науково-дослідну; адміністративно-організаційну; контрольно-регулюючу; консультативну; освітню; методичну; виховну.

Ключові слова: професійна підготовка, менеджер освітньої галузі, професіоналізм, професійна компетентність.

В статье раскрыты особенности профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы образования, которые определяются спецификой процесса обучения и организацией производственной практики, направленных на обеспечение их профессионального становления как специалистов, развитие умений и навыков управленческой, педагогической и научно-исследовательской деятельности. Уровень сформированных профессиональных знаний и умений позволит выполнять такие функции руководителя в сфере образования: производственную; проектировочную (проектно-конструкторскую); исполнительную (технологическую, оперативную) и выполнять такие виды профессиональной деятельности: научно-исследовательскую; административно-организационную; контрольно-регулирующую; консультативную; образовательную; методическую; воспитательную.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджеры сферы образования, профессионализм, профессиональная компетентность.

Koroleva I.I. FEATURES OF FUTURE EDUCATIONAL SECTOR MANAGERS TRAINING

The article demonstrates the peculiarities of vocational training of future managers in the educational sphere, which are determined by the special features of the training process and organization of training practice. The level of formation of professional knowledge and skills will permit to make the following functions of the manager of the education sphere: production (labor, service); designing (design and projecting); organizational; managerial; executing (technological, operating) and to solve a number of different professional problems, socio-industrial, social and referring to the life of a people and problems of different classes – stereotypical, diagnostic and heuristic.

Key words: training, education sector manager, professionalism, professional competence.



Сучасні інтеграційні процеси в освітньому просторі об'єктивно доповнюються новими ціннісними орієнтаціями, що спрямовані на гуманізацію всіх сфер життєдіяльності. Нова парадигма української освіти передбачає удосконалення підготовки фахівця в межах вищої школи, становлення його як професіонала, котрий не лише глибоко знає свою професію, а й є професійно компетентним. У зв'язку з цим на сучасному етапі спостерігається потреба у висококваліфікованих фахівцях, які будуть добре орієнтуватися в освітньому менеджменті, самостійно знаходити й аналізувати необхідну інформацію, раціонально використовувати отримані знання для успішного вирішення професійних завдань і проблем, вивчати особливості новітніх тенденцій управління в освіті тощо.

Курс на поглиблення співробітництва України з Європейським союзом вимагає від фахівця сьогодення мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, що визначається розумінням загальних європейських цінностей, вмінням орієнтуватися в сучасних загальноєвропейських процесах, зокрема й у сфері управління освітніми закладами, які є визначальним чинником міжкультурної комунікації. Тому метою дослідження є визначення особливостей підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі.

Сучасні наукові дослідження в педагогіці та психології спрямовані на вивчення особливостей та умов професійної діяльності, професійної підготовки, яка повинна забезпечувати формування компетентного й конкурентоспроможного фахівця, здатного вирішувати комплексні виробничі завдання, висунуті суспільством за умов модернізації держави. В чисельних працях учених в різних аспектах розглянуто професійну підготовку майбутніх фахівців, зокрема загальні питання педагогіки та дидактики (А. Алексюк, А. Деркач, А. Добрович, І. Зязюн, В. Кузь, Н. Ничкало, О. Пометун, І. Рогальська-Яблонська, С. Сисоєва, С. Совгіра та ін.), формування професійної компетентності фахівців різних спеціальностей (Н. Баловсяк, О. Глузман, В. Жукова, В. Каткова, Т. Ткаченко та ін.), аспекти психології педагогічної діяльності вчителя (Б. Ананьєв, Л. Занков, Л. Кандилович, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Крутецький, Л. Столяренко, Л. Фрідман та ін.). В сучасній педагогічній науці ґрунтовно та всебічно розроблені зміст, структура, динаміка педагогічних здібностей та педагогічної майстерності педагога, його професіограма, індивідуальний стиль діяльності, професійно-педагогічна компетентність тощо.

Формування професіоналізму майбутнього фахівця вимагає глибокого розуміння та чіткого уявлення структури, змісту та суттєвих характеристик професійних здібностей, професійної компетентності, в цілому – всієї сукупності об'єктивно та суб'єктивно вагомих складових професійної діяльності фахівця.

Професіоналізм – це системне утворення, яке включає вищий рівень досягнень людини в обраній сфері діяльності, професійні здібності, професійну компетентність, професійну спрямованість, професійну майстерність, постійний творчий пошук та самореалізацію особистості як професіонала в будь-якій галузі діяльності. Ці складові виокремлюються і в професіоналізмі менеджера освітньої галузі, мають специфічний зміст та характеристики, що визначаються педагогічною діяльністю та педагогічною професією в її широкому соціальному значенні. А. Маркова звертає увагу на те, що праця педагога є системою, котра має триєдину структуру: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість. Вони повною мірою виявляються в трудовому процесі, результатом якого є навченість та вихованість учня [3].

Системною складовою професіоналізму виступає професійна компетентність. У Законі «Про вищу освіту» визначено компетентність як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1]. Ураховуючи таке розуміння, В. Маслов розглядає професійну (посадово-функціональну) компетентність як теоретичну, технологічну (практичну), а також моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків і прав відповідно до посадових повноважень (адміністративно-управлінських) або певної професійно-фахової діяльності: викладацької, наукової тощо [2, с. 53]. Отже, професійну компетентність фахівця освітньої сфери в психолого-педагогічній та певній предметній галузі наукових знань доречно розглядати як здатність творчого застосування цих знань в навчальній та науково-дослідницькій роботі із тими, хто навчається. Професійна компетентність педагога, зокрема фахівців-управлінців, включає методичні навички та вміння викладання фахових дисциплін, комунікативну компетентність, володіння аудиторією, здатність до постійного саморозвитку та



самовдосконалення, які набувають свого вдосконалення під час навчання, зокрема виробничої практики.

Підготовка фахівців спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)» ступеня вищої освіти «магістр» здійснюється на основі нормативно-правових документів: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», ГСВОУ-06 Галузевого стандарту вищої освіти України, Освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)»; Засобів діагностики якості вищої освіти магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)», Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»; Концепції педагогічної освіти в Україні, Положення Міністерства освіти і науки України «Про організацію науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах»; Положення «Про магістратуру», Положення «Про організацію виробничої практики» та інших.

Професійна підготовка фахівців з управління відповідає освітньо-кваліфікаційній характеристиці магістра специфічних категорій та складається з двох частин: освітньої і науково-дослідницької. Освітня частина магістерської підготовки містить професійно-орієнтовану гуманітарну і соціально-економічну підготовку, а також природничо-наукову, професійну та практичну підготовки, які орієнтовані на поглиблене розуміння сутності управлінської діяльності.

Науково-дослідницька частина магістерської підготовки передбачає підготовку та захист дипломної роботи. Дипломна робота – це самостійна науково-дослідна робота, яка виконує кваліфікаційну функцію, тобто готується з метою публічного захисту і отримання академічного ступеня вищої освіти магістра. Основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї кваліфікації, вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові завдання, зокрема під час проходження виробничої практики з управління.

Метою практики є закріплення і розвиток знань і вмінь, отриманих магістрами під час навчання, формування компетенцій та компетентності майбутнього менеджера освітньої галузі. Особливої уваги потребує розвиток професійних умінь, які дозволяють вирішувати широке коло задач. Рівень сформованості професійних знань та умінь дозволить виконувати такі функції управлінця освітньої галузі:

1) виробнича – коло обов'язків, які виконує фахівець відповідно до займаної посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою;

2) проектувальна (проектно-конструкторська) – здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробки документації, яка необхідна для втілення та використання об'єктів та процесів (конструювання є окремим процесом проектування, який полягає в обґрунтуванні рішень щодо принципу дії та побудови об'єктів, розробки документації на їх упровадження);

3) організаційна – впорядкування структури і взаємодії складових елементів системи з метою підвищення ефективності використання ресурсів і часу (складовою процесу організації діяльності і водночас окремим процесом вважають планування – часове впорядкування виконання робіт, яке визначається їх обґрунтуванням, послідовністю, тривалістю та строками виконання);

4) управлінська – функція, спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обмінові (до фахівця інформаційні потоки надходять через зворотні зв'язки, до об'єкта управління – у вигляді директивних рішень);

5) виконавська (технологічна, операторська) – функція, спрямована на втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, тобто фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології.

Разом з тим зазначене сприятиме вирішенню різних видів задач діяльності, а саме: професійних задач (задачі діяльності, що безпосередньо спрямовані на виконання завдань, які поставлені перед фахівцем як професіоналом); соціально-виробничих задач (задачі діяльності, що пов'язані з діяльністю фахівця у сфері виробничих відносин у трудовому, зокрема педагогічному, шкільному колективі); соціально-побутових задач (задачі діяльності, що виникають у повсякденному житті, і пов'язані з господарством, відпочинком, спілкуванням, фізичним і культурним розвитком тощо, і можуть впливати на якість виконання фахівцем професійних та соціально-виробничих задач) та різних класів задач, а саме: стереотипних задач діяльності (передбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що характеризується однозначним набором добре відомих, раніше відібраних складних операцій і потребує використання значних обсягів оперативної та попередньо набутої інформації); діагностичних задач діяльності (пе-



редбачають діяльність відповідно до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання рішення із застосування відповідних операцій і потребує використання великих обсягів оперативної та попередньо набутої інформації); евристичних задач діяльності (передбачають діяльність за складним алгоритмом, що містить процедуру конструювання рішення і потребує використання великих масивів оперативної та раніше засвоєної інформації).

Умовою, що дає змогу педагогу вільно й обґрунтовано добирати засоби праці, А. Маркова вважає володіння «варіативною методикою» [3], завдяки чому стає можливим застосування декількох способів виконання однієї й тієї ж задачі фахової, зокрема педагогічної, управлінської діяльності. Тому доцільно професійну підготовку майбутніх фахівців освітньої галузі здійснювати на основі системного підходу. Адже менеджер освітнього закладу – це насамперед керівник, який може професійно аналізувати сучасні тенденції, що відбуваються в системі вітчизняної та зарубіжної освіти в напрямку її вдосконалення: порівнювати організаційні структури державних і приватних закладів; прогнозувати потреби суспільства в освітній галузі; проектувати таку модель навчально-виховного процесу, яка б з одного боку, відповідала вимогам державного стандарту освіти, а з іншого – стала адекватною життєвим пріоритетам суспільства.

Виробнича практика охоплює довготривалий період щоденної систематичної роботи в навчальному закладі. Тому створюються сприятливі умови для поглибленого цілісного і системного вивчення управлінського апарату, постійного спілкування з його представниками, вивчення особливостей управлінських технологій з контролю та планування навчальної, навчально-виховної діяльності, вдосконалення роботи і соціально-економічного розвитку закладу, організаційних дій з планування, координації, регулювання та контролю взаємодії закладу з іншими громадськими об'єднаннями, державними і недержавними підприємствами, установами та організаціями; формування контингенту осіб, які навчаються у навчальних закладах; організації роботи з документами, що знаходяться в документообігу навчального закладу або його структурного підрозділу; організації дій щодо забезпечення діяльності навчального закладу інформаційно-комунікаційними зв'язками; формування кадрової політики навчального закладу; визначення вимог до персоналу навчального закладу; здійснення моніторингу, загального контр-

олю діяльності навчального закладу та його структурних підрозділів.

Зважаючи на зазначене, зміст виробничої (управлінської) практики магістрантів передбачає розв'язання низки завдань, зокрема:

- ознайомлення з законодавчими та нормативними документами освітнього закладу (Статут, правила внутрішнього трудового розпорядку, охорона праці та техніки безпеки тощо);
- визначення організаційної структури управління установи або структурного підрозділу бази практики та характеристика її переваг і недоліків (після визначення її компонентів);
- ознайомлення з посадовими обов'язками керівника бази практики та його заступників;
- ознайомлення зі стратегічним планом розвитку та річним планом роботи освітнього закладу, його аналіз;
- аналіз основних напрямів роботи установи або структурного підрозділу бази практики та характеристика шляхів їх реалізації;
- ознайомлення з критеріями оцінювання діяльності навчальних закладів, які розроблені відповідно до вимог законодавчої та нормативної бази України, визначаючи напрям діяльності навчального закладу, який буде проаналізовано;
- ознайомлення з планом навчальної та виховної роботи освітнього закладу;
- ознайомлення з веденням документації освітнього закладу (вхідна, вихідна документація, книги протоколів педагогічних/вчених рад, книги наказів, батьківського комітету, студентського самоврядування тощо);
- визначення категорії документообігу установи або структурного підрозділу за обсягом;
- визначення кількості (%) вхідної документації від районних відділів освіти, міського управління освіти, департаменту освіти і науки, Міністерства освіти і науки України та особливостей організації документообігу з відповідними рекомендаціями;
- відвідування наради при директорові, педагогічної/вченої ради та інших заходів;
- аналіз заходу або наради (тема, мета, структура), які відвідали;
- відповідно до чинного законодавства (зокрема, критеріїв оцінювання діяльності навчального закладу) проаналізувати один з напрямів діяльності навчального закладу;
- аналіз планів здійснення контролю у навчальному закладі та визначення його різновидів, методів та форм;
- визначення стилю спілкування керівника закладу (структурного підрозділу);



– узагальнення досвіду роботи керівника навчального закладу (структурного підрозділу);

– накопичення матеріалу для написання магістерської роботи, проведення пілотно-дослідження (за необхідністю) та обробка результатів.

Таким чином, навчально-виховний процес підготовки фахівців з управління в освітній галузі здійснюється з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання та орієнтується на формування конкурентноспроможної, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Особливе місце у підготовці магістрів посідає виробнича (управлінська) практика, під час якої створюються умови реалізації набутих знань та формування необхідних професійних умінь та навичок в управлінській діяльності, тобто формування управлінського досвіду. Практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом (за типом)». Вона дозволяє магістранту застосовувати у професійній діяльності знання, отримані під час навчальних занять, щодо державних документів, котрі регулюють організацію навчальної діяльності в освітньому закладі; загальних засад управління у системі вищої освіти та особливості управлінської діяльності у навчально-виховному процесі навчального закладу; зі спеціальних дисциплін, що розкривають специфіку управлінської діяльності; основних характеристик менеджера освіти; методик та засобів планування, проектування, інформаційного моделювання управлінських процесів в організаціях; теоретичних основ планування навчальної діяльності та системи управління навчальним процесом. На ґрунті зазначених знань формуються уміння: організовувати власну управлінську діяльність; використовувати методики та засоби планування, проектування, інформаційного моделювання управлінських процесів в організаціях; здійснювати організацію заходів щодо створення соціально-психологічних умов діяльності колективу, заходів щодо дотримання правил корпоративної діяльності всіма працівниками закладу; застосовувати технологію управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування; володіти технікою моніторин-

гу результатів освітньої та управлінської діяльності; здійснювати самоаналіз та коригування особистісної діяльності як складової колективної діяльності; володіти сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації.

Цикл природничо-наукової, професійної та практичної підготовки поглиблює знання магістранта з психології управління; знайомить з особливостями організації управлінської діяльності в умовах модернізації системи вищої освіти; розширює теоретичні знання і практичні уміння та навички з теорії і менеджменту організації, техніки управлінської діяльності, правових аспектів управління, аудиту оцінювання роботи, основ теорії прийняття рішень та методологічних аспектів організації наукової праці; поглиблюють знання про можливість інформаційних засобів та інтернет-ресурсів в управлінні інформаційними зв'язками, а також спонукають до застосування їх у наукових дослідженнях і управлінському процесі.

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускник магістратури повинен: мати відповідний рівень політичної, етичної та психологічної культури; мати чітко сформувані принципи засади світогляду як загального усвідомлення про суспільство і своє місце в ньому, про шлях реалізації в умовах реальної дійсності своїх життєвих програм; сформувані стратегічне мислення; розумітися на проблемах у соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства, в питаннях розвитку освіти в Україні та інших державах.

Магістр зі спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом», відповідно до фундаментальної та спеціальної підготовки, може виконувати такі види професійної діяльності: науково-дослідну; адміністративно-організаційну; контрольно-регулюючу; консультативну; освітню; методичну; виховну.

Отже, специфіка підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі пов'язана з особливостями процесу навчання та організацією виробничої практики, які забезпечують професійне становлення студентів як фахівців, розвиток професійних умінь і навичок управлінської, педагогічної та науково-дослідницької діяльності.

Розглянуте питання потребує подальшого вивчення щодо дослідження професійної підготовки за певним напрямом управлінської діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
2. Інноваційна модель організації навчального про-

цесу в інститутах післядипломної освіти : [науково-методичний посібник] / [Л. Ващенко, А. Чміль, Т. Пустова та ін.] ; за наук. ред. Л. Ващенко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 140 с.

3. Маркова А. Психология труда учителя : [книга для учителя] / А. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

УДК 378.015.3:005.32

**ДІАГНОСТИКА МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З РІВНЕМ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ**

Мунтян Т.В., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються питання мотивації та самоорганізації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Охарактеризовано внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності студентів. Описано основні компоненти самоорганізації та необхідність формування умінь самоорганізації на всіх етапах навчання. Представлено результати тестування студентів першого і третього курсів, яке діагностувало рівень сформованості самоорганізації студентів (за методикою діагностики особливостей самоорганізації А.Д. Ішкова) та виявило основні мотиви навчання (за модифікованою методикою на основі мотиваційної теорії Херцберга). Доведено прямий зв'язок рівня сформованості умінь самоорганізації з мотивами навчальної діяльності.

Ключові слова: мотивація, внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності, уміння самоорганізації.

В статье рассматриваются проблемы мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов высших учебных заведений. Охарактеризованы внутренние и внешние мотивы учебной деятельности студентов. Описаны основные компоненты самоорганизации и необходимость формирования умений самоорганизации на всех этапах обучения. Представлены результаты тестирования студентов первого и третьего курсов, которое диагностировало уровень сформированности умений самоорганизации студентов (по методике диагностики особенностей самоорганизации А.Д. Ишкова) и выявило основные мотивы обучения (по модифицированной методике на основе мотивационной теории Херцберга). Доказана прямая связь уровня сформированности умений самоорганизации с мотивами учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, внутренние и внешние мотивы учебной деятельности, умения самоорганизации.

Muntyan T.V. DIAGNOSIS OF MOTIVES OF STUDENTS' STUDYING ACTIVITY AND THEIR CONNECTION WITH THE LEVEL OF SELF-ORGANISATIONAL SKILLS FORMATION

The article deals with problems of motivation and self-learning activities of students of higher educational institutions. Characterized by internal and external motives of educational activity of students. The basic components of the self-organization and self-organization of the need to build skills in all phases of training. The results of testing of students of the first and third year students, who diagnosed the level of formation of self-organizing abilities of students (by the method of self-diagnosing features A.D. Ishkov) and to identify the main motives of study (according to a modified procedure based on Herzberg's theory of motivation). Prove a direct connection between the levels of formation of skills of self-organization with the motives of educational activity.

Key words: motivation, internal and external motives of studying, self-organizational skills.

Сучасне суспільство орієнтує освітню систему на підготовку фахівців з високим рівнем загального розвитку професіоналізму, ініціативи, підприємливості та творчих здібностей. Мета сучасної освіти – не накопичення «будівельного матеріалу» у вигляді знання фактів, понять, закономірностей, умінь, а формування здатності самостійно

застосовувати їх на практиці й орієнтуватися у сфері своїх наукових інтересів та за їх межами.

Орієнтація на розвиток здатності самостійно вирішувати проблеми є однією з провідних у сучасній вищій школі, оскільки дає можливість подолати тенденцію до збільшення обсягу навчального матеріалу.



Це в свою чергу вимагає від студентів приділення більшого часу самостійному опрацюванню навчального матеріалу. Така форма роботи буде успішною лише тоді, коли у студента достатньо сформовані уміння самоорганізації.

Вступаючи до вищих навчальних закладів, більшість студентів не можуть організувати власну навчальну діяльність належним чином. Це призводить до виникнення труднощів у процесі навчання, що свідчить про те, що існуюча практика організації навчальної діяльності у ВНЗ недооцінює зв'язок самоорганізації з ефективністю навчальної діяльності студентів. Студенти потребують постійної допомоги і контролю з боку інших, що є ознакою низького рівня сформованості умінь самоорганізації. Навіть випускники часто не можуть самостійно організувати власну діяльність і потребують допомоги та контролю з боку викладацького колективу.

Оновлення діяльності вищих навчальних закладів спрямовується на створення умов, що сприяють формуванню соціально активної та професійно мобільної особистості фахівця. Вирішення цієї проблеми охоплює всі складові елементи освітнього процесу у ВНЗ і багато в чому визначається успішністю управління на всіх етапах підготовки майбутнього професіонала. Запорукою успіху у будь-якій діяльності є висока мотивація виконавця. Негативне або байдуже ставлення до навчання досить часто стає причиною низької успішності студента. Якщо студент сам усвідомлює значущість освіти, що він здобуває, він свідомо ставить перед собою навчальні цілі і досягає їх виконання, бачить можливості подальшого професійного вдосконалення та розвитку. Тому важливість вирішення проблеми розвитку мотивації навчальної діяльності майбутніх фахівців визначається тим, що формування мотивації навчальної діяльності має бути однією з установок викладацької діяльності.

Питаннями мотивації діяльності, активності розвитку особистості, природи мотивів, залежностей, що визначають їх трансформацію і розвиток, займалася низка вчених-дослідників (В.Г. Асеев, Л.І. Божович, Є.П. Ільїн, А.Г. Ковальов, А.Н. Леонт'єв, В.С. Мерлін, К. Обуховський, З.І. Равкін, Ш.Т. Чхартішвілі, Х. Хекхаузен, Р.Х. Шакуров, Ю.В. Шаров, П.М. Якобсон та ін.), що свідчить про її актуальність.

Мотивація навчально-професійної діяльності студента може бути представлена як співвіднесення цілей, які студент прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. [2, с. 65]. Висока вмотиво-

ваність студента виражається у прийнятті ним цілей і завдань навчання як суттєвих і необхідних. При вивченні мотивації навчально-професійної діяльності дослідники розглядають питання про її структуру. Поняття «структура мотивації» застосовується, коли мова йде про домінування ієрархії будь-яких мотивів, виділенні їх основних груп і підгруп [3, с. 41]. Л.І. Божович наголошує на тому, що ієрархічна мотиваційна структура визначає спрямованість особистості студента, яка може набувати різний характер залежно від того, які саме мотиви стають в той чи інший момент для нього домінуючими [3, с. 42].

У процесі навчання студентів у вищому навчальному закладі відбуваються певні зміни домінуючих мотивів навчальної діяльності, що може бути пов'язано з тим, що завдяки залученню студентів до навчальної діяльності відбувається активізація тих психологічних чинників, які забезпечують успішне оволодіння студентами професійними знаннями. У силу цього ми спостерігаємо, що перехід студентів з курсу на курс призводить до збільшення якості їх навченості і виділення тих домінуючих мотивів, які цьому сприяють, що свідчить про небайдуже ставлення студентів до досягнутих результатів.

Виходячи з цього, можемо зробити висновок про те, що мотивація навчальної діяльності, її формування і розвиток у студентів є гарантом формування пізнавальної активності, і сприяє розвитку творчого мислення, необхідного для успішної професійної діяльності особистості в подальшому житті.

Окрім високої мотивації, на навчальну діяльність студента значною мірою впливає рівень сформованості умінь самоорганізації. Під уміннями самоорганізації ми розуміємо вміння, що відображають набуті способи виконання дій студентів на основі спеціально сформованих знань, які дозволяють їм з урахуванням своїх індивідуальних особливостей раціонально використовувати свої сили, самостійно і цілеспрямовано організувати свою життєдіяльність якомога ефективніше. Високий загальний рівень умінь самоорганізації свідчить про автономність студента в організації своєї навчальної діяльності, його здатність самостійно і усвідомлено ставити цілі, аналізувати ситуацію, моделювати роботу з досягнення поставленої мети, виділяти критерії її оцінки й контролювати хід виконання як проміжних, так і кінцевих результатів діяльності, адекватно і оперативно реагувати на будь-які зміни [1, с. 38].

Формування умінь самоорганізації дозволяє студентам не тільки усвідомлювати



свою поведінку і досягати навчальні цілі належним чином, але й керувати ними з метою підвищення ефективності навчальної, а згодом і професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що науковці недостатньо уваги приділяють дослідженню умінь самоорганізації майбутніх фахівців як важливого компонента процесу розвитку мотивації до навчання. Метою нашого дослідження є аналіз взаємозв'язку рівня сформованості умінь самоорганізації і мотивів навчання у ВНЗ на різних етапах навчання. Нами було висунуте припущення, що мотиви навчання студентів з високим рівнем самоорганізації відрізняються від мотивів студентів з низьким, а саме – у студентів з високим показником самоорганізації переважають внутрішні мотиви на придбання знань і оволодіння професією, а студенти, які мають низький рівень самоорганізації, більш орієнтовані на оцінку та отримання диплома (зовнішні мотиви). Вважаємо, що між рівнем самоорганізації і певними мотивами навчання існує прямий взаємозв'язок.

У нашому дослідженні мотивацію ми розглядаємо як систему факторів, що викликають активність і визначають спрямованість поведінки і діяльності студента. На процесі мотивації студентів впливають дві категорії мотивів: внутрішні й зовнішні. Мотив, як визначає А.Н. Леонтьєв, – це намір, продукт мотивації, що формує підстави активності людини і спонукає до досягнення обраної мети [6, с. 76]. Є.П. Ільїн вважає, що наявні у людини мотиви дозволяють реалізувати механізм мотивації: виникла ситуація, що дозволяє реалізувати наявний мотив, – з'являється і мотивація, тобто процес регуляції діяльності за допомогою мотиву [4, с. 21]. Як одне з провідних особистісних утворень мотиви є важливими регуляторами діяльності, саме вони визначають напрямок активності студента, стійкість його поведінки і моральних утворень. Таким чином, під мотивом ми розуміємо «складне психологічне утворення, яке спонукає людину до свідомих дій та вчинків і служить для них підставою» [4, 74].

Найбільш продуктивними є внутрішні мотиви, оскільки вони засновані на інтересі, на важливих і суттєвих для студентів цілях. До внутрішніх мотивів відносяться такі, що спонукають людину до навчання як своєї мети, як важливого інструмента досягнення своїх цілей. При цьому інтерес може виявлятися як до самих знань, так і до процесу їх отримання. Внутрішніми мотивами можуть виступати також допитливість, прагнення студента підвищити свій культурний і професійний рівень, його по-

треба в новій інформації. Навчальні ситуації, пов'язані з мотивами такого роду, не містять внутрішнього конфлікту. Внутрішня мотивація характерна для сильних студентів, які прагнуть оволодіти професією на належному рівні, набути практичні вміння і навички.

До зовнішніх мотивів відносяться такі: покарання або нагорода, загроза і вимога, тиск групи, очікування майбутніх переваг, оцінка викладача, прагнення уникнути неприємностей тощо. Всі вони дійсно є зовнішніми відносно до безпосередньої мети навчання. Сама ж мета при подібних ситуаціях і мотивах може бути нецікавою, а навчання часто носити примусовий характер і виступати як перешкода, яку треба подолати на шляху до основної мети. Для такої ситуації, яка є конфліктною, характерна наявність протидіючих сил, тому вона пов'язана зі значним психічним напруженням, що вимагає від студента певних внутрішніх зусиль та іноді супроводжується його боротьбою із самим собою. При значній гостроті конфлікту можуть виникати такі тенденції, як відмова, уникання труднощів тощо. Тоді студент полишає навчання або починає порушувати правила навчальної дисципліни, впадає в апатію, депресію. Зовнішні мотиви зазвичай мають малу перспективу. Вони можуть бути як позитивними (мотиви успіху, досягнення мети), так і негативними (мотиви уникнення загрози, захисту). Позитивні зовнішні мотиви, безумовно, більш ефективні, ніж зовнішні негативні, навіть якщо за своєю силою вони рівні. Зовнішні мотиви притаманні слабким студентам, для яких важливо уникнути морально-психологічного засудження чи покарання за низьку успішність навчання [6, с. 212].

Актуальність проблеми самоорганізації пов'язана з тим, що самоорганізація є найважливішою частиною системи організації навчального процесу, яка також є одним з істотних компонентів системи забезпечення якості вищої освіти.

Самоорганізація – процес упорядкування елементів одного рівня в системі за рахунок внутрішніх факторів, без зовнішнього спеціального впливу (зміна зовнішніх умов може також бути стимулюючим впливом). Результат – поява одиниці наступного якісного рівня [1, с. 44].

Дослідженню самоорганізації були присвячені роботи ще у двадцяті роки ХХ століття (А.Ф. Журавський, Б.А. Келлер, К. Крауфорд, П. Отле, І.В. Ребельській та ін.). У середині ХХ століття активно досліджувалося питання самоорганізації пізнавальної діяльності (А.А. Горцевський, М.І. Любіцина, П.А. Зайченко, Н.Г. Кушка, М.Г. Чиликин



та ін.). У 1972 році поняття «самоорганізація» було включено в підручник з педагогіки вищої школи «Основи вузівської педагогіки» (Н.В. Кузьміна та ін.), де воно розглядається як система певних умінь і навичок, покликаних оптимізувати навчальну діяльність. Дослідження В.Н. Донцова (1977 рік) стало однією з перших теоретичних робіт із самоорганізації навчальної діяльності.

У роботі «Основи самоорганізації навчальної діяльності та самостійної роботи студентів» В.М. Граф, І.І. Ільєсов та В.Я. Ляудіс (1981 рік) розглядають елементи самоорганізації у зв'язку з виділеним ними змістом навчальної діяльності. Важливим фактором успішності будь-якого навчання, а особливо в умовах самостійної роботи, є наявність умінь самоорганізації навчальної діяльності.

Як «найважливіший компонент у структурі особистості студента» розглядають самоорганізацію навчальної діяльності Л.Н. Засорина і В.Д. Петунії (1988 рік). Вплив особливостей психічної самоорганізації людини на успішність у навчальній діяльності досліджували також І.А. Трофимова, Г.О. Домбровецька та ін.

А.В. Биков і Т.І. Шульга (1999 рік) відзначають, що низька успішність і негативні прояви в поведінці школярів значною мірою пов'язані з недостатнім розвитком особистісної регуляції (самоорганізації). У цьому

ж бачать причини невідповідності дітей до навчання в школі Л.І. Божович, А.Н. Давидова, В.А. Іванніков, Є.О. Смирнова та ін.

Дослідники по-різному класифікують компоненти самоорганізації.

Виділяють такі три компоненти: цільовий, рефлексивний, особистісний.

Цільовий компонент передбачає потребу у цілепокладанні, у досягненні цілей завдяки вольовим зусиллям. Він забезпечує свідоме цілепокладання, позитивну мотивацію до формування умінь самоорганізації, засвоєння знань щодо процесу самоорганізації. Студент самостійно висуває мету, самостійно й свідомо організовує свою навчальну діяльність.

Рефлексивний компонент реалізує потребу в прогнозуванні, плануванні й аналізуванні власної діяльності. Цей компонент зорієнтований на практичне формування умінь самоорганізації (прогнозування результату, складання плану, організація робочого часу, відбір інструментів діяльності, виявлення помилок, їх аналіз, корекція) [7, с. 287].

Під час реалізації особистісного компоненту вдосконалюються ті якості особистості, які стимулюють формування умінь попередніх двох компонентів. Сюди відносяться уміння діяти самостійно, критично, ініціативно.

А.Д. Ішков виділяє такі компоненти: функціональні (цілепокладання, аналіз си-

Таблиця 1

Мотиви навчальної діяльності у студентів з низьким та високим рівнем самоорганізації

| Мотиви навчальної діяльності | 1 курс (%) | | 3 курс (%) | |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Високий рівень самоорганізації | Низький рівень самоорганізації | Високий рівень самоорганізації | Низький рівень самоорганізації |
| Зовнішні | | | | |
| Зміст навчального матеріалу | 80 | 90 | 97 | 95 |
| Роль викладача у навчанні | 74 | 91 | 100 | 95 |
| Визнання з боку інших, самоутвердження | 49 | 65 | 70 | 85 |
| Перспектива високої оцінки | 64 | 75 | 47 | 60 |
| Належна організація учбового процесу | 78 | 85 | 83 | 90 |
| Внутрішні | | | | |
| Здобуття якісної освіти для професійної самореалізації | 83 | 70 | 95 | 75 |
| Отримання знань як необхідної складової ґрунтованої людини | 85 | 80 | 90 | 90 |
| Особистісний розвиток | 80 | 80 | 97 | 85 |
| Можливість подальшої самоосвіти | 75 | 70 | 90 | 80 |



туації, планування, самоконтроль, корекція) і особистісний компонент (вольові зусилля) [5, с. 17]. Створення умов для формування умов самоорганізації неможливе без урахування складових умінь вищезазначених компонентів.

У нашому дослідженні ми орієнтувалися на класифікацію компонентів самоорганізації за А.Д. Ішковим.

У дослідженні взяло участь 95 студентів 1 і 3 курсу факультету фізики, математики та інформатики Херсонського державного університету.

Діагностика рівня сформованості самоорганізації відбувалася за методикою діагностики особливостей самоорганізації (Ішков А.Д.). Виявлення основних мотивів навчання було проведено за модифікованою методикою на основі мотиваційної теорії Херцберга.

Результати діагностування рівня самоорганізації студентів першого курсу за шкалою «Цілепокладання» показали, що 40% студентів мають низькі показники. За шкалою «Аналіз ситуації» – 30%, за шкалою «Планування» – 50%, за шкалами «Самоконтроль» і «Корекція» – 40%. Таким чином, загальний рівень сформованості умінь самоорганізації має низький показник у 40% студентів першого курсу.

Результати діагностування рівня самоорганізації студентів третього курсу за шкалою «Цілепокладання» показали, що 20% студентів мають низькі показники; за шкалою «Аналіз ситуації» – 10%; за шкалою «Планування» – 25%; за шкалою «Самоконтроль» – 20%; за шкалою «Корекція» – 10%. Таким чином, загальний рівень сформованості самоорганізації має низький показник у 17% студентів третього курсу. Слід зауважити, що студенти третього курсу на відміну від студентів першого курсу вивчають більше дисциплін, пов'язаних з їх майбутньою професією.

Для подальшого виявлення провідних мотивів навчальної діяльності студенти кожного курсу були об'єднані у дві групи: студенти з високим рівнем самоорганізації та студенти з низьким рівнем самоорганізації.

Результати діагностування провідних мотивів навчання (Табл. 1) виявили, що більшість студентів першого курсу з низьким рівнем самоорганізації керуються зовнішніми мотивами (Зміст навчального матеріалу – 90%, Роль викладача – 91%, Визнання з боку інших – 65%, Перспектива оцінки – 75%, Організація учбового процесу – 85%). Студенти з високим рівнем самоорганізації демонструють більш високі показники внутрішніх мотивів (Здобуття якісної освіти

для майбутньої професії – 83%, Отримання знань для майбутньої професії – 85%, Особистісний розвиток – 80%, Можливість подальшої самоосвіти – 75%).

Результати діагностування провідних мотивів навчання виявили, що більшість студентів третього курсу з низьким рівнем самоорганізації також керуються зовнішніми мотивами (Зміст навчального матеріалу – 95%, Роль викладача – 95%, Визнання з боку інших – 85%, Перспектива оцінки – 60%, Організація учбового процесу – 90%), у той час студенти з високим рівнем самоорганізації демонструють більш високі показники внутрішніх мотивів (Здобуття якісної освіти для майбутньої професії – 95%, Отримання знань для майбутньої професії – 90%, Особистісний розвиток – 97%, Можливість подальшої самоосвіти – 90%).

Проведене дослідження показало, що в групах з високим рівнем самоорганізації у студентів переважають внутрішні позитивні мотиви до придбання знань і оволодінням професійними знаннями; студенти задоволені вибором спеціальності і, як наслідок, успішні в своїй навчальній діяльності. Студенти з низьким рівнем самоорганізації орієнтовані на формальне придбання знань і отримання диплома. У таких студентів суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів і, як наслідок, більшої орієнтації на прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань.

Все це говорить про те, що чим краще у студентів сформовані уміння самоорганізації, такі як постановка мети, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція, вольові зусилля, тим більше вони будуть прагнути до отримання знань і досягнення професійної значущості.

Оскільки ми виявили прямий зв'язок внутрішніх та зовнішніх мотивів з рівнем сформованості умінь самоорганізації, наступним завданням буде виявлення шляхів впливу на навчальний процес студентів з метою підвищення їх успішності. Досягнення цієї мети можливе завдяки цілеспрямованому формуванню умінь самоорганізації.

Таким чином, формування умінь самоорганізації є важливою основою навчальної діяльності студента, це база для розвитку його навчальної діяльності та досягнення успіху. Формуючи уміння самоорганізації, педагог має змогу впливати на зовнішні та внутрішні мотиви навчальної діяльності студента з метою підвищення його успішності.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Личность студента в процессе формирования профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 4. – С 33–54.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А.С. Белкин. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – 1972. – № 6. – С. 41–42.
4. Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 508 с.
5. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А.Д. Ишков ; Изд-во Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. – М., 2004. – 24 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О.В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
8. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 124 с.

УДК 378.147:101.1

ФІЛОСОФСЬКА ОСВІТА ЯК ПІДҐРУНТЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ТА СВІТОГЛЯДНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ І МАГІСТРІВ В УКРАЇНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Поліщук І.Є., к. філос. н.,
доцент, завідувач кафедри філософії та соціально-гуманітарних наук
Херсонський державний університет

У статті розглядаються питання реального стану та перспектив філософської освіти бакалаврів і магістрів нефілософських напрямів підготовки у сучасному українському університеті. Основна увага приділена якості світоглядних орієнтацій випускників та методологічного підґрунтя їхньої майбутньої наукової діяльності. Відзначена роль філософської освіти як засобу формування самостійного критичного мислення, здатного творчо розв'язувати теоретичні та практичні питання. Розглянуті можливості дистанційної освіти у вивченні філософських дисциплін. Підкреслена важливість діалогу студента і викладача, особистості викладача. Зроблені пропозиції щодо підвищення якості філософської освіти в університеті.

Ключові слова: філософська освіта, філософське мислення, світогляд, методологія.

В статье рассматриваются вопросы реального состояния и перспектив философского образования бакалавров и магистров нефилософских направлений подготовки в современном украинском университете. Основное внимание уделено качеству мировоззренческих ориентаций выпускников и методологической основы их будущей научной деятельности. Отмечена роль философского образования как средства формирования самостоятельного критического мышления, показано значение диалога студента и преподавателя. Сделаны предложения по повышению качества философского образования в университете.

Ключевые слова: философское образование, философское мышление, мировоззрение, методология.

Polishchuk I.E. PHILOSOPHICAL EDUCATION AS THE BASIS OF PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL THINKING OF BACHELORS AND MASTERS IN THE UKRAINIAN UNIVERSITY

The issues of real condition and prospects of bachelor's and master's degrees philosophical education of unphilosophical directions in modern Ukrainian university are examined in the given article. Basic attention is paid to quality of world view orientations of graduating students and methodological background of their future scientific activity. The article deals with the role of philosophical education as a significant means of forming individual critical thinking which can creatively solve theoretical and practical problems. The possibilities of distant education in philosophical disciplines are mentioned. The importance of dialogue between a student and a teacher's personality are underlined. The article provides suggestions to improve the quality of university philosophical education, particularly by means of introduction of special courses on logic, ethics, philosophy of science, philosophy of language and techniques (depending on the profile of training). It offers to hold theoretical seminars on methodology science with the participation of teachers and university professors of various specialties, which should foster research training of Bachelors and Masters.

It is planned to develop suggestions on the content of the discipline «Foundations of Scientific Researches». Since philosophy in its content and functionality is beyond the Humanities, fully discussion of philosophical training strategy by the University teaching community is suggested.

Key words: philosophical education, philosophical thinking, philosophy, methodology.



Постановка проблеми. Сучасна концепція вищої освіти в Україні потребує уваги не тільки до спеціалізованої професійної підготовки бакалаврів і магістрів природничо-наукового, гуманітарного та технічного напрямів, але й до їхнього рівня філософського знання і мислення. Ця потреба у великій мірі зумовлена тим, що аспірантура в найближчі роки має готувати докторів філософії з фундаментальних галузей наукового знання. Однак питання філософської освіти на нефілософських факультетах не знаходять необхідної уваги та розробки як з методологічної, так і з методичної точки зору.

Мета статті – дати оцінку реальному стану викладання філософських дисциплін, якості філософської підготовки студентів нефілософських спеціальностей та окреслити шляхи їх вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Оскільки філософія є дисципліною, що вивчається у всіх вищих навчальних закладах України, насамперед постає питання щодо вимог Міністерства освіти і науки до її навчального змісту. Добре розуміючи тенденцію вищої освіти до вільного вибору низки навчальних дисциплін кожним конкретним університетом та його студентами різних напрямів підготовки, дозволимо собі висловити дещо консервативну з цієї точки зору думку стосовно нормативності програм з філософії. Мається на увазі базовий загальний курс, без якого будь-які філософські спекурси, що пов'язані з конкретними спеціальностями, будуть студентам незрозумілі.

З часів проголошення незалежності нашої країни і до сьогодні Міністерством освіти і науки не видано жодної типової програми з філософії. Зауважимо, що у 1997 році спільноті викладачів філософії був запропонований проект такої програми [4], який так і не був виданий в якості нормативного документа. На наш погляд, він являв собою невдалу спробу переорієнтувати вузівську філософію радянської доби промарксистського зразка на сучасний західноєвропейський лад, суттєво ускладнивши зміст предмету і одночасно вкрай вибірково, суб'єктивно ставлячись до можливих численних інтерпретацій основних філософських проблем і питань. Складається враження, що автори даного проекту недостатньо вдумливо використали у тексті розповсюджені сьогодні «культурно-мовні матриці» доби постмодерну, забуваючи про те, що формування тем, окремих філософських питань має бути чітким, сутнісним, оскільки програма курсу – не поема, філософські думки та визначення не тотожні

художнім. Звісно, ніякого парадигмального значення зміст даного проекту не отримав, хоча в авторський колектив входили досить поважні постаті в царині української філософської думки. Отже, той факт, що даний проект не трансформувався у типову навчальну програму, є скоріше позитивним, ніж негативним. Однак подалі ніяких спроб привести програму з філософії до більш-менш «єдиного знаменника» в Україні не відбувалося.

У зв'язку з цим зауважимо, що викладачі філософії «вимушені» працювати за власними авторськими програмами, що не так вже і погано, оскільки дозволяє творчо поставитися до викладання.

І все ж, на нашу думку, типова програма як освітній стандарт має бути стрижнем, навколо якого формується та розвивається індивідуально-особистісна думка конкретного викладача. Якщо ж таку програму не створювати, то в масштабах країни зникає потреба у написанні підручників з філософії найкращими вітчизняними теоретиками в цій галузі. В цьому разі навчальна дисципліна, яка має базуватися на філософських трактуваннях загальносвітового масштабу, що несуть велике світоглядне і методологічне навантаження, може набути «хуторського забарвлення».

Наступні кроки, що були санкціоновані Міністерством освіти і науки на початку 2000-х років, також позитивного результату не принесли. Ми маємо на увазі об'єднання в курсі «Філософія» низки філософських дисциплін, зокрема логіки, етики, естетики, релігієзнавства. Ця новація призвела до нівелювання вказаних дисциплін в освітньому процесі. Наприклад, логіка як окремий предмет у Херсонському державному університеті викладається тільки студентам правознавчого напрямку підготовки. Студенти іншого профілю мають задовольнятися логікою в обсязі 2-4 аудиторних годин. То вчитель якого профілю може читати в початковій та середній школі етику (вельми необхідну складову навчально-виховного процесу!), якщо цю дисципліну для педагогічних спеціальностей університету не викладають? В курсі «Філософія» їй також приділяється мінімальна увага, у зв'язку зі змістовним його пересиченням (3 кредити – 90 годин на всі розділи філософії).

У відповідності до вимог сучасного освітнього процесу, нових стандартів вищої освіти студент має самостійно опрацювати більшу частину навчального матеріалу, однак повинні бути розумні межі годин, які заплановані на самостійну роботу із урахуванням специфіки предмету, що вивчається. На жаль, при складанні навчальних



планів у вишах не переймаються питанням філософії, які ставлять за мету не тільки засвоєння конкретного матеріалу в його незмінній формі, а насамперед формування самостійного критичного мислення з його «культивацією сумніву». Ставлячи на перший план саме мислення, а не засвоєння готових мисленневих результатів філософських трактувань різних часів і народів, викладач філософії повинен мати достатній аудиторний час на постановку теоретичних проблем та окреслення різних шляхів їх розв'язання у процесі безпосереднього спілкування зі студентами.

В цьому плані слід торкнутися питання дистанційної освіти, яка починає активно запроваджуватися в Україні. Не слід заперечувати певні переваги цієї нової форми навчання, особливо у прикладних наукових галузях, де існує чітко сформований і загально визнаний категоріальний апарат, досягає високого рівня процес математизації знання, різні теорії мають між собою переважно несуперечливі відносини, не містять антонімічності. Однак дозволимо собі зробити деякі зауваження щодо її можливостей у процесі набуття філософської освіти не філософами за фахом.

В умовах інтенсивної інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини доступ до будь-яких знань, незалежно від рівня їх складності, стає задачею, яка достатньо легко розв'язується. Ця обставина зсуває на другий план традиційну для вітчизняної освіти радянського періоду настанову на накопичення учнем чи студентом великого обсягу знань різноманітного спрямування. Замість неї на перший план виступає необхідність логічного мислення (за законами, відомими з часів Аристотеля та відкоректованими сучасною наукою), яке має бути нестандартним, здатним творчо поставитись до будь-якого завдання та розв'язати його у найбільш оптимальний спосіб.

Звісно, не слід заперечувати використання інформаційних технологій у навчанні, яке надає можливість користування різноманітною теоретичною літературою, допомагає у складанні планів, тез, схем, таблиць для кращого засвоєння матеріалу, слугує певним засобом контролю успішності, зокрема в такій філософській дисципліні, як логіка (задачі, вправи). Однак тестування з філософії є перевіркою тільки деяких базових положень, тобто недостатньо ґрунтовним способом виявлення рівня філософського знання. Відповіді на питання можливо знайти навіть слабкому студенту, що вміє користуватись словником або інтернетом. Якщо студент знає, наприклад, хто започаткував еволюційну теорію, теорію віднос-

ності, хто написав працю «Феноменологія духу» або до якого філософського напрямку віднести вчення Р. Декарта, то, зрозуміло, рівень його загальнокультурної обізнаності як основи теоретичного рівня знання дещо підвищиться. Але є сумнів стосовно того, що суттєво зросте рівень його мислення.

Тестування, як би не вдосконалювалася методика його проведення, буде насамперед вимагати від студента відповіді на питання суто інформативного характеру або функціонального спрямування, наприклад, «як щось здійснюється і коли?», а не на питання сутнісне, наприклад: «чому щось здійснюється/відбувається тим чи іншим чином?», «чи може воно відбуватися інакше, що має цьому сприяти?», «які внутрішні або зовнішні чинники це явище (процес) детермінують?» тощо.

Ці міркування приводять до дещо простої, але важливої думки: філософія потребує суб'єкт-суб'єктних відносин. Без діалогу, «живої розмови» філософський рівень мислення формується важко. З електронними носіями інформації не подискутуєш на тему сенсу життя, смерті та безсмертя, свободи, добра і зла, прекрасного та потворного. Без безпосереднього людського спілкування вся велика та велична аксіологічна проблематика філософії нівелюється або набуває хибних і вульгаризованих форм.

Підкреслимо, що надзвичайно важливою є особистість викладача філософії, який не тільки має солідну теоретичну підготовку, але й володіє мистецтвом діалогу, аргументації, який прагне не тільки донести до студентів теоретичний матеріал, але й виховувати вільне, критичне мислення. Лекції такого викладача «в живому виконанні» є головним спонукальним чинником до формування у студентів інтересу до філософії. Звісно, викладачеві сьогодні не так вже і легко «виграти двобій з комп'ютером», оскільки це вимагає високого рівня педагогічної майстерності.

Слід торкнутися також питання щодо викладання спеціалізованих філософських дисциплін. На сьогодні у навчальні плани ХДУ включений курс «Філософія та методологія науки», який має поглибити рівень методологічної підготовки магістрів. Досвід викладання цієї дисципліни кафедрою філософії та соціально-гуманітарних наук свідчить, що студенти, які розпочинають навчання в магістратурі, демонструють слабкий рівень знань методологічного спрямування, незважаючи на те, що на молодших курсах студенти вивчали предмет «Основи наукових досліджень».

Більшість магістрантів не усвідомлює важливість філософської методології, за-



гальнонаукових методологічних програм і методів, орієнтуючись в своїх наукових дослідженнях майже виключно на спеціалізовані, конкретні. Чіткого визначення загальнонаукових підходів, наприклад системного або компаративістського, які зазначені у вступних випускних робіт, магістранти не можуть дати. Магістерські дослідження нерідко нагадують про «шлях мурахи» як найгірший, на думку Ф. Бекона. При викладанні курсу «Філософія та методологія науки» з'ясовується, що з основами нової постнекласичної наукової картини світу, зокрема з теорією самоорганізації (синергетикою), вже добре відомою і розробленою в західних наукових колах, магістранти майже не ознайомлені.

На сьогодні синергетична методологія найбільш широко застосовується у природничо-наукових дослідженнях, але вона недостатньо глибоко включена в арсенал методологічних настанов та засобів соціальних та гуманітарних наук. Філософський підхід до синергетики дозволяє зрозуміти її як поглиблений діалектичний спосіб осмислення світу, а не тільки як специфічну наукову галузь із дослідженням конкретних процесів самоорганізації, закономірностей еволюції певних динамічних систем. Розуміння синергетики виключно як науки не дозволяє суттєво вийти за межі кількісних характеристик, математичних моделей (які все ж достатньо чітко демонструють виникнення хаотичного режиму при певних значеннях параметрів, що стосуються цих моделей).

Суто науковий підхід здатний нівелювати діалектичне бачення світу в єдності його кількісних та якісних характеристик, в еволюційному багатоманітному різновекторному спрямуванні. Синергетична теорія, що розглядає світ як сукупність нелінійних процесів, призводить нашу свідомість до думки, що «дійсне містить у собі об'єктивно різні можливості, рівномірні, рівновеликі, і вибір між ними визначається флуктуацією, а отже, є випадковий» [1, с. 53]. Але ця випадковість може у певній мірі усвідомлюватися і контролюватися людиною. Це дає змогу правильно втручатися в хід соціальних подій, процесів, чинити розумний керований вплив на них, орієнтуючись на загальнолюдські моральні настанови і принципи.

У процесі методологічної підготовки магістрантів слід також звернути увагу на проблему наукової раціональності, яка не може обмежуватися суто формальними визначеннями. Не заперечуючи розуміння раціональності як логічного слідування, економічного мислення, пов'язаності з си-

туацією, стратегії прийняття рішень, поєднання знань в систему тощо, необхідно звернути увагу до сутнісного змісту цього поняття. Раціональність можливо визначити як спосіб розумного відношення людини до світу, тобто оптимального співвідношення цілепокладання, механізмів його реалізації та результатів діяльності (теоретичної та практичної). Така філософська, моральна інтерпретація раціональності повинна налаштувати людину на побудову соціального світу, світу науки і техніки, який не буде загрожувати людському існуванню, а сприятиме розвитку особистісної відповідальності, почуття власної гідності.

Наступне важливе положення філософії та методології науки стосується методологічного сумніву, підстав для якого сьогодні формується набагато більше, ніж у класичній та некласичній науці. Відомий український філософ, що працює в методологічній галузі, В. Чуйко зазначає наступне: «Якщо враховувати, що «гносеологічний образ» речі ніколи не може співпадати із самим предметом, а методологічні засоби здатні вказувати лише на відповідність наших міркувань попередньому досвіду, тоді неважко зрозуміти фундаментальну складність означеної проблеми» [6, с. 56]. В цьому плані велике значення мають сучасні методологічні програми індуктивізму, конвенціоналізму, фальсифікаціонізму, історизму.

Так, представники історизму (як програми дослідження питань історії науки, відносин між різними системами теорій) підкреслюють, що пізнання нагадує океан, який збільшується через подолання альтернатив. Здійснюється внесок не в наукову істину, а в розвиток здатності розв'язувати проблеми за допомогою нашої свідомості [6]. Міркування такого роду принципово не заперечують можливостей вченого отримувати «раціональні зерна істини», оточені повними помилковими, хибними висновками. Однак розуміння ролі наукового пізнання в процесі вдосконалення людського інтелекту, а не тільки в накопиченні більш ґрунтових знань про світ, є сьогодні важливою методологічною настановою.

Відзначимо, що окремої уваги потребують також питання типології методів наукового дослідження, логіки процесу наукового дослідження (зокрема сутнісного змісту понять «науковий факт», «наукова проблема», «гіпотеза», «теорія», «закон природи» та «закон науки»).

Наведені нами в якості прикладів питання методологічного спрямування свідчать про велику складність сучасного процесу наукового пізнання, отже, про необхідність



більш ґрунтовно здійснювати науково-дослідницьку підготовку.

Зазначимо також, що для філософії науки важливими є не тільки її власні методологічні здобутки, але й розробки певних проблем і аспектів наукового пізнання іншими філософськими школами і напрямками, в тому числі релігійними. Так, наприклад, є сенс в ознайомленні магістрантів із розробками середньовічних християнських філософів, які стосуються лінійної концепції часу, а також номіналістичної методології, що справила великий вплив на новоевропейську емпіричну науку.

Особливо цікавою як в методологічному, так і в світоглядному плані є філософська концепція Тейяра де Шардена – християнський еволюціонізм як спроба поєднати сучасне природничо-наукове знання і християнський світогляд, показати велике місце і призначення людини в світі. В процесі методологічної підготовки слід також відзначити, що деякі сучасні релігійно-філософські системи, наприклад, неотомізм, при розв'язанні питань пізнання толерантно ставляться до можливостей взаємного доповнення та взаємодії наукового та богословського підходів до певних явищ і предметів. Така модернізація релігійного світогляду під впливом сучасної науки є важливим кроком в процесі осягнення людиною світу.

На наш погляд, кращим завершенням міркувань щодо значення філософської освіти є думки самих великих мислителів, які глибоко та різнобічно показують її можливість для людини і суспільства.

Р. Декарт зазначав, що кожний народ є тим більш громадянським і освіченим, чим краще в ньому філософствують.

М. Бердяєв підкреслював, що філософія – людяна, філософське пізнання – людське пізнання, в ньому завжди є елемент людської свободи. Ці висловлення є актуальними сьогодні для нашої країни, оскільки суттєво посилилась необхідність виховання у молоді почуття гідності, активної громадянської позиції, соціальної відповідальності.

Не менш важливими для формування теоретичного світогляду, глибокого філософського ставлення до процесу наукового пізнання слід вважати думку І.В. Гете: «Від фізика не можна вимагати, щоб він був філософом, але можна очікувати від нього філософської освіти, достатньої для того, щоб ґрунтовно відрізнити себе від світу і знову з'єднуватись з ним у вищому смислі» [5, с. 22].

Викликає інтерес і позиція В. Соловйова, який пише, що філософія не тільки зводить-

ся до пізнавальної здібності людини, але й «відповідає також і вищим прагненням людської волі, і вищим ідеалам людського почуття, має не тільки теоретичне, але також моральне та естетичне значення, знаходячись у внутрішній взаємодії зі сферами творчості та практичної діяльності» [3, с. 179].

Наведені думки мають стати орієнтиром навчального та виховного процесу у вищому навчальному закладі. Однак реалії досить складні.

Сергій Кримський, видатний сучасний український філософ, з тривогою зазначає: «Філософія виявляється найбільш незахищеною галуззю культури. Вона завжди була жертвою невігластва, свавілля влади та інстинктів натовпу. Навіть у тих філософських концепціях, що прислужувались різним офіційним інстанціям, іноді проривались гордіня духу, який «віє де хоче», та елітарність інтелекту, що є непереносимою для цинізму прагматиків та самовладдя тиранів» [2, с. 15-16]. Ось чому для побудови по-справжньому високорозвиненої країни та громадянського суспільства філософська освіта повинна мати реальні можливості реалізувати свій глибокий потенціал.

Висновки. Дозволимо собі зробити деякі пропозиції щодо вдосконалення якості філософської освіти в Херсонському державному університеті.

По-перше, оскільки Міністерство освіти і науки не пропонує вищим навчальним закладам типову програму з дисципліни «Філософія», то, на наш погляд, повинна відпадати необхідність жорсткого слідування міністерським рекомендаціям викладання гуманітарних дисциплін («Українська мова», «Історія України», «Історія української культури», «Філософія») в межах 12 кредитів (по 3 кредити на кожну). Вважаємо, що університет самостійно має вирішувати питання, щодо кількості кредитів і аудиторних годин на ці дисципліни, зокрема на філософію, яка за своїм змістом та функціями виходить за межі гуманітарного знання.

Практичний досвід викладання філософії в Херсонському державному університеті доводить, що суттєве обмеження кількості аудиторних годин на цю вельми складну і потрібну для розвитку мислення дисципліну (впродовж тільки одного семестру в обсязі 48 аудиторних годин) не дає можливості забезпечити студентам глибоку філософськи-світоглядну та філософськи-методологічну підготовку. Сподіваємось, що ця думка знайде розуміння професорів, доцентів і викладачів університету.

По-друге, в якості дисциплін за вибором студента кафедра філософії та соціально-гуманітарних наук має пропонувати



спецкурси (в залежності від профілю навчання), наприклад, «Логіка», «Філософські проблеми природничих наук», «Філософія економіки», «Філософія техніки», «Філософія політики», «Філософія права», «Етика», «Естетика», «Філософія мови», «Сучасна західна філософія», «Історія української філософії», «Філософія історії», «Сучасні західні культурологічні теорії».

По-третє, враховуючи потребу в покращенні методологічної підготовки бакалаврів і магістрів, кафедра філософії та соціально-гуманітарних наук має започаткувати проведення теоретичних семінарів з методології науки за участю викладачів різних спеціальностей університету.

Викладачі кафедри можуть надавати методологічну допомогу в розробці програми дисципліни «Основи наукових досліджень», що викладається на всіх факультетах.

Питання, що висвітлені в даній статті, безумовно потребують подальшого вивчення, обговорення для досягнення теоретичної та практичної результативності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Добронравова І.С. Нелінійне мислення // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 6. – С. 47-60.
2. Кримський С. Філософія – авантюра духу чи літургія смислу? / Філософія: Хрестоматія (від витоків до сьогодення). – К. : Знання, 2009. – 621 с. – С. 15-27.
3. Соловьев В.С. Философские начала цельного знания // Сочинения: в 2-х т. – Т. 2. – М., 1988. – 347 с.
4. Філософія. Навчальна програма нормативної дисципліни для вищих навчальних закладів освіти. Проект. – Київ: Видавництво «Генеза», 1997. – 20 с.
5. Хрестоматія по філософії / Под. ред. А.А. Радугина. – Москва: Центр, 2001. – 416 с.
6. Чуйко В.Л. Рефлексія основоположень методологічній філософії науки: [монографія]. – К. : Центр практичної філософії, 2000. – 250 с.



УДК 378.14.338:001.89

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Самосудова-Грозова О.Б., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Матеріал дослідження спрямований на визначення «дослідницької компетентності майбутніх економістів», як складової їх професійної компетентності. За результатами аналізу наукових праць розкрито досліджувану категорію у відповідності до компетентнісного підходу як пріоритетного теоретико-методологічного підходу до організації професійної освіти. Встановлено, що дослідницька компетентність майбутнього економіста – це спроможність особистості на основі сформованих мотивів і цінностей науково-дослідницької діяльності економіста та системи знань про закономірності її розгортання здійснювати науковий пошук, спрямований на удосконалення професійної підготовки.

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницька компетентність, компетентність, професійна компетентність.

В статтю обоснована дослідницька компетентність майбутніх економістів як складова професійної компетентності. Результати аналізу наукових праць показали компетентнісний підхід пріоритетним теоретико-методологічним підходом до організації професійного формування. Визначено, що дослідницька компетентність майбутніх економістів – це здатність особистості, яка характеризується мотивами і цінностями науково-дослідницької діяльності економіста і системою знань про закономірності її розгортання, виконанням наукового пошуку з метою підвищення рівня професійної підготовки.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, компетентность, профессиональная компетентность.

Samosudova-Grozova O.B. RESEARCH COMPETENCE AS A PART OF VOCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS

The study focuses on defining the «research competence of future economists» as a part of their professional competence. The marked category of the future economist is of particular relevance since the economic growth of the country is possible in the presence of such specialists who plan their work on the principles of scientific character and creativity. According to the analysis of scientific works the studied category is considered in accordance with the competence approach. Considerable amount of research has been devoted to the idea of necessity of formation of theoretical and practical search skills of the research competence as a basic which are available to evolve in the process of vocational training and to ensure a self-increase of the future economist. It is investigated that the research competence as a kind of achievement of professional competences is realized through the special forms, methods and means of research, which are socially stipulated by the qualities of the individual (communicativeness, responsibility and creativity, striving for continuous learning, the discovery of a something new and experimental). This well-grounded category is a complex formation and has a certain configuration, which includes the following structural components: engineering, constructional, mobilizing, communicative and organizational competences. It is determined that the research competence of the future economist is an individual's ability that is based on the motives and values of scientific research activity of economist and system of knowledge about regularities of its development, to conduct scientific research aimed at improving of professional training. It promotes the formation of readiness to activity in the economic sphere.

Key words: competence, research activity, research competence, vocational competence.

Постановка проблеми. Вхідження України до європейського та світового соціокультурного, освітнього й економічного простору, розширення міжнародних зв'язків у різних сферах життєдіяльності суспільства потребують ефективного удосконалення підготовки фахівців економічної галузі, які будуть відповідати вимогам сучасності щодо конкурентоспроможності, мобільності, взаєморозуміння і активної співпраці в галузі освіти, культури, науки, торгівлі, виробництва тощо. Отже, нагального вирішення вимагає проблема підви-

щення професійного рівня знань, умінь і навичок майбутніх фахівців в умовах інтеграційних та глобалізаційних процесів і змін у світовій економіці. Тому у вищих навчальних закладах економічного профілю необхідно науково обґрунтувати вимоги до професійної компетентності майбутніх спеціалістів економічної галузі, які задовільнять спрямування освітнього процесу на формування практичних умінь і навичок в процесі різних форм діяльності у виші, і в процесі науково-дослідницької роботи студентів зокрема, застосован-



ня сучасних, продуктивних, інтерактивних методів здобуття фахової, дослідницької компетентності майбутніх економістів. Всі ці завдання можливо розв'язати, розробивши і запровадивши систему базової та професійної моделі дослідницької компетентності у фаховій підготовці майбутніх економістів, обґрунтувати теоретико-методичні засади наступним чином: концептуалізувати поняттєво-категоріальний апарат дослідження; уточнити й конкретизувати дефініції «професійна компетентність», «дослідницька компетентність», визначити організаційно-педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх економістів.

Дослідницька компетентність майбутнього економіста набуває особливої актуальності, оскільки забезпечення економічного зростання країни можливе за наявності фахівців, які вибудовують свою роботу на принципах науковості, творчості й креативності.

Ступінь розробленості проблеми.

Аналіз наукових праць свідчить, що вчені визначають різні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців: компетентнісний (Н. Бібік, О. Глузман, О. Дубасенюк, Я. Козлюк, В. Кремень, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, М. Степко та ін.); акмеологічний (С. Вітвицька, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та ін.); суб'єктивно-діяльнісний (С. Максименко, Н. Міщенко та ін.); технологічний (А. Алексюк, В. Беспалько, С. Сисоєва та ін.). При цьому компетентнісний підхід розглядається, як такий, що забезпечує високу (належну, сучасну) підготовку майбутніх фахівців, в тому числі майбутніх економістів.

Окремі праці присвячені професійній підготовці майбутніх економістів. Так, підготовка компетентних менеджерів досліджується в роботах О. Аксьонової, В. Бережної, Н. Грозної, Г. Дудки, В. Локишна, Н. Ушакової та інших.

Учені, до кола чіх наукових інтересів входять нагальні питання навчання і професійної підготовки майбутніх економістів, акцентують увагу на тому, що в навчальних закладах відповідного типу не виділяється дослідницька компетентність як специфічний та важливий результат освітнього процесу. У зв'язку з посиленням економічної напруги, переорієнтацією України на європейський вектор економічного розвитку та співпраці емпіричне вивчення цієї складової є особливо актуальним.

Мета дослідження – визначити поняття «дослідницька компетентність майбутніх економістів, як складову їх професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі досить широко трактується (визначається) поняття «компетенція» (І. Зимня, В. Раєвський, В. Хутмахер, А. Хуторський та ін.), «компетентність» (І. Єрмаков, І. Зимня, Л. Спенсер, С. Спенсер та ін.), «професійна компетентність» (Л. Борисенко, А. Бичок, О. Віденка, Т. Добудько, Я. Кічука, В. Левенцової, А. Маркова, Л. Хоружа, О. Тинкалюк та ін.).

Аналіз наукових джерел свідчить, що наукове пізнання є відображенням у свідомості людини суті явищ дійсності, досягнення закономірностей об'єктивного світу та набуття знань про нього. Як різновид пізнавальної, науково-дослідницька діяльність розкривається у наукових працях Н. Бібік, А. Богуш, В. Гриньової, Н. Кічук, В. Лозової, П. Підкасистого, В. Радула, Г. Щукіної та ін. Дослідники наголошують на тому, що науково-дослідницька діяльність майбутніх економістів передбачає формування у студентів цінностей пізнання, творчості, професійного саморозвитку та самозростання, підвищення ефективності своєї праці, інтелектуально-пізнавальних мотивів (інтересу до змісту діяльності, прагнення оволодіти новим науковим матеріалом, вирішувати протиріччя, виявляти активність, самостійність, долати перепони, бажання проводити науковий пошук з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій), збагачення знань з методології наукового дослідження в галузі економіки, удосконалення вмінь його здійснювати шляхом використання наукових методів (теоретичних, емпіричних, математичної статистики), розробляти і реалізовувати в подальшому засоби інноваційної професійної діяльності, оцінювати свої здобутки, що дозволяє майбутнім фахівцям досягти професійної успішності, бути конкурентоспроможними, розширювати власний досвід та вдосконалюватися.

Особливий інтерес у контексті нашого дослідження викликає ідея про необхідність формування теоретичних і практичних дослідницьких умінь дослідницької компетентності як базових, котрі здатні розвиватися в процесі професійної підготовки та забезпечувати самозростання майбутнього економіста.

Компетентність, за загальним визначенням, – це здатність людини вирішувати проблеми життєдіяльності, що ґрунтуються на сформованій системі знань, цінностей та досвіду у цілому. Таким чином, компетентною людиною вважають ту, яка є досвідченою й авторитетною у певній галузі. Враховуючи зазначене, виділяють життєву компетентність. На думку Г. Сазо-



ненко, життєва компетентність передбачає «свідоме і відповідальне ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей» [92, с. 18]. Водночас життєва компетентність, як складна категорія, характеризується інтегративною системою компетентностей у різних видах діяльності людини, у тому числі й професійній та дослідницькій.

Особливо важливо сформуванню дослідницькі компетентності у майбутніх економістів, адже зміст їхніх навчальних дисциплін, подальша професійна діяльність визначається швидкими змінами в світовій економіці, на які мають безпосередній вплив наукові досягнення. Сьогодні у практиці освітньої діяльності зі студентами економічних факультетів постають проблеми їх активного залучення до наукової роботи, що сприяє формуванню не лише ґрунтовних знань, а й здатності використовувати форми, прийоми, методи наукової роботи у фаховій підготовці; критично мислити, неупереджено оцінювати нову наукову інформацію, бути науково обізнаними, толерантними, відповідальними, поважати різні точки зору в науковій дискусії.

З огляду на проблему нашого дослідження слід зазначити, що теорія і практика формування професійної компетентності у галузі економіки розглядається у наукових розвідках Л. Борисенко, О. Віденка, Я Кічука та інших. На сьогодні зростає інтерес до вивчення процесу формування у майбутніх фахівців спеціальних компетентностей, дослідницької зокрема.

Сучасні науковці пропонують багато широких визначень поняття «компетентність». На думку І. Зимньої, компетентність є складовою компетенції і характеризується «готовністю людини до актуалізації, емоційно-вольовою саморегуляцією» [42, с. 23]. При цьому вона ці поняття не зводить до тотожних, визначаючи компетенцію як потенційну якість особистості, а компетентність – актуальну, особистісну якість, де комплекс компетенцій визначає зміст компетентності.

Водночас дослідниця відстоює позицію, що компетентність – «ширша за поняття знання», тому що визначається як когнітивним й операційно-технологічним складниками, так і мотиваційним, етичним, соціальним і поведінковим. Ураховуючи це, за її переконанням, компетентність містить у своїй структурі п'ять компонентів:

1) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект), де готовність розглядається як мобілізація суб'єктних сил;

2) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект);

3) досвід прояву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект);

4) ставлення до змісту компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-змістовий аспект, що виступає як мотиваційний);

5) емоційно-вольова регуляція і результати прояву компетентності» [42, с. 24].

Обґрунтовуючи свої положення щодо сутності «компетентності», І. Зимня акцентує увагу на виділенні чотирьох блоків компетентностей: базовому (аналіз, співставлення, порівняння, систематизація, прийняття рішень); особистісному (відповідальність, організованість, цілеспрямованість), соціальному (адекватність взаємодії з іншими людьми); професійному (адекватність виконання професійної діяльності).

На думку Т. Добудько, професійна компетентність – це єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення професійної діяльності. Вона стверджує, що «професійна компетентність охоплює три аспекти: проблемно-практичний – адекватність розуміння ситуації, постановка і ефективне виконання завдань, цілей, норм у конкретній ситуації, готовність до безперервної освіти з метою досягнення професійної мобільності; змістовий – адекватне осмислення ситуації у більш загальному контексті; ціннісний – здатність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загально значимих цінностей» [31, с. 145].

За поглядами Л. Хоружої, професійна компетентність «пов'язана з розв'язанням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних, фізіологічних та інших потреб» [116, с. 18]. Вона акцентує увагу на тому, що компетентність повинна ґрунтуватися на сукупності теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей фахівця, котрі забезпечують ефективність та результативність професійної діяльності. А враховуючи, що дослідницька діяльність є складовою професійної, то забезпечується і її результативність та ефективність. Таким чином, дослідники у поняття компетентність вкладають здатність людини до включення у виконання діяльності у певній галузі, виявлення особистісного ставлення до діяльності та її результату.

Питання формування дослідницької компетентності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах продиктоване



в умовах сьогодення вимогами до фахівця, який в процесі залучення до активної студентської науково-дослідної роботи готовий змінюватися та адаптуватися до нових потреб ринку праці – активно діяти, приймати науково вивірені рішення та навчатися впродовж життя.

Економічна освіта сьогодні розв'язує низку важливих задач і проблем за допомогою надзвичайно прогресивних інформаційних технологій, що зумовлює формування у майбутніх фахівців дослідницької компетентності.

Аналіз праць учених, їх визначення дали змогу дійти висновку, що компетентність переважно розглядається як здатність людини до діяльності (в нашому дослідженні – діяльність в економічній сфері), яка базується на конкретних знаннях, уміннях, способах мислення, здатності до спілкування, відповідальності, креативності. Не викликає сумніву, що ці складові (ознаки, підсистеми тощо) можуть виступати як змістові критерії щодо встановлення рівня компетентності фахівця у конкретній (тій чи тій) галузі виробництва, підприємництва, менеджменту тощо.

Вивчення праць, які розглядають теоретичні засади поняття «професійна компетентність» дало можливість визначити її як здатність особистості до ефективного виконання діяльності за певним фахом.

За результатами опрацьованих розвідок дослідників з проблем компетентного підходу у підготовці майбутніх спеціалістів нами визначено блоки, в яких формується дослідницька компетентність: в навчальному аудиторному і позааудиторному процесах. При цьому ми розрізняємо навчальні дисципліни за циклами: соціальні й гуманітарні дисципліни (соціально-особистісна компетентність);

природничо-наукові, математичні (загальнонаукова компетентність) спеціальні дисципліни та курси (спеціальна компетентність); економічні дисципліни (економічна компетентність).

Перелік професійних компетентностей освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки 6.030601 «Менеджмент», «Економіка підприємства», «Економічна теорія» свідчить, що дослідницька компетентність є ключовою для майбутнього економіста.

Дослідницька компетентність – складна категорія і вирізняється певною будовою, яка містить такі структурні компоненти: проектувальну, конструктивну, мобілізаційну, комунікативну, організаційну компетентності (рис.1).

Проектувальна компетентність характеризується здатністю використовувати науково-дослідницькі підходи до аналізу, планування, прогнозування діяльності як особистої, так і керованого фахівцем підрозділом підприємства; конструктивна – здатністю прийняття рішень на основі науково обґрунтованих економічних проектів; мобілізаційна – здатністю до мотивації і стимулювання діяльності членів керованого структурного економічного блоку, підрозділу; комунікативна – здатністю конструювання ділових взаємостосунків, організація зв'язку з зовнішнім середовищем; організаційна – здатністю (організація, координування, контроль діяльності).

Зрозуміло, що виокремлені компетентності в своїй основі визначаються самою системою загальноосвітніх та спеціальних знань, які засвоюються як в процесі цілеспрямованого навчання, так і в науково-дослідницької діяльності студентів.

Установлено, що дослідницька компетентність як різновид досягнення професійних компетентностей, реалізується через спеціальні форми, методи, засоби дослідницької роботи, а також соціально обумовлені якості особистості (комунікативність, організаційність, відповідальність, креативність, рефлексивність, прагнення до постійного навчання, відкриття нового, експериментального). Все це сприяє процесу формування професійної готовності в економічній сфері.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що дослідницька компетентність сприяє формуванню профе-

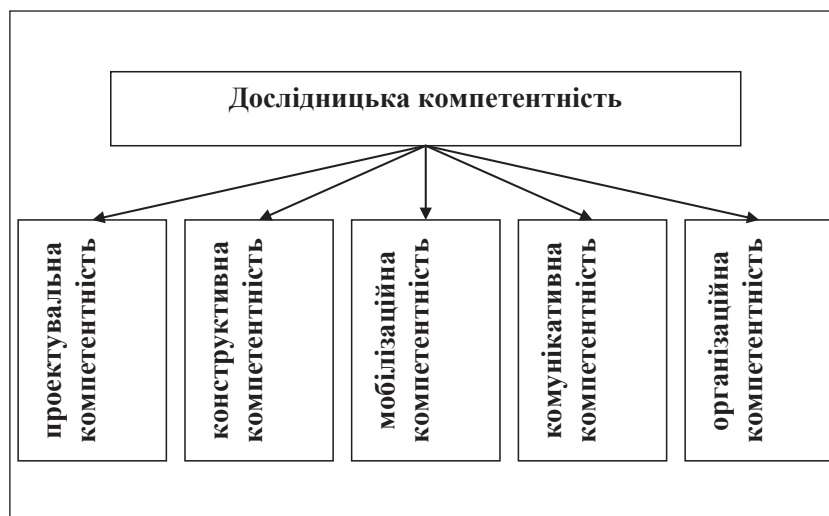


Рис.1. Структура дослідницької компетентності



сійної компетентності (є соціально обумовленою складовою професійної компетентності) і є інтегрованою динамічною здатністю, що характеризується системою знань і навичок з теорії та практики економіки, визначається особистісною готовністю спеціаліста до їх практичної реалізації на основі постійного застосування науково-дослідницьких форм і методів роботи.

У процесі аналізу наукових досліджень виокремлено основні компоненти дослідницької компетентності майбутніх економістів: освітній, когнітивний, особистісний, діяльнісний, креативний. Освітня складова передбачає наявність системи знань про сутність дослідницької компетентності професійної діяльності майбутнього економіста (управління, логістика, статистика), її функції, місце у системі інших компетентностей.

Когнітивна складова дослідницької компетентності виявляється у набутті майбутніми економістами здатності до аналізу та проектування реальних проблемних ситуацій, до обґрунтованого цілепокладання і науково обґрунтованого ефективного організаційно-управлінського рішення.

Окреслення особистісного компонента зумовлено індивідуальним визначенням мотивів діяльності в економічній галузі, їх ієрархії, проявом особистісних (зокрема, вольових, креативних, пошукових, комунікативних) якостей необхідних успішному економісту у майбутній професійній діяльності.

Когнітивна складова, як відомо, передбачає інтелектуальну пошукову активність студента (постановку і розв'язання в результаті наукового пошуку професійних задач, оцінку їх важливості у майбутньому професійному зростанні, перспективи їх впливу на наслідки проведеної роботи). Водночас професійно-особистісні якості певною мірою опосередковують діяльність за фахом і проявляються у процесі подолання сумнівів і перешкод, умінням мобілізуватися на досягнення поставлених цілей шляхом попереднього дослідницького аналізу, який приведе до передбачуваного результату.

Діяльнісний (поведінковий) компонент визначає практичну готовність майбутнього економіста до професійної діяльності і характеризується сформованими у процесі теоретичної і практичної підготовки організаційно-комунікативними уміннями, ставленням і умінням активно включитися в діяльність різних структурних підрозділів установ, організацій, підприємств, які займаються вирішенням економічних питань. Виділений компонент характеризує

здатність особистості до виконання діяльності в економічній сфері.

Безумовно, що більшість учених, які досліджують проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема структуру такої готовності до різних видів діяльності, виокремлюють психологічну готовність до реалізації професійних знань, умінь та навичок, в тому числі і проведення дослідницької роботи, набутих в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Ми виходимо у своєму дослідженні з наступного тлумачення поняття готовності: «Готовність – це складне утворення, яке включає не тільки психологічне усвідомлення та прийняття вимог до професійної діяльності, прагнення до розвитку певних якостей особистості і здібностей, але й наявність інтересу до професії, спрямованість на досягнення успіху». При цьому у складній структурі психологічної готовності центральною ланкою виступає мотиваційно-ціннісний компонент, що представляє ієрархію динамічних утворень спонукального характеру.

Висновки. Аналіз наукової літератури дав можливість термінологічного визначення дослідницької компетентності майбутнього економіста як спроможності особистості на основі сформованих мотивів і цінностей науково-дослідницької діяльності економіста та системи знань про закономірності її розгортання здійснювати науковий пошук з метою підвищення рівня професійної підготовки.

Таким чином, ми виходимо на розуміння того, що сформована дослідницька компетентність майбутніх економістів сприяє формуванню готовності до діяльності в економічній сфері, що має складну структуру, представлену освітнім, когнітивним, особистісним, діяльнісним та креативним компонентами.

Формування дослідницької компетентності майбутніх економістів визначаємо як інтегрований процес становлення професійної компетентності, який передбачає певний рівень психологічної готовності особистості (систему мотивів, ціннісних орієнтацій, соціально значущих та професійно спрямованих особистісних якостей), що дозволяють випускникам вищих навчальних закладів економічного профілю бути ефективними у професійній діяльності в умовах конкурентного середовища ринкової економіки.

Подальші розвідки в окресленій проблемі доцільно спрямувати на визначення та обґрунтування педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців, зокрема економістів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. / Т.В. Добудько. – Самара, 1999. – 349 с.

2. Зимняя И.А. Компетентностный поход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический поход) /

И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-28.

3. Сазоненко Г.С. Молодому учителю: Практико-ориентированный посібник / Г.С. Сазоненко. – К. : Міленіум, 2006. – 166 с.

4. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього учителя початкових класів: теорія і практика. Наукове видання: [монографія] / Л.Л. Хоружа. – К. : Державне вид-во «Преса України». – 318 с.

УДК 371.113:371.14

ЧИННИКИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ШКОЛИ

Семанчина В.О., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються чинники, які впливають на процес формування не тільки майбутнього керівника, а також його управлінської культури – основи успішного менеджменту в будь-якій сфері діяльності. Вивчення та розкриття цього питання сприяє процесу формування управлінської культури особистості. Воно було та залишається нагальним сьогодні в умовах перебудови та переосмислення освітнього простору, євроінтеграції та модернізованого підходу до розуміння людини-професіонала, людини-управлінця з новим критичним сприйняттям дійсності. У статті також вивчаються й нові вимоги до загальної культури управління загальноосвітнім навчальним закладом та трудовим колективом. Розкриваються головні передумови формування управлінської культури сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу та вивчаються основні традиції управління школою сьогодні.

Ключові слова: управлінська культура, управлінська культура керівника загальноосвітнього закладу, передумови та чинники процесу формування управлінської культури, традиції та принципи керування школою.

В статье рассматриваются факторы, которые влияют на процесс формирования не только будущего руководителя, а также его управленческой культуры – основы успешного менеджмента в любой сфере деятельности. Изучение и раскрытие этого вопроса способствует процессу формирования управленческой культуры личности. Этот вопрос был и остается актуальным сегодня в условиях перестройки и переосмысления образовательного пространства, евро интеграции и модернизированного подхода к пониманию человека-профессионала, человека-управленца с новым критическим восприятием действительности. В статье также изучаются и новые требования к общей культуре управления общеобразовательным учебным заведением и трудовым коллективом. Раскрываются основные предпосылки формирования управленческой культуры современного руководителя общеобразовательного учебного заведения и изучаются основные традиции управления школой сегодня.

Ключевые слова: управленческая культура, управленческая культура руководителя общеобразовательного учреждения, предпосылки и факторы процесса формирования управленческой культуры, традиции и принципы управления школой.

Semanchina V.O. FACTORS OF FORMATION OF MANAGEMENT HEAD OF SCHOOL CULTURE

The article examines factors that affect the formation not only of the future leader as well as its management culture – the basis of successful management in any field. Study and disclosure of this issue contributes to the process of formation of administrative culture of the individual. It was and remains urgent today in the restructuring and rethinking educational space, European integration and modernized approach to understanding human-professionals, man-manager with a new critical perception of reality. The article also examines and new requirements for the management of general culture secondary schools and the workforce. Revealed the main prerequisites for the formation of modern management culture of the head of an educational institution and tradition taught basic school management today. The material makes it possible to draw conclusions regarding the formation of management culture and the factors that had led to a new understanding of the concepts of «leader», «leader» and «manager». In terms of modernizing the educational system and the globalization of information and innovative trends of paramount importance is the problem of the individual manager socio-cultural ones. There is a problem and a rethinking of theoretical and practical bases of management culture of the head of an educational institution. It is a prerequisite for the effective performance of their professional duties, creativity and innovative approaches to the educational process, formation of the individual manager as the leader of the staff.

Key words: management culture, management culture of the head of educational institutions, preconditions and factors of formation process management culture, traditions and principles of management of the school.



Постановка проблеми. Останні роки в країні постійно набуває обертів процес оновлення. Такі перетворення та нововведення охоплюють всі сторони життєдіяльності людства. Все більше уваги приділяється розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, формування простору для гармонійного розвитку особистості та створення умов для її самореалізації. Саме це і спонукає нас до постійного пошуку тих чинників які впливають на процес формування не тільки майбутнього керівника, а також його управлінської культури – основи успішного менеджменту в будь-якій сфері діяльності.

Ступінь розробленості проблеми. Проаналізувавши наукову педагогічну літературу, можна зазначати, що питання управлінської культури керівника навчального закладу посідає місце в педагогічній теорії. Багато науковців, таких як: Г. Єльнікова, Л. Пономарьов, В. Попов, В. Слассіна, В. Чіканов приділяли увагу саме розкриттю змісту даного поняття та його основним компонентам, другі у своїх наукових працях розкривали психологічні умови формування управлінської культури особистості, шляхом аналізу соціальної культури особистості (А. Прохоров, К. Розлогов, В. Рузін); треті розглядали питання формування управлінської культури майбутніх учителів (Ю. Кращенко, Ю. Ступак, формуванню лідерських якостей особистості і формування «Я-концепції» як запоруки успішної професійної діяльності майбутніх учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Останні розкривали зміст поняття «управлінської культури» через призму діяльності органів студентського самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Питання про чинники, що сприяють процесу формування управлінської культури особистості, було предметом досліджень у теорії навчання на різних етапах розвитку та в різних умовах життєдіяльності людини. Це питання, на наш погляд, залишається нагальним й на сьогодні в умовах перебудови та переосмислення освітнього простору, євроінтеграції та модернізованого підходу до розуміння людини-професіонала, людини-управлінця з новим критичним сприйняттям дійсності [1, с. 13].

Управлінська культура – це синтез знань та умінь, теоретичного та практичного досвіду, особистісних якостей керівника та, звичайно, сталих понять, сформованих під впливом об'єктивних чинників та закономірностей.

Кожний етап розвитку суспільства вимагає свої, специфічні вимоги до особистості керівника. Насамперед це глибинне знання

існуючих проблем та вміння ефективного їх вирішення [1, с. 18].

Сучасний стан розвитку українського суспільства вимагає від керівника вирішення більш складних нетипових задач, формування нових запитів та інтересів, що потребує відповідного культурного відображення в діяльності керівника. Особливо, коли йдеться про керівників освітянського простору, бо саме вони закладають фундамент «інноваційного майбутнього».

Якщо раніше роль керівника зводилася лише до виконання доручень «згори», то новий час дає зрозуміти, що керівник має бути відносно автономною одиницею професійно-трудоного простору з високим рівнем відповідальності за прийняті рішення. На нашу думку, це ще одна відмінність термінів «керівник» та «управлінець». Керівник – виконавець, а управлінець – людина, що формує задачі самостійно і несе відповідальність за результативність усіх управлінських рішень. Сьогодні неможливо робити ставку лише тільки на техніко-економічне управління організацією, колективом або установою. Важливими, якщо не найголовнішими, аспектами управління є культура управління, соціально-психологічний клімат та активізація особистісного потенціалу працівника, задоволення матеріальних та духовних потреб людей, їх професійно-етичне виховання – все це перспективний розвиток як керівника, так й всього трудового колективу організації, підприємства, школи та інших закладів освіти. Таким чином, мова йде про проблему відповідності рівню управлінської культури керівника до нових вимог сучасного переламного етапу розвитку суспільства та задач, котрі цей розвиток веде за собою [5, с. 31].

Вирішувати нові задачі, використовуючи старі підходи неможливо. Управлінець «нового часу», менеджер освіти повинен мислити інноваційно, а його дії повинні нести випереджувальний характер. Керівнику загальноосвітнього навчального закладу недостатньо тільки вміння добре виконувати накази та постанови, все більш зростає значущість таких якостей як компетентність, відчуття новизни, ініціативність, відвага та рішучість брати відповідальність на себе, вміння сформулювати задачу й довести її до кінця, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення. Саме тому сьогодні формуються й нові вимоги до загальної культури управління загальноосвітнім навчальним закладом та трудовим колективом. А саме:

– чітке бачення змісту прийняття й впровадження певних керівних рішень виходячи



із необхідних результатів, поставлених цілей та інтересів колективу школи;

- максимальне використання економічних методів керівництва;

- вміння організувати згуртовану роботу колективу в умовах демократизації та гуманізації суспільного життя, розвиток та заохочення самокерування та ініціативи, творчості та саморозвитку підлеглих;

- посилення аналітичного витоку у роботі, глибинне знання реальних справ;

- забезпечення зростанню ролі людського фактору, вдосконалення рівня загальної культури міжособистісного спілкування в колективі, вдосконалення методів впливу та виховної роботи у колективі школи.

Виходячи з вищезазначеного, ми розуміємо: все, що відбувається в світі, державі та суспільстві має чітке відображення у всіх сферах життєдіяльності людини. Перебудова осмислення цінності людського життя, зміна пріоритетів та встановлення нового балансу співіснування та виведення професійних відносин на новий рівень дає змогу стверджувати, що поява поняття «управлінська культура» має свої передумови. Перша передумова – це перехід від типу постіндустріального суспільства до суспільства нового типу з новим баченням побудови міжособистісних стосунків, професійної діяльності та формами керівництва; друга передумова – це процес глобалізації, який охоплює весь світ та пропонує нові шляхи осмислення та перетворення існуючої дійсності в нові форми загальної культури й розвитку людства, впровадженню нововведень від макро– до мікросередовищ; третя передумова формування управлінської культури керівників – це зміна пріоритетів у діяльності установ, переосмислення задач, що виконуються правлінськими кадрами та зміна вимог до особистості керівника [1, с. 16].

Розглянувши передумови формування управлінської культури сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу, важливим є звернення уваги на **чинники**, що впливають на процес становлення менеджера освіти нового типу.

Соціальна природа особистості. Суспільство окреслює соціокультурний простір, у межах якого людина формується як особистість, займає певні соціальні позиції, переміщується, «грає» ролі. Особистість і суспільство органічно пов'язані між собою. Неможливо аналізувати соціальні процеси, функціонування й розвиток соціальних систем, не звертаючись до дослідження сутності особистості як суб'єкта соціальної поведінки та суспільних відносин, не вивчаючи потреб, інтересів, духовного світу особистості, не аналізуючи складних й різ-

нобічних її зв'язків з соціальним мікро- та макросередовищем. Особистість і суспільство є соціокультурними системами. Зіткнення людини (особистості) з суспільством є соціальною драмою, що розігрується на протязі історії цивілізації й породжує, з одного боку, злочинність, соціальні відхилення, а з другого – поліцію, суд, пенітенціарну систему тощо. Людина вимушена або прийняти усі вимоги, умовності й настанови суспільства, або діяти всупереч нормам і наражатися на відповідні санкції [4, с. 45].

Зміна пріоритетів суспільного життя та освітнього простору.

Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Модернізація системи освіти. Система освіти все ще суттєво відстає від сучасних вимог і тому потребує глибокої модернізації. На даному етапі модернізація не тільки у питаннях освіти стає можливою, але і необхідною для подальшого включення в єдиний освітній простір. Серед головних напрямів модернізації освіти виділяють:

- забезпечення державних гарантій доступності та безоплатності освіти різних рівнів, у межах, встановлених законом; адресна соціальна підтримка учнів з мало-забезпечених сімей, з числа інвалідів, сиріт та тих, які залишилися без опіки батьків;

- досягнення сучасної якості освіти, яка відповідає потребам країни та світовим стандартам;

- формування ефективної економіки освіти, ефективних нормативно-правових та організаційно-економічних механізмів залучення та використання ресурсів;

- підвищення соціального статусу, професійного рівня педагогічних працівників та посилення їх державної підтримки;

- реорганізація системи управління освітою у відповідності з завданнями модернізації освіти.

Зміна вимог до особистості керівника навчального закладу. На сучасному етапі вивчення особистості керівника виділяють декілька «моделей» керівника, розроблених спеціалістами, які включають відповідні професійні та морально-особистісні вимоги. При цьому кожна така модель створювалася на основі практики. Їх суть полягає в тому, що виділяються основні риси, ви-



моги, якими повинен володіти сьогоднішній керівник, менеджер: організаторсько-ділові риси, професійні, особистісні якості, риси характеру.

Моделі керівника є основою професіограм на штатні посади, на всі конкретні керівні посади з урахуванням особливостей діяльності даної організації, установи або навчального закладу [3, с. 28].

Так, модель керівника, запропонована В.М. Шепелем, включає три блоки якостей керівника:

- загальні якості (високий рівень інтелекту, фундаментальні знання, достатній досвід);

- конкретні якості (ідейно-моральні: світогляд, культура, мотивація; науково-професійні: знання, досвід, компетенція; організаційні якості: вміння добирати і розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати контроль; психофізичні якості: добре здоров'я, схильність до системного мислення, тренувана пам'ять тощо);

- специфічні особистісно-ділові якості (комунікабельність, емпатичність, стресостійкість, красномовство тощо) [7, с. 104].

Р. Л. Кричевський виділяє такі якості сучасного керівника:

- високий професіоналізм, що є основою формування і підтримання авторитету керівника;

- відповідальність і надійність (дефіцит цих якостей ми постійно відчуваємо в нашому повсякденному житті);

- впевненість у собі, вміння впливати на своїх підлеглих (успіх управлінської діяльності багато в чому визначається саме цією рисою, тому що, по-перше, у тяжкій ситуації можна покласти на такого керівника; по-друге, впевненість керівника передається підлеглим, і вони діють відповідним чином; і, по-третє, це важливо при контактах з іншими керівниками);

- самостійність (керівник повинен мати свою позицію, свою особисту точку зору на ті чи інші проблеми і підтримувати таку самостійність у підлеглих);

- творче вирішення завдань, прагнення до успіху, що залежить від інтелекту керівника та його мотивації [4, с. 48].

Інноваційний підхід до організації керівництва школою.

Винятковість і необхідність керівника в умовах колективної організації праці прослідковується у всі періоди, при будь-якому способі виробництва. У сучасних умовах на зміну адміністратору приходять демократ, на зміну технократу – підприємець, який володіє господарським, економічним розрахунком при прийнятті будь-яких управлінських рішень. Керівник повинен

володіти такими якостями, які диктує час, і, крім того, вміти об'єктивно оцінити їх в підлеглих. Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників шкіл, якості та ефективності навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим удосконалення системи управління школою нерозривно пов'язане з оволодінням всіма керівниками демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам. Цей стиль вимагає розвинутої здатності до педагогічного аналізу, об'єктивності в оцінці досягнутих результатів, вміння творчо підходити до вироблення і прийняття необхідних рішень. Про компетентність керівника закладу освіти свідчать показники ефективності його управлінської діяльності. Під критерієм ефективності процесу управління вчені розуміють систему умов, які можуть задовольняти цей процес. Вагомим показником управлінської діяльності керівника школи є створення оптимальних можливостей для досягнення поставленої мети загальноосвітнього навчального закладу, реалізації прав дитини, що проживає у будь-якій місцевості, на здобуття освіти, яка відповідає її інтересам, здібностям та можливостям. За визначенням Є.М. Павлютенкова, «... ефективність управлінської діяльності директора школи в широкому розумінні слова – комплексна характеристика реальних результатів діяльності (інтегрального ефекту) з урахуванням відповідності результатів соціальному замовленню суспільства, концепції та задачам розвитку школи, а також з урахуванням ресурсних та часових обмежень» [2, с. 25].

Такий підхід до визначення ефективності управлінської діяльності керівника школи означає також і врахування його професійних, інтелектуальних, особистісних характеристик, що передбачено кваліфікаційними вимогами, до яких, на думку Л.І. Даниленко [1, с. 48], відносяться:

- набуття керівником знань про сучасні наукові підходи в управлінні, принципи, функції, форми та методи управління;

- розвиток умінь керівника вносити суттєві позитивні зміни в психологічний клімат колективу, в організаційну структуру закладу, в свої функціональні обов'язки та підлеглих.

Традиції в управлінні конкретним освітнім навчальним закладом. Сучасне керівництво школою ґрунтується на синтезі нововведень та існуючих прин-



ципів керівництва школою. Науково обґрунтоване керівництво закладами освіти можливе за дотримання деяких принципів управління.

Принцип державотворення. Суть його в тому, що діяльність усіх ланок закладів освіти спрямовується на утвердження і розвиток державності України, піднесення рівня їх діяльності до міжнародних стандартів.

Принцип науковості. Передбачає врахування під час організації навчально-виховного процесу в закладах освіти досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук, які дають змогу здійснювати цей процес на наукових засадах.

Принцип демократизації. Полягає в тому, що при вирішенні проблем діяльності закладу освіти керівник має зважати на думку членів педагогічного колективу, батьківської громадськості та учнівського колективу, систематично звітувати про свою роботу перед колективом працівників школи.

Принцип гуманізації. Потребує налагодження гуманних стосунків у ланках взаємовідносин: дирекція – учителі, учні, батьки; учителі – учні, батьки; учителі – учителі; учні – учні; учнівське самоврядування – рядові вихованці; батьки – діти; передбачає формування гуманної особистості гуманними засобами. Якщо керівник гуманна людина, уважний, доброзичливий, справедливий і тактовний, то педагогічний колектив йде за ним і вірить йому.

Принцип цілеспрямованості. Передбачає постановку перед педагогічним і учнівським колективами близької, середньої й далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення.

Принцип плановості. Потребує чіткого перспективного і щоденного планування усіх напрямів навчально-виховної, організаційно-господарської діяльності закладу освіти з урахуванням його умов та можливостей.

Принцип компетентності. Згідно з ним усі педагогічні та інші працівники закладу освіти повинні мати високий рівень професійної підготовки, сумлінно виконувати службові обов'язки. Широка загальна ерудиція, високий рівень професіоналізму, врахування реальних умов праці дають змогу керівникові творчо вирішувати складні педагогічні завдання.

Принцип оптимізації. Полягає у створенні в закладі освіти належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективної діяльності.

Принцип ініціативи й активності. Передбачає наявність цих якостей у керівництва закладу освіти та створення умов для творчих пошуків усіма педагогами.

Принцип об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків. Мається на увазі систематичний контроль за діяльністю працівників закладу, об'єктивна оцінка її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу.

Принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю. Його суть у тому, що директор школи несе повну відповідальність за навчально-виховну діяльність перед державними органами, але під час прийняття важливих рішень з питань діяльності школи зобов'язаний урахувувати думку членів колективу, якщо вона не суперечить законам України [1, с. 60].

Вивчаючи проблему формування та розвитку управлінської культури керівника, розкривши основні передумови появи та впровадження цього поняття у професійне середовище, а також головні чинники, що спричинили процес перетворення суспільної думки щодо особистості керівника школи, ми можемо із впевненістю говорити про те, що сучасний управлінець – це лідер колективу, наділений повноваженнями, з високим рівнем управлінської культури, з чітким баченням змісту прийняття й впровадження певних керівних рішень виходячи із бажання досягти необхідних результатів.

Висновки. Викладений матеріал дає змогу зробити висновки щодо формування управлінської культури та чинників, що спричинили появу нового осмислення понять «лідер», «керівник» та «управлінець». В умовах модернізації системи освіти та глобалізації інформаційно-інноваційних тенденцій першочергового значення набуває проблема особистості управлінця в соціокультурній сфері. Виникає проблема переосмислення і теоретико-методологічного обґрунтування розвитку управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Вона є необхідною умовою професійно-результативного виконання їхніх обов'язків, творчої діяльності та застосування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, формування особистості керівника як лідера трудового колективу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні закономірностей формування управлінської культури майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Даниленко Л.І., Зайченко О.І., Софій Н.З. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / За заг. ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – К. : СПД ФО Пара шин К.С., 2009. – с. 112.
2. Конаржевський Ю.А. Внутрішкільний менеджмент / Ю.А. Конаржевський. – М., – 1996. – С. 120-126.
3. Кращенко Ю.П. Методики самопізнання майбутнього лідера: зб. Тестових методик / М. В. Гриньова, Ю. П. Кращенко. – 2-ге вид. – Полтава: Шевченко Р.В., 2012. – 116 с.
4. Кричевський Р.Л. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевський. – М Дело, 1993. – 352 с.
5. Пономаренко Т.О. Теоретичні засади культури відповідного управління дошкільною освітою: [монографія] / Т.О. Пономаренко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. – 272 с.
6. Ушаков К.М. По пути осознания совместных целей. Некоторые элементы технологии управления / К.М. Ушаков // Директор школы. – 1993. – № 2. – С. 31-35.
7. Ушаков К.М. Управленческие концепции: взгляд на организацию / К.М. Ушаков // Директор школы. – 1994. – № 3. – С. 24-29.
8. Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. – 1994. – 180 с.

УДК 378.147:006.015.5

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Сігаєва Л.Є., д. пед. н.,
завідувач кафедри управління та моніторингу якості освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Білобровко Т.І., к. філос. н.,
доцент кафедри управління та моніторингу якості освіти,
завідувач відділення післядипломної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У статті розглядається проблема моніторингу якості освіти при підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ; охарактеризовано дефініцію «моніторинг» та визначено її зміст; проаналізовано різні погляди вчених на моніторинг у сфері освіти; доведено, що проблема якості освіти нерозривно пов'язана з проблемою моніторингових досліджень.

Ключові слова: моніторинг, освіта, якість освіти, освітній моніторинг, педагогічний моніторинг, управлінська якість освіти.

В статье рассматривается проблема мониторинга качества образования при подготовке будущих специалистов в вузах; охарактеризована дефиниция «мониторинг» и определено ее содержание; проанализированы различные взгляды ученых на мониторинг в сфере образования; доказано, что проблема качества образования неразрывно связана с проблемой мониторинговых исследований.

Ключевые слова: мониторинг, образование, качество образования, образовательный мониторинг, педагогический мониторинг, управленческое качество образования.

Sigaeva L.E. Bilobrovko T.I. MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PROFESSIONALS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The paper is focused on the problem of monitoring the quality of future professionals training in the institutions of higher education. There has been described the definition of «monitoring» and its content. The different views of scientists of the education monitoring have been analyzed. The problem of the quality of education is stated to be closely related to the problem of monitoring studies.

Key words: monitoring, education, quality of education, educational monitoring, pedagogical monitoring, management quality of education.

Постановка проблеми. У системі вищої професійної освіти відбуваються якісні перетворення, обумовлені соціально-економічними, політичними та соціокультурними

процесами як в Україні, так і в світі. Реформування суспільного устрою об'єктивно вимагає концептуальних і структурних змін у системі освіти.



Суттєвим кроком на шляху модернізації вітчизняної системи вищої освіти стало прийняття в 2014 р. Закону України «Про вищу освіту», де зафіксовані нові державні вимоги до структури освітніх стандартів (ОС), що визначають основу об'єктивної оцінки рівня освіти і кваліфікації випускників ВНЗ незалежно від форм здобуття освіти [5].

Метою сучасної професійної освіти стає висока якість професійної підготовки фахівців. При цьому мається на увазі, що результатом підготовки є системний комплекс сформованих у нього загальних і професійних компетенцій, що характеризується широтою міждисциплінарних системно-інтеграційних знань і умінь, які забезпечують успішність діяльності.

На жаль, оцінка діяльності ВНЗ стосовно якості підготовки майбутніх фахівців в реальній практиці досі побудована на формальних показниках, які задаються міністерськими схемами, де інформація, необхідна керівнику освітньої установи, представлена в усіченому вигляді. Цих відомостей сьогодні, як правило, недостатньо для визначення ефективності освіти у ВНЗ, а така статистика не дозволяє прогнозувати розвиток освіти на перспективу.

Необхідна інша система оцінки і контролю. Це може бути налагоджена система моніторингу у виші, адже саме вона допомагає визначити успішність діяльності вищого навчального закладу.

Ступінь розробленості проблеми.

Проблема управління якістю освіти дуже інтенсивно вивчається вченими. У вітчизняній науковій літературі цій проблематиці присвячені публікації В. Андрущенко, Л. Горбунової, І. Зязюна, Т. Лукіної, М. Ляшенко, Н. Терентьевої та ін. Обґрунтування теоретичних основ моніторингу знайшли своє відображення в роботах зарубіжних вчених А. Белкіна, О. Майорова, В. Нікітіна та інших.

Мета статті – визначити моніторинг у системі вищої професійної освіти як науково обґрунтовану систему періодичного збору, узагальнення та аналізу соціальної інформації.

Виклад основного матеріалу. Моніторинг – спеціально організований безперервний процес вибіркового або постійного спостереження на основі попередньо планованих і науково обґрунтованих показників. Він відображає стан підготовки фахівців в установі вищої професійної освіти з метою отримання оперативних даних в аспекті їх відповідності до поставлених цілей, прийняття корекційно-попереджувальних заходів, управлінських, науково обґрунтованих рішень.

Звернення до моніторингу освіти стає все більш актуальним і затребуваним. Однак на сьогоднішній день ця дефініція знає різних тлумачень, що пов'язано насамперед з його затребуваністю в різних сферах діяльності. Моніторинг охоплює всі структури, відділи, служби установ вищої освіти, включаючи індивідуальний моніторинг тих, хто навчається, виконує оціночні, контрольні-наглядні, управлінські, прогностичні, інформаційні та соціальні функції.

У вітчизняній педагогіці зміст поняття «моніторинг» співвідноситься з відстеженням реального стану об'єкта. Наприкінці ХХ ст. сучасні дослідження позначили діапазон «моніторингу», який мислиться широко і вбирає в себе багату семантику смислів.

Вжиті у науковій літературі визначення підкреслюють різні характеристики цього поняття, що вимагає подальшого наукового обґрунтування. Моніторинг (лат. Monitor – той, хто нагадує, попереджає; англ. monitoring – здійснення контролю, стеження) – комплекс динамічних спостережень, аналітичної оцінки прогнозу стану цілісної системи. Це новий, сучасний засіб контролю з метою діагностики, що дозволяє по-іншому поглянути на увесь навчально-виховний процес. Це поняття не має точного, однозначного тлумачення, оскільки застосовується в різних сферах науково-практичної діяльності. Моніторинг – це і форма дослідження, і спосіб забезпечення сфери управління своєчасною та якісною інформацією.

У нашій статті моніторинг розглядається як система збору, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, орієнтована на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку.

Різноманіття існуючих видів моніторингу дало змогу проаналізувати погляди вчених на цю проблему. Одне з найбільш усебічних досліджень освітнього моніторингу виконано О. Майоровим. У його роботі [6] розглянута історія становлення моніторингу, побудована розгорнута класифікація видів моніторингу за різними показниками, сформульовані вимоги до інформації зворотного зв'язку, приведений огляд різних таксономій, що лежать в основі побудови систем моніторингу, визначені його функції, дано загальне визначення поняття «моніторинг».

Відповідно до позиції сучасної науки, О. Майоров розглядає моніторинг у сфері освіти як систему збору, обробки, збе-



рігання і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її компоненти, орієнтовану на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку [6]. О. Белкін вважає, що моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх вирішення [2]. На думку В. Полонського, моніторинг – безперервне, тривале спостереження за станом середовища і управління ним способом своєчасного інформування людей про можливе настання несприятливих критичних або неприпустимих ситуацій [9]. С. Шишов, В. Кальней убачають у моніторингові самостійну функцію управління.

У межах моніторингу проводяться виявлення та оцінювання перевірених педагогічних дій, при цьому забезпечується зворотний зв'язок, який повідомляє про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи до її кінцевих цілей [12]. Освітній моніторинг – це цільове, системне спостереження за якістю освіти в системі освітньої установи, що дозволяє відстежувати як відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніх потреб населення [10]. Педагогічний моніторинг розглядається як засіб підвищення якості освіти. У педагогічній літературі відбувається найчастіше змішування понять «педагогічний моніторинг» та «професіографічний моніторинг», «освітній моніторинг». Однак відстеження результатів тих, хто навчається, не дає можливості повно й усебічно забезпечити якість освіти [7]. Педагогічний моніторинг – це тривале спостереження за якими-небудь об'єктами або явищами педагогічної дійсності [8], це системна діагностика якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування та тенденції саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми і методи, дидактичні та технічні засоби, умови і результати навчання, виховання та саморозвитку особистості і колективу [1]. Ми поділяємо думку С. Ільєнкової, яка визначає моніторинг як науково обґрунтовану систему періодичного збору, узагальнення та аналізу соціальної інформації, представлення отриманих даних для прийняття стратегічних і тактичних рішень. Моніторинг виступає, як найважливіша частина і інформаційна база менеджменту [11].

У численних наукових роботах розглянуто сутність, напрямки, технологічні засади діяльності моніторингу. Однак, слід заува-

жити, що хоча проблема моніторингу широко висвітлювалася в теорії управління вищими навчальними закладами, вона ще не знайшла свого остаточного вирішення. Більше того, незважаючи на те, що якість освіти в першу чергу визначають характеристики результату навчання у вищому навчальному закладі, важливо, на думку І. Доброскок, фіксування змін у системі професійних знань і умінь студентів на всіх етапах освітнього процесу, на шляху від початкового до кінцевого рівня вивчення навчальної дисципліни [4]. Таким чином, проблема якості освіти нерозривно пов'язана з проблемою моніторингових досліджень [3].

Отже, головним залишається питання суті моніторингу. У класичній теорії управління широко вживається таке поняття, як «контроль». Вже відомо, контроль розглядають як одну з функцій управління, спрямовану на вирішення трьох завдань – визначення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розходження мети та результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності шляхом мінімізації наявних відхилень [11]. Частина науковців ототожнює моніторинг з контрольно-аналітичною діяльністю, що значно розширює його межі і не дозволяє визначити його принципові особливості. Потрібно зауважити, що контроль є складовою управлінського циклу, він спрямований на організацію реалізації плану роботи та його мети. У зв'язку з цим контроль має ситуативний характер і є нетривалим за часом реалізації. Контроль пов'язаний з мікроелементами освітньої системи, а моніторинг пов'язаний з функціонуванням всієї системи. Моніторинг передуює плануванню і прийняттю рішень.

При цьому необхідно додати, що моніторинг спрямований на основні параметри навчального закладу і має статус дослідження, а не емпіричного збору матеріалу. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування – річного, перспективного, стратегічного.

Моніторинг реалізується за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який кожен рік спрямований на нові об'єкти, моніторинг спрямований на одні й ті ж об'єкти і періодично повторюється.

Наведені положення дозволяють визначити моніторинг як систему заходів щодо збору та аналізу інформації з метою вивчення та оцінки якості професійної підготовки і прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і



тенденцій. Моніторинг пов'язаний з такими процесами, як:

- якість освіти;
- управління якістю освіти;
- культура оцінки;
- управлінські рішення та стратегічний менеджмент.

Розберемо ці складові окремо. Якісний підхід до стратегії підприємства повинен ґрунтуватися на тому, що якість є одночасно і найефективнішим засобом задоволення потреб, і засобом зниження витрат.

Що ми розуміємо під якістю? Якість – поняття суб'єктивне. Існує безліч трактувань і термінологічних підходів до його визначення. У побуті поняття «якість» часто використовується для позначення відповідності продукції або послуг певним вимогам. У сучасному менеджменті в поняття «якість» повинні бути включені справжні запити споживача – поточні та перспективні. При цьому потрібно розуміти, що одне з найбільш поширених визначень якості – «задоволення потреб покупця» – не обмежується функціональними характеристиками продукту або послуги. Вимоги до якості є найбільш важливим фактором при оцінці будь-якого продукту або послуги.

Як визначається поняття «якість» в концептуальному трактуванні? У науці сформульовано концептуальне визначення якості, відповідно до якого якість є однією з основних категорій, що визначають спосіб життя, соціальну та економічну основу для успішного розвитку людини і суспільства. Таке формулювання чітко визначає значимість діяльності з удосконалення якості, але є занадто загальною і не дає уявлення про суть самого поняття «якість». Один із засновників теорії управління якістю Ф. Кроссбі визначив якість як «відповідність вимогам», а його колега Дж. Дуран – як «відповідність призначенню». Дж. Харрінгтон трактує якість як «задоволення або перевищення вимог споживача за прийнятною для нього ціною». Якість – це властивість, яка реально задовольняє споживача. Однак потреби і очікування споживача можуть змінюватися, тому якість є змінною величиною. Ця властивість впливає на здійснення моніторингу.

Якість освіти – це така сукупність властивостей, яка обумовлює його здатність виконувати висунуті суспільством завдання по формуванню та розвитку особистості в аспектах її навченості і вихованості. Управління якістю – настійна вимога часу, так як ці знання є життєвою необхідністю в умовах ринкової економіки, що допускає наявність гострої конкуренції між виробниками товарів і послуг. Більшість трактувань було узагальнено Міжнародною організацією зі

стандартизації (ISO), що визначає якість, як «сукупність характеристик об'єкта, які відносяться до його здатності задовольняти обумовлені або передбачувані потреби». У міжнародному стандарті ISO 9000-2000 якість розглядається, як ступінь відповідності сукупності власних характеристик продукції, процесу або системі сформованих потреб і очікувань, загальноприйнятих або обов'язкових. Це визначення дозволяє зробити важливий висновок про зв'язок якості і, відповідно, моніторингу зі стандартами, еталонами, нормами.

Важливою умовою ефективності моніторингу є відповідність його процедур вимогам культури оцінки, яку характеризують:

- наявність чітких критеріїв оцінки;
- розробка процедур оцінки;
- наявність кваліфікованих експертів;
- розробка форм фіксації інформації в ході моніторингу;
- розробка тимчасових характеристик оцінки;
- зв'язок оцінки з системою прийняття управлінських рішень.

Моніторинг є складовою управління якістю освіти. Управління якістю освіти – це система певних організаційних процедур, яка забезпечує якість усіх основних складових освітнього процесу: його цілей, змісту освіти, діяльності викладачів, діяльності студентів, матеріальної бази, організації освітнього процесу, оцінки якості освіти.

Моніторинг опосередковано і безпосередньо впливає на якість освіти. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив пов'язаний вже із здійсненням цих рішень. Безпосередній вплив забезпечують самі процедури моніторингу. Так, наприклад, якщо студентами систематично проводиться оцінка організації навчального процесу, діяльності викладачів, то сам факт здійснення моніторингу забезпечує управлінський вплив. Викладачі починають корегувати свою діяльність відповідно до критеріїв, за якими вони оцінюють.

У наш час підвищення ефективності вищої освіти пов'язують із стратегічним менеджментом. При такому підході до управління притаманні зв'язок управлінської діяльності із завданнями вищого навчального закладу, урахуванням вимог середовища, зовнішніх впливів, обліком «слабких» місць, аналізом зовнішніх та внутрішніх можливостей, урахуванням можливих ускладнень, формуванням готовності працівників до нововведень, визначення засобів наближення до мети і результатів управління. Урахування осо-



бливостей стратегічного менеджменту дозволяє визначити місце, цілі, спрямованість моніторингу в сучасній системі управлінської діяльності.

Розглянуті особливості моніторингу, його місце в управлінській діяльності дозволяють визначити основні його напрямки:

- моніторинг контексту освітнього процесу;
- моніторинг ресурсів освітнього процесу;
- моніторинг перебігу освітнього процесу;
- моніторинг результатів освітнього процесу.

Моніторинг контексту освітнього процесу передбачає відстеження головних соціальних чинників, які впливають на функціонування навчального закладу. До цих факторів потрібно віднести наявність соціальних та індивідуальних потреб при підготовці фахівців тієї чи іншої спеціальності, обсяги підготовки фахівців у регіоні, а іноді й в країні, вартість навчання в інших навчальних закладах, можливості для працевлаштування випускників тощо.

Головними об'єктами моніторингу є: якість освіти (хід процесу), виконання навчальних планів (перебіг процесу); якість діяльності викладачів (перебіг процесу); якість управління (перебіг процесу); якість матеріально-технічного забезпечення (ресурси процесу); якість засвоєння навчальних дисциплін (результати процесу); формування особистих якостей у випускників (результати процесу); діяльність випускників (результати процесу).

У процесі моніторингу якості вищої освіти можна виділити такі рівні: кафедральний, факультетський (інститутський), університетський, регіональний, державний, континентальний, світовий. Практична реалізація завдань моніторингу вищим навчальним закладом здійснюється на перших трьох рівнях – кафедральному, факультетському, університетському.

Формування цілісної системи моніторингу ВНЗ передбачає визначення загальних напрямків і конкретних параметрів, які будуть відслідковуватися. Загальні напрямки полягають у такому: чим нижчий рівень моніторингу, тим більше параметрів, які відслідковуються, і тим вони конкретніше.

До показників університетського рівня можна віднести:

- відсоток випускників, працевлаштованих за спеціальностями;
- відсоток випускників, які працюють за спеціальністю через один, три, п'ять років після закінчення ВНЗ;
- оцінка готовності випускників до професійної діяльності керівником (високий, середній, низький рівень);

• самооцінка готовності випускників до професійної діяльності (високий, середній, низький рівень);

- рівень заробітної плати випускників;
- забезпеченість випускників житлом.

До показників інститутського (факультетського) рівня можна віднести:

- відповідність особистих якостей випускників до вимог професії;
- відповідність професійних знань випускників до вимог професії;
- відповідність професійних умінь випускників до вимог професії;
- здатність випускників до інноваційної діяльності;
- рейтинг випускників серед працівників установи;
- рівень захворюваності випускників;
- особисті досягнення випускників (нагороди, звання, винаходи, наукові роботи, ступені).

До показників кафедрального рівня можна віднести:

- наявність у випускників основних структурних компонентів знань і умінь (відповідно до кваліфікаційної характеристики та переліку компетенцій спеціаліста);
- позитивні риси в роботі випускників;
- недоліки в роботі випускників;
- ставлення підлеглих (або учнів) до випускників;
- звернення колег по роботі до випускників;
- ставлення керівників до випускників.

Висновки. Під час використання запропонованих критеріїв слід урахувувати, який з підходів знаходиться в основі системи підготовки фахівців у навчальному закладі. Якщо це підхід до знань, то моніторинг спрямований саме на знання та вміння випускників. А якщо це підхід до компетенції, то моніторинг спрямований саме на оцінку компетенції фахівців, які з'єднують знання і вміння.

Реалізація завдань моніторингу передбачає розробку його науково-практичних інструментів. Найбільш доцільними для вирішення завдань моніторингу є методи опитування, експертна оцінка, спостереження, вивчення документації тощо. Існування великої кількості різноманітних систем моніторингу призводить до необхідності їх класифікації в педагогічній науці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Учеб. пособие для вузов / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 247 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. Учебное пособие. – Екатеринбург, 2000.



3. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования. – М., 2003.
4. Доброскок І.І. Моніторинг якості вищої освіти: дефінітивний аналіз. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://go.mail.ru>
5. Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://go.mail.ru/se>
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1. – Спб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344 с.
7. Митина О.А., Бершадский М.Е. Мониторинг и его влияние на результативность естественнонаучного и математического образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped44.html>
8. Орлов А.А. Формирование педагогического мышления // Советская педагогика. – № 1. – 1990.
9. Полонский В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований. – М., 2006.
10. Талых А.А. Особенности технического творчества студентов педагогических вузов. – Петрозаводск: КГПУ, 2004.
11. Управление качеством: учебник для студентов вузов, обучающихся специальностям экономики и управления / под ред. Ильенковой С.Д. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юнити-ДАНА, 2009. – 352 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.



УДК 371.134:371.38

ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Стеценко Н.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються питання використання ділової гри як активного методу навчання майбутніх менеджерів освіти, проаналізовано підходи до визначення поняття «ділова гра». Ділова гра розглядається як один із засобів моделювання професійної діяльності у навчальному процесі, що надає можливість виявляти та узгоджувати особливості діяльності учасників виробничих процесів, відпрацьовувати обґрунтування й прийняття управлінських рішень, розвивати і закріплювати професійні знання і формувати навички їх творчого використання у практичній діяльності. Висвітлено особливості різних видів ділової гри, запропоновано ділову гру, що може використовуватися під час викладання дисципліни «Техніка управлінської діяльності». Описано один із варіантів використання методу «шести капелюхів мислення».

Ключові слова: активні методи навчання, ділова гра, моделювання, менеджер освіти, управлінське рішення.

В статье рассматриваются вопросы использования деловой игры, как активного метода обучения будущих менеджеров образования, проанализированы подходы к определению понятия «деловая игра». Деловая игра рассматривается как одно из средств моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, который предоставляет возможность обнаруживать и согласовывать особенности деятельности участников производственных процессов, отрабатывать обоснование и принятие управленческих решений, развивать и закреплять профессиональные знания и формировать навыки их творческого использования в практической деятельности. Отражены особенности разных видов деловой игры, предложена деловая игра, которая может использоваться во время преподавания дисциплины «Техника управленческой деятельности». Описан один из вариантов использования метода «шести шляп мышления».

Ключевые слова: активные методы обучения, деловая игра, моделирование, менеджер образования, управленческое решение.

Stetsenko N.N. BUSINESS GAME AS A METHOD OF FORMING A PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE MANAGERS IN EDUCATION

In the article the questions of a business game's usage are examined as an active method of teaching of future managers in education. The article considers approaches to the definition of a business game. A business game is examined as one of the facilities of simulate the professional activity in an educational process, which gives possibility to discover and co-ordinate the features of activity of participants of production processes, work off a ground and acceptance of administrative decisions, develop and fasten professional knowledges and form skills of their creative use in practical activity. Basic professional abilities which are formed in the process of business game are certain. Among them there are abilities to inculcate the mechanisms of effective realization of organization corporate policy, work out the basic problems of management process and determine reasons of conflicts in a collective and ways of their overcoming. The features of different types of business game are reflected in this article, a business game that can be used during the process of teaching the discipline of «Technician of administrative activity» is offered. One of variants of the usage the method of «six hats of thought» is described in the article. It is well-proven that business games at preparation of managers give students the concrete picture of future professional activity, develop analytical capabilities and form the integral concept system. In the process of game future specialists can find out the capacities and fitness for professional activity; such administrative qualities are formed as how to find out different problems, collect and analyses information, accept administrative decisions as independently so in co-operating with other workers.

Key words: active methods of teaching, business game, simulation, manager in education, administrative decision.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, зумовлюють значні зміни в системі освіти. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) розглядає першочерговим завданням досягнення високого рівня освіти, формування високо-

го культурного та інтелектуального рівня особистості. Важливого значення набуває удосконалення цілісної системи управління освітою, що передбачає налагодження високопрофесійного, наукового, аналітичного, демократичного та відкритого прийняття управлінських рішень. Важлива роль у цю-



му аспекті відводиться керівникам освітньої галузі. Діяльність керівників системи освіти в умовах розвитку освітніх послуг набуває ряд нових функцій, зокрема формування колективу, побудова своєї роботи з огляду на отримання кінцевого результату, організація привабливого освітнього середовища. Сучасному суспільству потрібен компетентний, ерудований керівник в системі освіти, готовий до самовдосконалення, дослідницької роботи і власного професійного зростання. Важлива роль у цьому аспекті відводиться магістерській підготовці з управління освітою. Саме спеціально організована підготовка менеджерів навчальних закладів в системі вищої освіти дозволяє сформувати компетентного фахівця, здатного керувати процесами навчання, виховання, розвитку особистості. До основних компетенцій менеджера освіти відносять: методичну – знання закономірностей та принципів освітнього процесу, володіння методами впливу, взаємодіє, контролю й оцінки діяльності закладу освіти та ін.; управлінську – знання системи освіти, освітніх установ та їх функцій, знання основ управління соціальним колективом, уміння приймати управлінські рішення, мотивована амбіційність оволодіння лідерськими якостями та ін.; *загальнокультурну* – володіння знаннями про способи здобуття, зберігання та передачі базисних цінностей культури, дотримання принципу єдності слова та діла, виявлення інтересу до молодіжної субкультури та ін.; *стратегічну* – уміння змістовно формулювати перспективні цілі освітньої системи, знання принципів прогнозування розвитку різних типів освітніх установ, володіння методами діагностики освітніх систем і організації маркетингової служби та ін.; володіння культурою мовлення та ділового спілкування, уміння реалізувати інтерактивні технології в управлінні освітнім середовищем, достатній рівень знань для ведення переговорів, у тому числі й іноземною мовою та ін.

Формування і подальший розвиток управлінця – менеджера освіти сьогодні можливі лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання у ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок та передової практики.

Вивчення сучасного досвіду підготовки майбутніх менеджерів освіти дозволяє констатувати, що без час навчання не достатньою мірою забезпечується підготовка до процесу прийняття управлінських рішень та організації взаємодії учасників системи управління. Отже, соціальне замовлення суспільства на професійного фахівця, здат-

ного ефективно працювати в нових умовах, зумовлює необхідність удосконалення якості цієї підготовки. Одним із найбільш перспективних шляхів розв'язання цього питання, озброєння майбутніх менеджерів освіти необхідними знаннями, практичними вміннями є впровадження активних форм і методів навчання. Ділові ігри є саме тим методом навчання у вищих навчальних закладах, який надає студентам уміння знаходити відповідні рішення, оптимально розв'язувати виробничі ситуації й обґрунтовувати свої рішення.

Ступінь розробленості проблеми.

Питання використання ігрової діяльності, структури і значення гри у навчанні розкрито у дослідженнях Л. Виготського, О. Леонт'єва, Д. Ельконіна, М. Касьяненко, С. Лісового, П. Підкасистого, М. Тименка та ін. Вплив навчальних ділових ігор на формування професійної спрямованості студентів висвітлено у працях Б. Букатова, Т. Кашканової, Л. Литвинової, О. Приходько, Т. Хлебнікової, О. Хоменко та ін. Питання застосування ділових ігор в управлінні школою знайшли своє відображення у роботах С. Галкіна, Т. Дзюби, І. Дичківської, М. Єрхової, В. Лизинського.

Використання ділових ігор у процесі підготовки керівників системи освіти у дослідженнях науковців розкрито не повною мірою.

Метою статті – розкрити окремі аспекти використання ділових ігор у професійній підготовці менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній та методичній літературі не існує єдиної точки зору щодо визначення поняття «ділова гра».

У дидактиці діловими іграми називають динамічну імітацію реальних господарських чи інших ситуацій, яка за своїм змістом і методами реалізації відповідає практичній діяльності конкретних категорій працівників. Це дає змогу всебічно розвивати ділові задатки студентів і комплексно формувати необхідні знання і вміння, забезпечувати набуття навиків творчого використання ними теоретичних знань з метою вирішення конкретних господарських ситуацій [2].

У підручнику з педагогіки вищої школи наведено таке визначення ділової гри: «Ділова гра – моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності та соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників» [6].

Ю. Арутюнов ділову гру розглядає як «нову галузь діяльності, як імітаційний екс-



перимент, як форму рольового навчання, дослідження й вирішення освітніх і виховних завдань» [1].

На думку Б. Коротяєва, ділова гра є компонентом контекстного навчання, в якому засвоєння знань, формування умінь і навичок поєднуються з професійною діяльністю, що представлена у певній модельній формі [4].

О. Козлова виокремлює таку складову ділової гри, як необхідність прийняття рішень, а характерною рисою цієї гри називає моделювання учасниками її змісту, як процесу майбутньої професійної діяльності, системи відносин усередині заданої моделі реального виробничого колективу [3].

І. Сироежин наголошує, що ділову гру потрібно розуміти як живу модель, що відтворює процеси прийняття рішень і взаємодії учасників системи управління [9].

І. Белкін вважає, що потрібно проводити зі студентами ділові ігри, які певною мірою імітують професійні ситуації. Тоді в учасників гри розвиваються практичні навички роботи в умовах трудового колективу, вони набувають досвіду управління, керівництва і організації колективу, освоюють навички комплексного творчого розв'язання проблем [10].

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до визначення ділової гри, можемо зазначити, що її відмінною ознакою є наявність імітаційної моделі, що дозволяє відтворювати реальні виробничі процеси, виявляти та узгоджувати особливості діяльності учасників цих процесів, відпрацьовувати обґрунтування й прийняття управлінських рішень, розвивати і закріплювати професійні знання і формувати навички їх творчого використання у практичній діяльності.

Підвищений інтерес до використання ділових ігор у професійній підготовці фахівців зумовлений їх відмінністю від традиційних методів навчання, а саме:

- процес навчання при використанні ділових ігор максимально наближений до реальної практичної діяльності;

- ділова гра є ігровим методом навчання, де всі учасники виступають у різних ролях і приймають рішення відповідно до інтересів своєї ролі;

- ділова гра – колективний метод навчання, у той час, як традиційні методи орієнтовані на індивідуальне навчання;

- у ділових іграх спеціальними засобами створюється певне емоційне налаштування гравців, так зване «керование напруження» [7].

Л. Полак відобразив в узагальненому вигляді основні відмінності традиційного та активного навчання [8]:

| Традиційне навчання | Активне навчання |
|---|---|
| 1. Мета – засвоєння знань, умінь і навичок. | 1. Мета – розвиток особи в цілому. |
| 2. Повідомлення готових знань, їх інформаційна повнота. | 2. Принцип проблемної і неповної інформації. |
| 3. Недостатній розвиток мотивів, інтересів. | 3. Високий рівень внутрішньої мотивації й емоційності. |
| 4. Монологічне спілкування, діалог окремих студентів із викладачами. | 4. Діалог студентів із викладачами і між собою. |
| 5. Індивідуальна розумова діяльність. | 5. Колективна розумова діяльність. |
| 6. Акцент на активну діяльність викладача. | 6. Акцент на активну діяльність студентів. |
| 7. Розвиток переважно пам'яті. | 7. Спеціальний розвиток мислення. |
| 8. Гра як елемент зарядки. | 8. Гра як елемент навчання. |
| 9. Зміст навчання становлять абстрактні знання. | 9. Професіоналізація змісту. |
| 10. Забезпечення переважно першого й другого рівнів засвоєння (репродуктивна активність). | 10. Забезпечення переважно третього і четвертого рівнів засвоєння (продуктивна активність). |

Таким чином, перевагою використання ділових ігор, як активного методу навчання при підготовці менеджерів освіти, є можливість моделювати реальний управлінський процес, що змушує учасників гри «включитися» у запропоновані події, «пережити» їх, а це, у свою чергу, сприяє формуванню відповідних умінь і навичок, у тому числі й управлінських.

Узагальнюючи думки науковців, З. Митник виокремлює такі вміння, що формуються у процесі ділової гри:

- спілкуватися на формальній і неформальній основах та ефективно взаємодіяти;

- проявляти якості лідера;

- орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх розв'язувати;

- отримувати і обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її;

- приймати рішення у непевних і складних ситуаціях;

- розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу інших, надавати їм необхідні повноваження, оперативно приймати організаційні рішення;

- проявляти ділові якості: ставити перспективні цілі, використовувати сприятливі можливості;

- критично оцінювати вірогідні наслідки своїх рішень, зокрема помилки, робити вірні висновки та своєчасно виправляти помилки [5].



Усі перелічені вміння так чи інакше пов'язані з управлінням, тому є актуальними і для менеджерів освітньої галузі.

Сьогодні існує багато видів ділових ігор, які можуть різнитися методикою проведення і поставленими цілями. Усі ділові ігри можна класифікувати за часом проведення (ігри без обмеження часу, з обмеженням часу, в реальному часі); за оцінкою діяльності (гру кожного учасника оцінюють або не оцінюють); за остаточним результатом (ігри з жорсткими правилами та відкриті ігри); за завершальною метою проведення (навчальні, пошукові, констатуючі); за методологією проведення (рольові, групові, імітаційні, організаційно-діяльнісні, інноваційні, ансамблеві); за сферою використання (промислові, навальні, кваліфікаційні) [6].

Як показує досвід роботи творчих викладачів, у вищих навчальних закладах найчастіше використовують такі модифікації ділових ігор, як: імітаційні, операційні, рольові.

Імітаційні ігри. На заняттях імітується діяльність певної організації, підприємства або його підрозділу. Імітуватися можуть події, конкретна діяльність людей (ділова зустріч, обговорення плану, проведення бесіди,) і обстановка, умови, в яких відбуваються подія або діяльність (кабінет директора, зала засідань тощо). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить опис структури і призначення конкретних об'єктів, нормативні акти, які визначають специфіку діяльності, опис обстановки, в якій відбувається подія.

Операційні ігри. Допомагають опрацювати виконання конкретних специфічних операцій, наприклад, методику проведення опитування респондентів. В операційних іграх моделюється відповідний процес. Ігри цього типу проводяться в умовах, що імітують реальні.

Виконання ролей. У цих іграх опрацьовується тактика поведінки, виконання функцій і обов'язків конкретної посадової особи. Для проведення ігор з використанням ролей розробляється модель-п'єса ситуації, між учасниками розподіляються ролі [2].

Для ділової гри характерні: нескладність форм, неординарність змісту, обов'язковість оцінювання результатів, можливість включення до структури традиційних видів навчальних занять, динамічність ситуації, проєктована і керована емоційна напруженість у процесі гри, обмеженість часу, відведеного на вирішення проблем, можливість об'єднання в єдиний комплекс ігор відповідно до педагогічних цілей, включення визначеного контексту професійної діяльності. Важливими особливостями ділової гри є такі: мінімальний комплект ролей,

незначні витрати часу на її проведення, швидкість отримання результату.

У процесі розробки ділової гри виділяють такі етапи:

- розробка задуму ділової гри;
- вибір та обґрунтування об'єкта ігрового моделювання;
- розробка структури ділової гри й ігрового комплексу;
- розробка системи оцінювання діяльності учасників гри;
- розробка технічного забезпечення, методичної документації й методики проведення гри;
- визначення критеріїв оцінки ефективності ділової гри.

Програма впровадження ділової гри включає:

- адаптацію гри до особливостей того колективу, для якого вона призначена;
- розподіл ролей у навчальному колективі й навчання студентів роботі з методичною документацією гри, прийомів заповнення документації;
- пробне програвання ділової гри;
- проведення ділової гри.

Завершується ділова гра підведенням підсумків, де основна увага спрямована на аналіз її результатів, найбільш значущих для практики. Проте завершуюча фаза може бути розширена до рефлексії всього ходу гри. Об'єктами такої рефлексії можуть стати: динаміка індивідуальних, групових, між групових траєкторій руху, динаміка утворення колективної думки на основі змін в міжособистісних стосунках; позиційність гравців і міжпозиційні стосунки тощо.

У процесі підготовки менеджерів освіти ділові ігри можуть використовуватися під час викладання професійно-орієнтованих дисциплін. Найбільш сприятливим для проведення ділових ігор, на нашу думку, є курс «Техніка управлінської діяльності», метою вивчення якого є формування системи теоретичних і прикладних знань у галузі управлінської діяльності, розвиток здібностей, які дають змогу займатись адміністративно управлінською діяльністю.

За результатами вивчення курсу у студентів мають бути сформовані такі компетентності, що дозволять:

- володіти технологіями менеджменту і маркетингу в освіті;
- виявляти уміння управління закладом освіти як соціальною системою;
- здійснювати стратегічне управління навчальним закладом;
- визначати концепції освітньої практики навчального закладу;
- здійснювати управління розвитком та фінансами в нових економічних умовах;



- здійснювати інноваційну діяльність та моніторинг якості освіти;
- приймати управлінські рішення й усвідомлювати відповідальність за їх реалізацію;
- стимулювати учасників освітнього процесу до творчої праці;
- здійснювати внутрішню і зовнішню комунікацію на засадах відкритості та толерантності.

Серед тем, що вивчаються у ході опанування дисципліною «Техніка управлінської діяльності», є тема, пов'язана із технологією підготовки та проведення різних видів нарад, у тому числі і проведення педагогічної ради, яка посідає чільне місце в системі управління закладами освіти.

З метою формування професійних умінь та навичок, було змодельовано ділову гру «Методика підготовки та проведення педагогічних рад».

Мета: розглянути шляхи удосконалення роботи педагогічної ради навчального закладу, розкрити її роль у системі управління школою, розвивати навички ділового спілкування, роботи в групі, уміння висловлювати власну думку.

Обладнання: картки з характеристикою особливостей організації та проведення традиційної та інноваційної форм проведення педагогічної ради; шість капелюхів різного кольору.

Етапи ділової гри:

1. Визначення мети, завдань, розробка плану, правил, інструкцій гри.
2. Розподіл учасників на групи.
3. Організація самостійної пошукової діяльності.
4. Міжгрупова дискусія, захист ідей.
5. Підбиття підсумків.

На початку гри ведучий нагадує учасникам основні правила ділової гри:

- Будьте активні.
- Поважно ставтеся до співрозмовника.
- Один говорить – усі слухають.
- Кожен має право на свою точку зору.
- Ми всі рівні, але будьте толерантними.
- Співпрацюйте. Проявляйте оригінальність.

– Час дорого цінується.

Всіх студентів ділять на три групи. Дві групи мають запропонувати свій варіант підготовки та проведення педагогічної ради з теми «Самоосвіта педагога: самоціль чи необхідність?».

Перша група розробляє педагогічну раду за традиційною методикою, друга – за методикою «Педагогічна рада на основі роботи проблемних груп».

Кожна з груп отримує картку з опорною таблицею, де наведено суттєві характери-

стики кожної методики з підготовки і проведення педагогічної ради (етап розробки, етап підготовки, етап проведення педради, етап ухвалення рішення). Групи складають схему підготовки та проведення педагогічної ради із запропонованої теми та наводять аргументи на користь тієї методики, яку вони представляють.

Третя група – це група експертів, які мають проаналізувати запропоновані методики, визначити їх недоліки та переваги, використовуючи метод «шести капелюхів мислення» Едварда де Боно [11]. Відповідно до даної методики, кожен експерт отримує капелюх певного кольору. Кожному кольору відповідає визначений принцип мислення. При роботі в групі цей метод можна розглядати як різновид мозкового штурму.

Білий капелюх мислення – це режим фокусування уваги на всій інформації, якою ми володіємо: на фактах і цифрах. Експерт у білому капелюсі має максимально об'єктивно оцінити всі переваги та недоліки кожної з методик, навести відповідні аргументи.

Червоний капелюх – капелюх емоцій, почуттів та інтуїції. Не вдаючись у подробиці і міркування, на цьому етапі висловлюються всі інтуїтивні здогадки. Люди діляться емоціями, що виникають при обговоренні того чи іншого рішення. Тут також важливо бути чесним, як із самим собою, так і з іншими. Експерт у червоному капелюсі передає свої емоції та враження від запропонованих командами рішень; ділиться власними відчуттями (що сподобалося, а що ні).

Жовтий – капелюх позитиву. Одягаючи його, ми думаємо над перевагами, яке дає рішення, розмірковуємо над вигодою і перспективою ідеї. І навіть, якщо ідея на перший погляд не обіцяє нічого хорошого, важливо опрацювати оптимістичну сторону і спробувати виявити приховані позитивні ресурси. Експерт у жовтому капелюсі характеризує лише позитивні сторони кожної методики.

Чорний капелюх – протилежність жовтого. У ньому ми повинні мислити критично, критично оцінювати ситуацію, звернути увагу на можливі ризики і таємні загрози, на істотні та уявні недоліки, включити режим пошуку «підводних каменів». Експерт у чорному капелюсі фіксує лише недоліки та проблеми традиційної та інноваційної методики підготовки та проведення педагогічної ради.

Зелений капелюх – капелюх творчості та креативності, пошуку альтернатив і внесення змін. Генеруйте ідеї, модифікуйте вже існуючі та придивляйтеся до чужих



напрацювань. Експерт у зеленому капелюсі ділиться власними креативними ідеями, що виникли у нього під час презентації обох груп.

Синій капелюх – шостий капелюх мислення. Він призначений для управління процесом реалізації ідей та роботи над вирішенням завдань, підведення підсумків та обговорення користі та ефективності «методу шести капелюхів». Синій капелюх є спільним для групи експертів. У ході обговорення усіх почутих ідей та пропозицій, вони роблять загальний висновок про роботу груп, розроблені ними методики та формулюють пропозиції і рекомендації. На цьому етапі до роботи можуть залучатися усі учасники гри.

Підводячи підсумок гри в цілому, можна провести вправу «3-2-1»: учасники визначають 3 положення, які дійсно їх зацікавили під час ділової гри; 2 ідеї, які хотілося б поглибити; 1 положення, яке вони будуть використовувати у практичній діяльності.

Висновки. Таким чином, ділові ігри при підготовці менеджерів дають студентам конкретне уявлення про майбутню професійну діяльність, розвивають аналітичні здібності, формують цілісну понятійну систему. У процесі гри майбутні фахівці можуть виявити свої здібності та придатність до професійної діяльності; формуються такі управлінські якості як здатність керівників різних рівнів виявляти і структурувати проблеми, збирати і аналізувати інформацію, приймати управлінські рішення як самостійно, так і у взаємодії з іншими працівниками. Ділова гра вчить колективним діям, необхідним у практичній діяльності.

Подальшого дослідження потребує проблема використання інформаційних тех-

нологій у процесі підготовки менеджерів освіти, формування у них інформативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнов Ю.С. О классификации методов активного обучения / Ю.С. Арутюнов, Н.В. Борисова, С.Г. Колесниченко // Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения «Применение активных методов обучения в учебном процессе»: тез. докл. – Рига, 1983. – С. 21-24.
2. Балеев А.А. Активные методы обучения / Балеев А.А. – М., 1986. – С. 45.
3. Козлова О.В. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / Козлова О.В., Разу М.Л. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
4. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий / Б.И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
5. Митник З.М. Ділові ігри як технологія формування управлінських умінь та їх значення у професійній підготовці студентів-медиків / З.М. Митник // Ліки України плюс. – 2010. – № 1. – С. 10-12.
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
7. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: [учебник] / В.Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 192 с.
8. Полак Л.Б. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності / Л.Б. Полак // Директор школи – 2003. – № 2. – С. 7-8.
9. Сыроежин И.М. Очерки теории производственных организаций / И. Сыроежин. – М. : Экономика, 1970. – 247 с.
10. Белкін І.В. Педагогічні умови виконання ділових ігор у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=24654>.
11. Метод «шести капелюхів мислення» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsi.com.ua/metod-shesti-kapeljuhiv-mislennja-edvarda-de-bono/>.



УДК 378.147:[81'271:656.61]

ДІАЛОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Токарева О.В., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті взаємодія розглядається як організація цілеспрямованої професійної діяльності між її учасниками, що складається з таких компонентів: діючий учасник, потреба в активізації поведінки, ціль діяльності, метод діяльності, інший учасник, на котрого направлена дія, результат діяльності. В процесі діалогічної взаємодії створюється спільний для суб'єктів комунікативний простір, який сприяє набуттю комунікативних знань. Серед факторів, що визначають і впливають на успішність взаємодії під час виробничого процесу, виділяють мовлення як форму спілкування людей, основу формування переконань. Організація діалогічної взаємодії виступає головною умовою формування діалогічної культури – багатомірною процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, діалогічна взаємодія, мовлення, спілкування, діалогічна культура.

В статье взаимодействие рассматривается как организация целенаправленной профессиональной деятельности между ее участниками, состоит из следующих компонентов: действующий участник, потребность в активизации поведения, цель деятельности, метод деятельности, другой участник, на которого направлено действие, результат деятельности. В процессе диалогического взаимодействия создается для субъектов коммуникативное пространство, которое способствует приобретению коммуникативных знаний. Среди факторов, определяющих и влияющих на успешность взаимодействия во время производственного процесса, выделяют речь как форму общения людей, основу формирования убеждений. Организация диалогического взаимодействия выступает главным условием формирования диалогической культуры – многомерного процесса субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, диалогическое взаимодействие, речи, общения, диалогическая культура.

Tokareva O.V. DIALOGICAL INTERACTION AS BASIS OF DIALOGIC CULTURE OF FUTURE PROFESSIONALS OF THE SEA

In the article interaction is seen as the organization of purposeful professional activities among its members, consisting of the following components: active participant need for more active behavior of the target, the method of, the other party, which is directed to action, results. During the dialogic interaction communicative space creates common for business that facilitates the acquisition of knowledge communication. Dialogue is defined as the interaction position, the mechanism of consciousness, personal growth. Among the factors that determine the success and influence of interaction during the production process, broadcasting allocates as a form of communication between people, based on the formation of opinion. The need for agility, mobility and the need for fruitful cooperation in the sphere of professional activity determine the priority of dialogue in professional communication as part of the profession. Therefore dialogical culture can be seen as a fundamental characteristic of a professional activity especially in the marine spheredue to the conditions of the cooperation. High level dialogue culture is adequate reflection of subject-subjective nature of professional activity. Steps to creating a culture of dialogue is entirely dependent on dialogical, language, speech, communicative and cultural needs of the people engaged in the process. Consequently, the organization dialogic interaction is the main condition for the formation of dialogic culture – multidimensional process subject-subject interaction. This approach identifies ways to further study the components of the studied process.

Key words: interaction, dialogic interaction, speech, communication, dialogic culture.

Постановка проблеми. Сьогодення вимагає вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту з урахуванням стрімкого розвитку суспільства, науки, техніки, технологій. Вирішення окресленого завдання вбачаємо у формуванні діалогічної культури особистості майбутнього фахівця, що забезпечує розуміння і сприйняття учасників взаємодії, позитивне ставлення до них, налаштованість на застосування та передачу своїх знань, досвіду у фаховій галузі.

Ступінь розробленості проблеми. Специфічність та складність професійної діяльності у морській галузі, необхідність забезпечення безаварійної роботи та конкурентоспроможності відповідних фахівців, які працюють під прапорами різних країн, ставлять підвищені вимоги до професійної підготовки курсантів вищих морських навчальних закладів України та їхнього рівня сформованості діалогічної культури. Проблемі вдосконалення підготовки фахівців у вищих морських навчальних закладах при-



свячено роботи В. Голубева, М. Гомзякова, М. Євтюхіна, В. Захарченка, С. Козак, М. Кулакової, М. Міусова, Ю. Павличенко, Г. Пузиніча, О. Радченка, С. Ситнік, О. Чорного, О. Шемякіна та ін.

Формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі має стати наскрізним елементом їхньої професійної підготовки у вищих морських навчальних закладах і започатковуватися з першого курсу навчання.

Ученими досліджено загальні проблеми освіти майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі прикладну (О. Ключко, А. Прус, Л. Соколенко та ін.), професійно-прикладну (Т. Лагутіна та ін.), трудову (С. Мазуренко та ін.), педагогічну (О. Коваленко, Н. Кузьміна, О. Марчук та ін.), професійно-педагогічну (А. Мордкович та ін.), професійно-психологічну (С. Яремчук та ін.), мотиваційну (В. Панібратенко, Я. Поторій та ін.), акмеологічну (А. Попунова), пошуково-творчу (С. Висоцький та ін.), гуманістичну (О. Горчакова, Н. Носовець та ін.) спрямованість особистості майбутнього фахівця.

Специфіка професійної діяльності фахівців морської галузі визначається місцем її здійснення, своєрідними функціональними обов'язками та відповідними до них виробничими цілями та завданнями, а саме: галуззю діяльності є забезпечення належного технічного стану водного засобу та судноводіння. Таким чином, специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців морської галузі, зокрема іномовне спілкування під час виробничого процесу, вимагає певної професійної підготовки курсантів у вищих морських навчальних закладах, яка відповідає вимогам, що висуваються як вітчизняними стандартами підготовки таких фахівців, так і міжнародними конвенціями з підготовки плавскладу та безпеки судноплавства, що ратифіковано Україною.

Мета дослідження – розкриття взаємодії у процесі професійної діяльності як основи формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація навчання пов'язується вітчизняними вченими з аспектами, котрі забезпечують: комплексність навчання майбутніх спеціалістів, що визначає їх навчання способів утворення й формулювання думки у процесі мовленнєвої діяльності, із урахуванням найбільш ефективного співвідношення різних видів такої діяльності та діалогічної взаємодії суб'єктів в певних умовах освітнього середовища у вищому навчальному закладі; високу мотивованість навчально-пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста, що зумовлює збудження внутрішніх мотивів його

мовленнєвої діяльності, зокрема іномовної, шляхом актуалізації зовнішньої – професійної мотивації поведінки фахівця у створенні відповідного природного навчання з урахуванням предмету та умов майбутньої професії, усвідомлення майбутніми фахівцями значущості можливості виникнення проблем і шляхів їх розв'язання; усвідомлення необхідності засвоєння мовної форми для досягнення необхідного рівня володіння діалогічним спілкуванням як рідною, так і іноземною мовами; формування та стимулювання комунікативної потреби міжособистісного і професійно орієнтованого діалогічного спілкування.

Зважаючи на викладене вище, виділяємо комунікативний підхід, що передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності на основі сталого залучення до спілкування суб'єктів взаємодії, беручи до уваги певні умови закордонного контракту іноземною мовою, сприяє вирішенню завдань формування в майбутніх фахівців навичок іномовного діалогічного спілкування та розвитку комунікативних здібностей, а відповідно і діалогічної культури. Отже, комунікативний підхід забезпечує майбутнім фахівцям послідовне оволодіння системою вмінь використання мови у різних виробничих ситуаціях з урахуванням певних аспектів функціональності та стуктурності, спрямовує навчальний процес на діалогічне спілкування, зокрема іноземною мовою, та використання під час виконання різних видів діяльності.

Процес діалогічної взаємодії передбачає реалізацію таких етапів комунікації. Перший етап – прогностичний, що дозволяє моделювати майбутнє спілкування; другий етап – «комунікативна атака», як початок безпосереднього спілкування, встановлення емоційного та ділового контакту; третій етап – «управлінський». Ураховуючи зазначене, поєднання всіх окреслених компонентів доцільно реалізовувати у підготовці до майбутньої професійної діяльності фахівців морської галузі. Адже діалог – універсальний засіб взаємодії людей. Слушними є думки В. Беркова, Я. Яскевича, які наголошували на значенні діалогу, підкреслюючи, що «його роль особливо зростає в період демократизації суспільства. Наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог в найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як способу взаємодії між людьми» [1, с. 3].

Сприяє успішному спілкуванню учасників виробничого процесу саме діалогічна культура, котра за своєю структурою містить два компоненти: культури мовлення і культури спілкування. Перша поєднує мовні та



мовленнєві навички, які необхідні майбутнім фахівцям для комунікативної взаємодії з іншими людьми. Друга – культура спілкування – це сукупність якостей, які дозволяють людині досягти своєї мети в ході комунікації та діалогічної взаємодії.

В процесі діалогічної взаємодії, за твердженням Г. Богатирьової, створюється спільний для суб'єктів комунікативний простір, який сприяє набуттю комунікативних знань, і визначається дослідницею як узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності. Ми підтримуємо думку дослідниці, що зазначене відіграє домінуючу роль у формуванні майбутнього фахівця [2].

Адже взаємодія, як організація цідеспрямованої виробничої діяльності між її учасниками, складається з таких компонентів: діючий учасник, потреба в активізації поведінки, ціль діяльності, метод діяльності, інший учасник, на котрого направлена дія, результат діяльності. Зважаючи на те, що діяльність здійснюється у певному зовнішньому середовищі, яке вважають також її компонентом, активність учасників як суб'єктів діалогічної взаємодії є змінною відповідно певної ситуації. У залежності від характеру, особливостей зовнішнього середовища учасники взаємодії виявляють імпульсивні (миттєві) дії або рефлексивні, які вирізняються усвідомленістю, визначеністю спонуки до активності – мотивацією. Отже, діалогічна взаємодія складається з потреби, мотивації і інтерактивної дії.

У психологічних дослідженнях Ю. Лотмана, О. Матюшкіна та ін. діалог розглядається як взаємодія позицій, механізм роботи свідомості, особистого зростання. На думку А. Гжегорчика, діалог – це «інтеракція, яка триває невизначено довгий час» [3, с. 56]. Інтерактивна сторона спілкування являє собою алгоритм загальної стратегії взаємодії і розкривається у різних шляхах обміну діями, що передбачає необхідність узгодження планів дій її суб'єктів і аналіз «укладів» кожного з них.

Найважливішими компонентами стратегії спілкування є мотиваційний (спілкування має реалізувати мету одного суб'єкта чи обох), змістовий (комунікативні установки – гуманістичні чи маніпулятивні – обирають учасники спілкування) і процесуальний (конструювання спілкування, тобто співвідношення між діалогом і монологом). Одна стратегія спілкування може втілитися у різних тактиках. Будучи різноманітними за спрямованістю, вони залежать від психологічних особливостей конкретних суб'єктів взаємодії, їх системи цінностей, установок, соціальної ситуації спілкування, соціокультурного та етнопсихологічного контексту комунікативного процесу тощо.

За теоретичними положеннями трансактного аналізу (Е. Берн) визначено умови ефективності інтеракції: узгодження позицій суб'єктів, ситуацій і стилю взаємодії, адекватного для кожної ситуації. Провідну роль відіграє тип взаємодії між людьми, а саме: кооперація, конкуренція та за певної ситуації – конфлікт. Особливості інтерактивної сторони спілкування визначається специфікою використання різних форм організації такої взаємодії, що уможлиблює враховувати змістовний характер спілкування. Перцептивна його сторона визначає процес формування образу іншої людини, сприйняття, пізнання і розуміння, що досягається через «розшифровування» психологічних особливостей суб'єкту взаємодії та властивостей його поведінки.

Встановлено, що ефективність спілкування залежить від факторів, які зумовлюються функціями спілкування (прагматичною, формуючою, підтвердження, організації і підтримки міжособистісного спілкування, внутрішньоособистісною) і виникають під час ситуації виробничого спілкування у процесі професійної діяльності.

Прагматична функція спілкування впливає на ефективність взаємодії у процесі спільної діяльності. Установлено, що саме діяльність є тим процесом, специфіка котрого створюється участю, способом організації, активності суб'єктів взаємодії і тим масштабом аналізу «руху» особистостей, у якому простежується їх розвиток [6].

Формуюча функція спілкування виявляється у процесі розвитку людини і становлення її як особистості. Дійсно, у процесі розвитку зовнішні форми спілкування поступово переходять у внутрішні, завдяки цьому уможлиблюється подумки уявити майбутню розмову і побудувати її так, як нам потрібно. Спілкування – це не тільки передача умінь, навичок і знань, котрі людина повинна засвоїти механічно. Є. Рогов відзначає складні процеси взаємних впливів, збагачення і змін [7, с. 11].

Функція підтвердження у спілкуванні виявляється у тому, що тільки в ході спілкування з іншими людьми ми можемо пізнати самих себе. Прагнучи переконатися у визнанні власної цінності, людина шукає точку опори в інших людях.

Функція організації і підтримки міжособистісних стосунків у спілкуванні для будь-якої людини пов'язана з оцінюванням інших і установленням певних емоційних стосунків (позитивних чи негативних) [7, с. 12]. Одна людина може викликати в різноманітних ситуаціях різне ставлення, наприклад, ставлення до однокласника, що не поділився підручником на звичайному уроці, чи до



того, що відмовився підказати під час контрольної роботи.

Внутрішньоособистісна функція спілкування найбільш ефективно впливає на взаємодію. Вона відображає внутрішні діалоги з самим собою, із власним «Я». Суб'єкт подумки програв ситуації взаємодії і корегує власну поведінку в залежності від того, чи співпадає вона із внутрішнім еталонним уявленням про свої дії, реакції і вчинки інших учасників взаємодії за умов певної виробничої ситуації. Ця функція пов'язана із внутрішнім проговорюванням ситуації, внутрішнім мовленням, мисленням.

Серед факторів, що визначають і впливають на успішність взаємодії під час виробничого процесу, виділяють мовлення. У психології мовлення розглядається як форма спілкування людей (за допомогою мови), що склалася історично і включає процеси створення та сприйняття повідомлень із метою спілкування чи регуляції і контролю власної діяльності. Мовлення є важливою основою формування переконань: будь-яке явище можна схарактеризувати у різних аспектах, переконати суб'єктів взаємодії. Переконання як спосіб психологічного впливу, спрямоване на усунення своєрідних фільтрів щодо емоційного сприйняття та усвідомлення різнопланової інформації. За таких умов внаслідок переконання надана інформація переходить в систему установок та принципів суб'єктів діалогічної взаємодії. Переконання – метод свідомого та організованого впливу на психіку суб'єктів, через звернення до їх критичного судження.

Доцільною для обґрунтування взаємодії як основи формування діалогічної культури вважаємо концепцію Г. Ковальова, згідно з якою діалог є загальним принципом оптимальної організації й управління на всіх рівнях організації і розвитку життєдіяльності на Землі – від біологічного рівня до соціального та особистісного. Згідно з поглядами видатного вченого, «формування нового мислення («планетарної свідомості») – це становлення мислення і свідомості за сутністю своєю діалогічних, гуманістичних, виховання у людей почуття відповідальності за долю всього світу і всієї планети» [5, с. 43].

Звернення до ідеї Г. Ковальова про те, що діалог як форма спілкування – це процес взаєморозвитку партнерів, дозволяє стверджувати, що у стані діалогу дві особистості як суб'єкти взаємодії починають утворювати загальний психологічний простір, створювати єдине емоційне «співіснування» («со – бытие»), в якому вплив (у звичайній, об'єктній, монологічній сутності цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем «психологічній єдності суб'єктів, в якій

розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу і саморозвитку. Будучи адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру самої людської природи, діалог є найбільш релевантним для організації найпродуктивніших і особистісно розвиваючих контактів між людьми» [5, с. 51].

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури з теми дослідження можна констатувати, що оволодіння студентами діалогічною культурою, на думку більшості науковців, припускає розвиток, як мінімум, трьох груп умінь: 1) комунікативних або мовних (уміння ясно і чітко висловлювати думки; уміння переконувати; уміння аргументувати; уміння будувати доказ; уміння виношувати думки; уміння аналізувати вислів); 2) умінь сприйняття, тобто перцептивних (уміння слухати і чути – правильно інтерпретувати інформацію, в тому числі і невербальну, розуміти підтексти; уміння зрозуміти почуття і настрої іншої людини – здібність до емпатії, дотримання такту, співпереживання; уміння аналізувати – здатність до «рефлексії і саморефлексії»); 3) умінь взаємодії в процесі спілкування, тобто інтерактивних (уміння проводити бесіду, переговори, обговорення, уміння ввічливо висловлювати думки, уміння ставити питання, уміння захопити собою, уміння сформулювати вимогу, уміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, уміння управляти своєю поведінкою в спілкуванні) [4]. Слід відмітити, що необхідність розвитку вищезазначених умінь, на думку О. Даутової, Н. Лапіної, обумовлює організацію «особливих комунікативних зв'язків у освітньому процесі, які можуть бути охарактеризовані як діалог». Цю позицію підтримує й О. Тармаєва, яка зазначає, що саме організація діалогічної взаємодії виступає головною умовою формування діалогічної культури, комунікативної компетентності майбутніх фахівців як сукупності взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, аксіологічного, інформаційно-змістовного, операційно-діяльнісного) [8, с. 16].

Етапи формування діалогічної культури цілком залежать від власне діалогічних, мовних, мовленнєвих, комунікативних і культурологічних потреб соціуму у процесі взаємодії людини зі світом фізичного і духовного її буття. У зв'язку з цим, цілком закономірними є потреби формування діалогічної культури майбутніх фахівців морської галузі, які забезпечуються відповідними напрямками опрацювання матеріалу мовно-комунікативного спрямування: 1) діалогічний, спрямований на ознайомлення студентів на теоретичному і практичному рівні із матеріалом про діалог, особливості діалогічно-



го мовлення; 2) мовний сприяє засвоєнню знань про норми мови, зокрема ті, які найчастіше порушуються в усному діалогічному мовленні та піднесення культури творчого мовлення у різних стилях; 3) мовленнєвий вироблення навичок продукування різних видів реплік за значенням, метою стосується висловлювання, обсягом; 4) культурологічний передбачає засвоєння знань про культуру мовлення, культуру діалогічного мовлення, вироблення культури сприймання мовлення умінь слухати і розуміти адресата; 5) комунікативний визначає практичну роботу над дотриманням комунікативних якостей української літературної мови. Перелічені напрями формування діалогічної культури пов'язані між собою, що взаємно проникають, взаємодіють.

Потреба у динамічності, мобільності та необхідність плідної співпраці у сфері професійної діяльності зумовлюють пріоритет діалогічності у професійному спілкуванні як складової професійної діяльності. Тому діалогічну культуру можна розглядати як основну характеристику якості професійної діяльності. Високий рівень діалогічної культури є адекватним відображенням суб'єкт-суб'єктного характеру у професійній діяльності.

Висновки. Ураховуючи викладене вище, формування діалогічної культури суб'єктів діалогічної взаємодії спрямоване на набуття майбутніми фахівцями морської галузі знань щодо:

- норми літературної мови;
- поняття культури мови і діалогічного мовлення;
- комунікативних ознак культури мовлення;
- правил мовленнєвого етикету;
- стереотипних, узвичаєних словесних формул етикету для кожної типової ситуації спілкування та особливості їх застосування;
- термінологічної діалогічно-комунікативної лексики (комунікація, діалог (текст), еліпсис, стиль мови, ситуація, культура мовлення тощо).

А також набуття ними комплексу вмінь, а саме:

- розпізнавати норми літературної мови, дотримуватися їх у діалогічному спілкуванні;
- послуговуватися лексико-фразеологічним багатством української мови;
- стилістично правильно оформляти свої думки за допомогою діалогічних реплік, різних за обсягом;
- дотримуватися комунікативних якостей української мови під час діалогування: правильності, змістовності, багатства, доречності й доцільності, виразності, точності тощо;
- використовувати правила мовленнєвого етикету під час висловлення вітання, про-

щання, відмови, співчуття, вдячності, побажання, компліментів тощо;

- застосовувати термінологічну діалогічно-комунікативну лексику у процесі навчальної діяльності.

Ураховуючи, що діалогічні форми взаємодії припускають високу пізнавальну і мовну активність майбутніх фахівців морської галузі на занятті, то важливою особливістю застосування діалогу в навчально-пізнавальній діяльності є його орієнтація, з одного боку, на інтелектуальний розвиток, на розвиток інтелектуальних їх умінь (володіння операціями і прийомами мисленнєвої діяльності, умінь творчо розв'язувати завдання, сформованість різних видів мислення, розвиненість якостей мислення: самостійності, критичності, гнучкості та ін.), а з іншого боку – на розвиток комунікативних умінь (комунікаційних, перцептивних та інтерактивних), що мають першочергове значення в реалізації професійних функцій майбутніх фахівців.

Формування діалогічної культури розуміється нами як багатовимірний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників, основоположними компонентами якого є ціннісно-смісловий, інформаційно-комунікативний, проблемно-дослідницький і рефлексія. Такий підхід визначає шляхи подальшого вивчення компонентів досліджуваного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берков В.Ф. Культура диалога: [учеб. пособие] / В.Ф. Берков, Я.С. Яскевич. – М. : Новое знание, 2002. – 152 с.
2. Богатирьова Г.А. Формування комунікативної культури студентів в сучасних соціально-економічних умовах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/29641.doc.htm.
3. Гржегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гржегорчик // Вопросы философии. – 1992. – № 3. – С. 54-64.
4. Даутова О.Б. Диалог как принцип образования / О.Б. Даутова, Н.Л. Лапина // Диалог в образовании. Серия «Symposium», Выпуск 22: сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
5. Ковалёв Г.А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Г.А. Ковалёв. – М. : Изд-во ИП АН СССР, 1987. – 87 с.
6. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и школьников: технология и творчество / Н.Ф. Радионова. – Л. : Педагогика, 1989. – 246 с.
7. Рогов Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. – М. : Гуманитарное изд. ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
8. Тармаева Е.В. Развитие коммуникативной компетентности у будущих учителей: автореф. канд. пед. наук / Е.В. Тармаева. – Улан-Удэ, 2007. – 20 с.



УДК 371.15

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» УЧИТЕЛЯ-ГУМАНІТАРІЯ

Чикалова Т.Г., к. пед. н.,
старший викладач кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Автор обґрунтовує важливість упровадження компетентнісного підходу, як прерогативи вирішення проблеми професійної підготовки учителя-гуманітарія та формування його етнопедагогічної компетентності. Здійснено спробу визначити місце етнопедагогічної компетентності серед ключових компетентностей учителя-гуманітарія. Проаналізовано теоретичні підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до трактування сутності поняття «етнопедагогічна компетентність» учителя гуманітарних дисциплін. Розглянуто змістові та структурні компоненти досліджуваної категорії. Окреслено напрямки та шляхи досліджень етнопедагогічної компетентності у сучасній психолого-педагогічній науці.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетенції, професійна компетентність, етнопедагогічна компетентність, етнокультурна компетентність, етнопедагогічні знання, етнопедагогічні уміння, учитель-гуманітарій.

Автор обосновывает важность внедрения компетентностного подхода, как прерогативы решения проблемы профессиональной подготовки учителя-гуманитария и формирования его этнопедагогической компетентности. Предпринята попытка определить место этнопедагогической компетентности среди ключевых компетентностей учителя-гуманитария. Проанализированы теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к трактовке сущности понятия «этнопедагогическая компетентность» учителя гуманитарных дисциплин. Рассмотрены содержательные и структурные компоненты исследуемой категории. Очерчены направления и пути исследований этнопедагогической компетентности в современной психолого-педагогической науке.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые компетенции, профессиональная компетентность, этнопедагогическая компетентность, этнопедагогические знания, этнопедагогические умения, учитель-гуманитарий.

Chykalova T.G. THEORETICAL APPROACHES TO INTERPRETATION ESSENCE OF CONCEPT «ETHNOPEDAGOGICAL COMPETENCE» OF HUMANITARIAN TEACHER

The author proves the importance of introducing the competent approach as the prerogative of solving the problem of professional humanitarian teacher's preparing and forming his ethnic-pedagogical competence in the conditions of modernization and the development of education in Ukraine that is followed by the processes of globalization and conversion to the new scientific-informational technologies. There is a try to learn the point of ethnic-pedagogical competence among the key competences of humanitarian teacher. We do the analysis of theoretical aspects that were made by domestic and foreign scientists about the interpretation of the sense «ethnic-pedagogical competence» of humanitarian teacher. The existing contextual and structural components of the investigating category are examined. Based on the approaches that are denoted above about the interpretation of the concept «ethnic-pedagogical competence», the author determines that it is the main component of the professional-pedagogical competence, the professional feature of the expert and integrated formation, that is expressed in existing objective presentation, the knowledge about the educational customs accumulated by the population and learnt by nowadays ethnic-pedagogical science, that realizes in skills. These skills allow the teacher to plan the educational process with equal, purposeful and consecutive introducing of the ethnic-pedagogical heritage and achievements of pedagogical science. The directions and ways of investigating the ethnic-pedagogical competence in nowadays psychological-pedagogical science are denoted in this work.

Key words: competent approach, key competences, ethnic-pedagogical competence, professional competence, ethno pedagogical knowledge, ethnical and pedagogical skills, humanitarian teacher.

Постановка проблеми. В умовах модернізації та розвитку освіти в Україні, що супроводжуються глобалізаційними процесами та переходом до нових науково-інформаційних технологій, досить гостро постає питання збереження та примноження духовності, здобутків і цінностей національної культури, глибокого осмислення

взаємозв'язків національного і загальнолюдського, на що спрямовують і державні документи, які регулюють діяльність освітньої галузі (Закони «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні у 2012-2021 рр. та ін.). Зазначене зумовлює потребу використання у процесі професійної підготовки майбутньо-



го вчителя культурно-історичних цінностей нашого народу, його традицій і звичаїв. Під час вирішення окреслених проблем важливу роль відіграє включення до національної системи освіти на всіх її рівнях традиційної культури виховання, звернення до досвіду народної педагогіки, оскільки основою духовного становлення, розвитку творчих здібностей і таланту вчителя справедливо вважають цінності національної педагогічної культури.

Водночас процеси розвитку та модернізації вітчизняної системи освіти нерозривно пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу як прерогативи їх успішного результату. Тому саме застосування компетентнісного підходу до окресленої вище проблеми є дієвим шляхом її вирішення. У зв'язку з цим виникає необхідність в інтенсифікації діяльності з розроблення теоретичних і практичних аспектів формування етнопедagogічної компетентності учителя-гуманітарія.

Ступінь розробленості проблеми. Серед проблем сучасної психолого-педагогічної науки чільне місце посідає проблема здійснення етнопедagogічної підготовки та її зв'язку з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Її вирішенню присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних учених: Г. Васяновича, Г. Волкова, В. Євтуха, Л. Йовенко, В. Коротеєвої, О. Кузнецової, Н. Лисенко, О. Семенов, М. Стельмаховича, В. Федяєвої та ін.

Не втрачається інтерес науковців до можливостей компетентнісного підходу в освітньому процесі, інтегративних тенденцій розвитку професійної компетентності фахівців. Про це свідчать дослідження Н. Бібік, О. Дубасенюк, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Вагомий внесок у вивчення питання етнопедagogічної компетентності вчителя зробили вітчизняні та зарубіжні науковці О. Березюк, Г. Кайсарова, М. Неустроєв, О. Ткаченко, М. Харитонов, Ф. Харитонова та ін.

Мета дослідження – систематизувати та узагальнити наукові підходи до визначення поняття «етнопедagogічна компетентність».

Виклад основного матеріалу. Педагогічна наука до цього часу не дає повноцінної відповіді щодо місця і ролі етнопедagogічної компетентності у процесі професійної підготовки фахівців з вищою освітою, і зокрема майбутніх учителів-гуманітаріїв. Проблема освоєння та упровадження компетентнісного підходу в освіті багатоаспектно та різнопланово вивчається вітчизняними та за-

рубіжними науковцями, обговорюється на сторінках педагогічної преси. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки предметом чималих дискусій серед науковців та педагогічної громадськості є поняття «ключові компетентності», хоча більшою мірою увага науковців зосереджена на різних аспектах формування професійної компетентності випускників у процесі підготовки.

Екстраполяризуючи існуючі наукові підходи до визначення поняття «компетентність», вважаємо, що компетентність є триадою знань, умінь та ставлень у певному контексті діяльності людини, а ключові компетентності – це те, що сприяє особистісному розвитку, активній громадянській позиції, соціальній інтеграції та зайнятості. Загальновизнано, що ключові компетентності повинні бути сприятливими для всіх членів соціуму, незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови; узгоджуватися з етнічними, економічними та культурними цінностями суспільства і відповідати пріоритетам та цілям освіти, мати особистісно орієнтований характер. Отже, ключові компетентності є особистісною та соціальною цінністю, вони вигідні кожному, хто оволодіває освітою і суспільству в цілому.

Українські вчені Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. на основі вивчення зарубіжного досвіду і потреб розвитку української школи визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитися (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, комунікативна, соціальна, підприємницька, полікультурна, саморозвитку та самоосвіти.

Досліджуючи питання структурно-компонентного складу компетентностей учителя-гуманітарія, Н. Онищенко вважає, що вона є трьохрівневим утворенням у єдності п'яти компонентів: спеціального професійного, диференціально-психологічного, соціально-психологічного, аутопсихологічного, а також трьох рівнів: соціально-особистісного (комунікативного), загальнопедагогічного та спеціального предметного, за умови домінуючої ролі спеціальної (предметної) компетентності [6, с. 87].

Згідно з принципами компетентнісно-орієнтованого підходу, критерієм якості підготовки майбутніх учителів є професійна компетентність. Професійна компетентність учителя визначається як єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм (Г. Селевко, В. Сидоренко,



В. Сластеніна, А. Хуторской), а нормативну модель компетентності педагога відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь та навичок.

Більшість учених одностайна в думці, що професійна компетентність педагога визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності, які окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності.

До основних показників професійної компетентності вчителів-філологів можна віднести: здатність розв'язувати спеціалізовані задачі в галузі професійної діяльності; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукову діяльність педагога; конструювання власного педагогічного досвіду; володіння методами педагогічного дослідження; активну педагогічну діяльність, спрямовану на перетворення особистості учня й учителя.

На думку В. Сидоренко, загальна модель професійної компетентності вчителя повинна містити такі складові: когнітивно-технологічну (спеціальну компетентність у галузі дисципліни), методичну, комунікативно-ситуативну, соціальну, психолого-педагогічну, прогностувально-рефлексивну, аутопсихологічну, інформаційно-технологічну, управлінську, компетентність у спільній творчості (кооперативну), полікультурну, валеологічну, загальнокультурну [8, с. 130].

Дослідниця О. Семенов до складу професійної компетентності вчителя української мови і літератури зараховує педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, мовленнєву, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції. При цьому дослідниця зазначає, що кожна з виділених професійних компетенцій виконує власні функції і теж може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані [7, с. 66].

Вважаємо, що компетентнісна модель сучасного вчителя-гуманітарія повинна враховувати специфіку його професійної педагогічної діяльності, відображати загальні та спеціальні професійні знання, уміння, навички, особистісні якості, а також досвід соціально-педагогічної поведінки, життєві і професійні наміри та ідеали.

Здійснений аналіз дозволив нам дійти висновку, що суперечки стосовно кола

ключових компетентностей вчителя-гуманітарія тривають до сьогоднішнього дня, а етнопедагогічна компетентність не зараховується до ключових компетентностей, хоча протягом останніх років спостерігається стійкий інтерес науковців та зростання кількості компетентностей і компетенцій з частиною етно-: етнокультурна, етнопедагогічна, етнокультурологічна, етнолінгвістична, етноестетична, етноісторична, етнотолерантна та ін.

Етнопедагогічна компетентність як окрема категорія почала активно вживатися та вивчатися науковцями з кінця 90-х років ХХ століття, зокрема у дослідженні М. Харитонова (1999). Хоча певні напрацювання на шляху до вирішення цього питання зустрічаються у працях О. Духновича, М. Стельмаховича, Г. Волкова. Так, за спостереженнями О. Духновича, поглиблене знайомство вчителів з прислів'ями, казками, легендами, піснями підвищує успішність їх педагогічної діяльності «Народная педагогія в пользу училищ и учителей сельських» (1857) [4, с. 45].

За переконаннями М. Стельмаховича, український вчитель – це «високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особа українця, наділена глибокою національною свідомістю й державницькою ідеєю, відповідальністю, високими інтелектуально-творчими, духовно-моральними й естетичними рисами, патріотичними почуттями, працьовитістю...» [9, с. 89]. Першорядну роль у формуванні такого вчителя відомий вчений відводив саме народній педагогіці та національній культурі.

У сучасних дослідженнях етнопедагогічну компетентність розглядають багатоаспектно: як систему етнопедагогічних знань, умінь та навичок у поєднанні з особистісними якостями (С. Харитонова); як чинник виховання культури міжетнічних стосунків (Т. Левченко); як системну якість особистості вчителя національної мови (А. Ігнат'єва); як структурний компонент етнокультурної компетентності, а точніше субкомпетентності (С. Федорова).

У межах специфічного змісту поняття етнопедагогічна компетентність розкривається у дослідженнях останніх років як інтегративна професійно-особистісна якість, яка охоплює когнітивно-інтелектуальну, операційно-діяльнісну та потребово-мотиваційну особистісні сфери педагога (Р. Комраков); як сукупність здібностей, особистісних якостей (Ю. Штикар'єва); як прагнення до підвищення свого професійного рівня (О. Кузнецова).

В окремих дослідженнях етнопедагогічну компетентність розглядають як національ-



но-регіональну професійну компетентність, яка передбачає теоретичну та практичну готовність педагога до здійснення його професійної діяльності в умовах регіону (М. Кумахова).

Доцільнішим є підхід до трактування етнопедагогічної компетентності вітчизняної дослідниці О. Ткаченко. Вона вивчає її крізь призму культурологічного підходу, що зумовлено її зв'язками з різними видами культури суспільства та взаємозв'язком культурологічної парадигми з компетентністю вчителя для організації процесу навчання і виховання школярів з реалізацією вимог культурологічного підходу. На сьогоднішній день дослідницею підготована ґрунтовна монографія, в якій етнопедагогічну компетентність визначено як володіння педагогом системою етнопедагогічних знань, умінь грамотно застосовувати надбання світової народної педагогіки в сучасних умовах, які дають змогу спеціалісту реалізувати гуманістичний підхід у своїй професійній діяльності та оптимально виявити власний творчий потенціал.

Етнопедагогічну компетентність дослідниця вважає складовою педагогічної компетентності, наголошуючи, що педагог із сформованою етнопедагогічною компетентністю здатний забезпечити покращання процесів етнічної самоідентифікації школярів на основі опанування етнічною культурою, врахування історії культури в процесі оволодіння системою знань та умінь з етнопедагогіки [10, с. 52].

Етнопедагогічна компетентність передбачає володіння педагогом знаннями про погляди українського та інших народів світу на дитину, родину і особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, прийоми, засоби, форми навчання і виховання підростаючих поколінь; особливості виховання патріоталіцаря та формування у дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва [10, с. 118].

Схожі наукові позиції обстоює О. Березюк. Дослідниця також розглядає етнопедагогічну компетентність в залежності від педагогічної компетентності, вважає її основою етнокультурологічної підготовки вчителя, результатом спонукання особистості фахівця до забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем розвитку і саморозвитку, до культивування українознавчого спрямування в системі освіти [1].

Заслужують на увагу і погляди автора стосовно структурних компонентів дослі-

джуваного поняття: високий рівень професійності психічних процесів (організації професійного мислення, уваги, уяви, пам'яті, ефективної трансформації отриманої інформації у педагогічну свідомість), професійно важливі особистісні якості (відповідальність, доброзичливість, оптимістичність, толерантність, спостережливість, емпатійність, ерудованість, індивідуальний стиль тощо).

Розділяємо авторську позицію О. Березюк і стосовно виокремлення таких структурних компонентів етнопедагогічної компетентності, як: адекватна професійна самооцінка, позитивна «Я-концепція», самоусвідомлення і самовизначення на засадах загальнолюдських цінностей, спроможність створити умови для самовдосконалення, самореалізації та самозбереження, визначена професійна позиція, розвиток індивідуальності в рамках певної діяльності. Вважаємо, що вони суттєво доповнюють попередні напрацювання, повніше розкривають змістові характеристики.

Нестандартним є підхід до досліджуваної категорії О. Будник. Дослідниця у контексті полікультурної компетентності виділяє народознавчу компетенцію, що передбачає різновекторне вивчення особистості в етнографічному аспекті. За цим принципом у народознавчій компетенції вона визначає низку похідних компетенцій: етновалеологічну, етноестетичну, етноекономічну, етнологічну, громадянську, етнокомунікативну, етнопедагогічну та етносоціальну.

Етнопедагогічна компетенція, за словами О. Будник, є етнічним досвідом навчання і виховання молоді людини: системою різновекторних знань про дитину та вмінням використовувати їх у виховній практиці, а також культивуванням народнописаних форм, методів, засобів, прийомів тощо [4, с. 117].

Вважаємо, що такий підхід не є виправданим, оскільки зводить досліджуване поняття, не розкриває у повній мірі його специфіки, зменшує значення та вагу у вирішенні багатьох проблем професійної підготовки майбутніх учителів, проблем виховання підростаючого покоління в сучасних умовах.

У зарубіжній педагогічній думці етнопедагогічна компетентність тривалий час розглядалася як система умінь та навичок. З цієї точки зору вивчає досліджувану категорію Г. Кайсарова, додаючи до сукупності етнопедагогічних знань та вмінь наявність у майбутнього педагога таких якостей, як: патріотизм, толерантність, емпатія, міжкультурна чутливість. При цьому дослідниця у змісті етнопедагогічної компетентності



виокремлює такі аспекти: інтелектуальний, який передбачає наявність етнопедагогічних знань і готовність до їх подальшого засвоєння; практичний, представлений уміннями та навичками перетворювальної етнопедагогічної діяльності; ціннісно-мотиваційний, заснований на домінанті загальнолюдських і національних цінностей, необхідних для формування етнопедагогічної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу [2, с. 36].

Як свідчить М. Харитонов, етнопедагогічна компетентність – це якість особистості, яка виражається в наявності глибоких і міцних етнопедагогічних знань та умінь в галузі навчальних предметів та позитивного досвіду розв'язання етнопедагогічних задач [11, с. 103]. Зазначена якість є сукупністю певних якостей особистості з високим рівнем етнопедагогічної підготовленості та здатністю до креативної діяльності, у якій людина максимально виявляє свої професійні та особистісні якості. Учений наголошує, що етнопедагогічну компетентність треба розцінювати як основу майстерності вчителя національної школи, знання ним народної педагогіки, фольклорної, звичайної, буденної, неформальної, житейської, традиційної природної педагогіки, мудрості виховання, педагогічної мудрості, народної педагогічної культури, традиційної педагогічної культури, традиційної культури виховання, традиційного виховання, різноманітних форм їх функціонування в реальній дійсності [11, с. 75].

Як основу педагогічної майстерності, що досягається лише у практичній діяльності з отриманням педагогічного досвіду, розглядає етнопедагогічну компетентність О. Кузнецова. На її думку, – це інтегрована якість, яка характеризує потенційні можливості особистості (знання, уміння), рівень та динаміку професійної освіти, готовність розроблювати етнопедагогічні задачі та професійно вирішувати їх на практиці, прагнення вчителя до самореалізації та самовдосконалення [3, с. 93].

Етнопедагогічну компетентність як соціокультурний феномен, що характеризується ступенем засвоєння педагогом регіонально-етнічної культури виховання особистості, його теоретичної і практичної готовності до трансляції ціннісних орієнтацій традиційної культури народу і здійснення етнопедагогічної діяльності в умовах поліетнічного освітнього середовища, у своїх дослідженнях розглядає Ф. Харитонova [12, с. 131]. Дослідниця справедливо називає етнопедагогічну компетентність учителя важливою умовою професійної педагогічної діяльності в поліетнічному се-

редовищі. У зв'язку з цим до змісту поняття включає не тільки системні етнопедагогічні знання, але й уміння виявляти специфіку етнокультурного оточення учнів, етнічні норми міжкультурної взаємодії, виділяти істотні ознаки основних категорій етнопедагогіки, розкривати основні конкретно-наукові підходи.

Крім етнопедагогічної компетентності, авторка обґрунтовує етнопсихологопедагогічну компетентність, яка необхідна для діяльності педагога в умовах полікультурного освітнього простору і містить такі компоненти: професійний, етнопсихологічний, етнопедагогічний. Важливою умовою її розвитку є етнопедагогізація навчально-виховного процесу, яка спрямована на допомогу майбутнім учителям оволодівати духовними надбаннями народу, сприяє розвитку у них здатності аналізувати різні етнопедагогічні ситуації, показує ціннісно-сміслові значення етнопсихологічних та етнопедагогічних знань, підвищує їх етнопсихолого-педагогічну підготовку для професійної діяльності у полікультурному освітньому просторі [12, с. 138].

Різними є точки зору науковців стосовно змісту етнопедагогічної компетентності вчителя. Згідно поглядів М. Неустроева, етнопедагогічна компетентність передбачає знання вчителем: мети вивчення навчальних предметів у національній школі на основі традиційної педагогічної культури та пріоритетності її в сучасних умовах; психологічних механізмів оволодіння етнопедагогічним знанням та способів їх використання у процесі навчання, виховання та розвитку школярів національної школи; етнопедагогічних понять та фактів, які подано у шкільних підручниках та безпосередньо пов'язаних з життям; критеріїв оцінки дидактичної та розвиваючої цінності різного етнопедагогічного змісту; способів роботи з різним етнопедагогічним змістом тощо [5].

Цікавими є підходи до розвитку етнопедагогічної компетентності з використанням сучасних педагогічних (задачних) (Ф. Харитонova) та інформаційних технологій (Г. Кайсарова).

Спираючись на зазначені вище підходи до трактування поняття «етнопедагогічна компетентність», ми вважаємо, що вона є важливим компонентом професійної компетентності, професійно-особистісною характеристикою фахівця, інтегральним утворенням, яке виражається у наявності об'єктивних уявлень та знань про виховні традиції накопичені народом та обґрунтовані сучасною етнопедагогічною наукою, що реалізуються через уміння та навички, які дозволяють учителю спроектувати освітній



процес з органічним, цілеспрямованим та послідовним уведенням народнопедагогічної спадщини та досягнень етнопедагогічної науки.

Вагомим компонентом етнопедагогічної компетентності є **етнопедагогічні знання** – знання в галузі етнопедагогіки, узагальнений досвід етнопедагогічної науки, що відображає різні аспекти народної педагогіки: етновиховання, народної дидактики, народної деонтології, родинознавства, народного дитинознавства, а також провідні тенденції її застосування в професійній діяльності. Вони допомагають майбутнім учителям долучитися до накопиченого народом досвіду, його ідеалів, які, у свою чергу, формують культурну та історичну пам'ять, а відтак і активну життєву позицію педагога.

Під **етнопедагогічними вміннями** розуміємо сукупність засвоєних майбутнім учителем дій, що дозволяють ефективно здійснювати етнопедагогічну діяльність в умовах різноманітних педагогічних ситуацій. Вони складаються з відповідних, набутих раніше етнопедагогічних знань, простих і складних навичок та свідчать про розвинену здатність учителя найбільш правильно застосовувати етнопедагогічні знання та навички відповідно до обставин, які складаються, як у період підготовки та проведення занять, так і в період усього процесу навчання та виховання школярів під час педагогічної практики. Етнопедагогічні вміння можуть бути частковими, спрямованими на вузьку ділянку роботи, та узагальненими, які ґрунтуються на інтеграції знань методології, психології, педагогіки, спеціальних дисциплін.

Вважаємо, що етнопедагогічні знання, етнопедагогічні вміння та цінності національної культури є важливими регуляторами діяльності вчителя у сучасному поліетнічному суспільстві, в умовах глобалізації, збагачують його духовну та моральну природу, вдосконалюють його педагогічну майстерність.

Розділяючи точки зору вітчизняних науковців О. Березюк та О. Ткаченко, зміст етнопедагогічної компетентності визначаємо такими її структурними компонентами:

- системою знань з різних галузей філософії (етика, естетика), педагогіки (загальні основи педагогіки, історія педагогіки, теорія виховання, дидактика, вікова педагогіка, родинна педагогіка, народна педагогіка), психології (загальна психологія, психологія розвитку, вікове психологія, етнопсихологія), етнографії (етнографія дитинства), яка характеризується комплексністю та динамічністю;

- усвідомленими ціннісними орієнтаціями та ідеалами, соціальною зрілістю, інтересом до української культури, до культури інших народів, професійним самовдосконаленням, готовністю до організації професійної діяльності з позицій етнопедагогічної культури;

- інтелектуальними та практичними вміннями, які дають змогу творчо застосовувати надбання світового народного педагогічного досвіду в сучасній практиці виховання дітей.

На нашу думку, рівні сформованості етнопедагогічної компетентності у майбутніх учителів-гуманітаріїв визначаються такими показниками, як: наявність потреби, інтересу та мотивації до вивчення та застосування народно-педагогічного досвіду; усвідомлення цінності етнопедагогічного досвіду для сучасного освітнього процесу; ототожнення себе з представниками свого народу; ступінь теоретичної підготовки з етноспрямованих дисциплін; повнота та системність етнопедагогічних знань; бачення цілісної картини майбутньої етнопедагогічної діяльності; сформованість умінь мобільно та доцільно застосовувати етнопедагогічні знання на практиці, зокрема ставити та розв'язувати педагогічні задачі за допомогою етнопедагогічних засобів; здатність самостійно освоювати етнопедагогічні технології та вдало поєднувати нові педагогічні технології в етнопедагогічній діяльності; вміння систематизувати й аналізувати етнопедагогічну інформацію, а також самостійно здобувати етнопедагогічні знання з різних джерел інформації; вміння скеровувати етнопедагогічну діяльність у русло позитивних міжособистісних контактів.

У структурі етнопедагогічної компетентності виділяємо інтегруючі компетенції: етнопсихологічну (здатність і готовність здійснювати етнопедагогічну діяльність з урахуванням психологічних особливостей етнічних груп); етносоціальну (володіння народним етикетом і поведінкою, адекватним соціокультурному контексту), етноестетичну (здатність і готовність здійснювати педагогічну діяльність з використанням цінностей та здобутків народного мистецтва); етнокомунікативну (знання різноманіття національних традицій і звичаїв та прогресивної спадщини народної педагогіки у сфері спілкування; використання у процесі спілкування досвіду народної педагогіки, традиційної педагогічної культури); етнотолерантну (оволодіння сукупністю знань, необхідних вчителю для контактів з дітьми та батьками, які є представниками різних етнічних груп, вміння здійснювати діалог



культур, працювати в умовах мультикультурної освіти та ін.).

Висновки. Таким чином, здійснений нами аналіз та узагальнення провідних теоретичних підходів до проблеми етнопедagogічної компетентності засвідчив, що кожний із наведених вище підходів є актуальним і має беззаперечну цінність, оскільки розкриває багатогранність процесу етнопедagogічної підготовки, окреслює можливі шляхи вирішення проблеми формування етнопедagogічної компетентності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Безумовно, етнопедagogічна компетентність є підґрунтям для здійснення сучасним вчителем якісної професійної діяльності, враховуючи традиції та здобутки вітчизняної культури, які мають загальнолюдське значення, тому окреслена у статті проблема не втрачає своєї актуальності. Відтак подальшого вивчення та дослідження потребує структура етнопедagogічної компетентності, зокрема інтегруючі компетенції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березюк О. Етнопедagogічна компетентність як основа етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя в умовах створення акмесередовища навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/18157/1/березюк%20o..pdf>
2. Кайсарова А.В. Педагогические условия формирования этнопедagogической компетентности студентов в процессе обучения в педвузе: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / А.В. Кайсарова. – Чебоксары, 2008. – 183 с.
3. Кузнецова Е.В. Этнопедагогическая подготовка студентов педвуза к работе в полиэтническом регионе: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Кузнецова. – Астрахань, 2001. – 208 с.
4. Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи та методи дослідження: збірник наукових праць / за ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.
5. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н. Национально-региональные традиции в воспитании и образовании сельской молодежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-regionalnye-traditsii-v-vozpitanii-i-obrazovanii-selskoy-molodezhi>
6. Онищенко Н.Э. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения: дисерт. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Н.Э. Онищенко. – Ижевск, 2007. – 197 с.
7. Семенов О.М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / О.М. Семенов. – Київ, 2005. – 479 с.
8. Сидоренко В.В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентно зорієнтованого підходу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2011_1/sid.pdf
9. Стельмахович М.Г. Використання народної педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя / М.Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1990. – № 10. – С. 49-52.
10. Ткаченко О.М. Етнопедagogічна компетентність педагога: [монографія] / О.М. Ткаченко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 414 с.
11. Харитонов М.Г. Теория и практика этнопедagogической подготовки учителя начальных классов национальной школы: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / М.Г. Харитонов. – Москва, 1999. – 409 с.
12. Харитонova Ф.П. Формирование этнопедagogической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитонova // Педагогическое образование вызовы XXI века. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2012. – 451 с.



УДК 378.147:62

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ З РОЗВИТКУ СИСТЕМИ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

Шандиба О.В., к. пед. н.,
докторант кафедри технології машинобудування і ремонту машин
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Відзначено, що безперервна інженерна освіта, яка створює умови для отримання, поповнення та удосконалення знань, здібностей і навичок у професійній області; сприяє досягненню певного соціального статусу (науковий ступінь, вчене звання); забезпечує кожній людині можливість формування власної індивідуальної освітньої траєкторії для подальшого професійного, кар'єрного та особистісного росту; повинна бути доступною протягом усього трудового життя. Показано, що вивченню різних аспектів безперервної інженерної освіти присвячено безліч робіт, які створюють наукову базу для визначення перспективних напрямків її подальшого розвитку.

Ключові слова: безперервна інженерна освіта; тенденції розвитку; аналіз наукових розробок.

Отмечено, что непрерывное инженерное образование, которое создает условия для получения, пополнения и совершенствования знаний, способностей и навыков в профессиональной области, способствует достижению определенного социального статуса (научная степень, ученое звание). Оно обеспечивает каждому человеку возможность формирования собственной индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста; должно быть доступным в течение всей трудовой жизни. Показано, что изучению различных аспектов непрерывного инженерного образования посвящено множество работ, которые создают научную базу для определения перспективных направлений его дальнейшего развития.

Ключевые слова: непрерывное инженерное образование; тенденции развития; анализ научных разработок.

Shandyba E.V. MAIN TENDENCIES OF LIFELONG ENGINEER EDUCATION SYSTEM RESEARCHES

It is noticed that lifelong engineer education which creates conditions for knowledge acquiring, acquisition, and perfection, abilities and skills in professional activity, encourages definite social standing (academic degree, academic status), gives every person the possibility to form his or her own individual educational trajectory for further professional, career and personal development; such education must be accessible all work life. It is shown that there have been researched many aspects of lifelong engineer education which create scientific basis for specification of promising directions of its further development. It is noticed that the tendency to close interaction of fundamental and applied researches, inter and cross-disciplinary nature of new high-end technologies that allow solving complex tasks in traditional, related and new fields, of technical subject content, application of different forms and methods of training along with cluster approach compose main tendencies of modern engineer education development.

Key words: lifelong engineer development, tendencies of development, analysis of scientific elaborations.

Постановка проблеми. Глобалізація і конкуренція, з одного боку, сучасні досягнення науки і швидкий розвиток наукоємних технологій, з іншого боку, надають серйозний вплив на зміну ролі інженера у високотехнологічній промисловості та суспільстві.

Потреби сучасної промисловості різко змінюють характер інженерної освіти, вимагаючи, щоб сучасний інженер володів набагато більш широким спектром ключових компетенцій, ніж освоєння вузькоспеціалізованих науково-технічних та інженерних дисциплін. Зростає усвідомлення важливості базових технологічних інновацій для конкурентоспроможності економіки вимагає нових пріоритетів для інженерної діяльності. Тісна взаємодія фундаментальних

і прикладних досліджень, міждисциплінарний характер нових наукоємних технологій, що дозволяють вирішувати комплексні завдання в традиційних, суміжних і нових областях, вимагають нових парадигм інженерної діяльності [1].

У цій ситуації загострилося протиріччя між безупинно зростаючим обсягом знань, необхідних людині, і обмеженими умовами оволодіння ними в рамках традиційної освітньої системи. Вирішення цієї суперечності можливе лише на шляху переходу до безперервної освіти, що забезпечує цілісне відтворення кваліфікованого фахівця.

Ступінь розробленості проблеми. Найважливішою передумовою для удосконалення безперервної інженерної освіти і переведення її на новий рівень є інтен-



сивний розвиток педагогічних досліджень за більшістю визначальних напрямків освіти. Так, В. Арешонков, С. Архангельський, А. Владиславлева, В. Зінченко, Г. Єльнікова, В. Кремень, Є. Мандрик та ін. присвятили свої роботи проблемам післядипломної освіти. Методологічні основи неперервної професійної освіти досліджували: І. Зязюн, В. Козаков, В. Кремень, П. Лузан, Н. Ничкало; порівняльний аналіз багатоступінчастої освіти в Україні та за кордоном – Н. Абашкіна, М. Лещенко та Л. Пухівська; суміщення теорії і практики у професійному становленні вчителя – В. Гриньова, А. Губа, С. Золотухіна, М. Подберезський, І. Прокопенко, О. Пехота, Г. Троцько та ін.

Проблемам підготовки інженерно-педагогічних кадрів присвячені праці: А. Ашєрова, С. Артюха, С. Батіщева, Н. Брюханової, А. Джантімірова, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, О. Романовського та ін.

Мета статті – виявлення основних тенденцій розвитку неперервної інженерної освіти на основі аналізу широкого спектра наукових і методичних робіт.

Виклад основного матеріалу. Безперервна освіта стала предметом системних наукових досліджень ще в 80-х рр. минулого століття. Безперервність дозволяє: забезпечувати мобільність і гнучкість вирішення проблем інженерної освіти; розширювати види професійних профілів; інтегрувати зміст освіти; інтенсифікувати навчальний процес; проводити комплексні наукові дослідження; вирішувати методичні та економічні питання; підвищувати мотивацію і якість підготовки фахівців технічного профілю.

Великий вплив на розвиток ідеї безперервної освіти в нашій країні зробили праці: О. Аббасової, А. Вербицького, С. Вершловської, А. Владиславлева, В. Горохова, А. Дарінського, Е. Дніпрова, Л. Коханової, О. Купцова, Є. Огарьова, В. Онушкіна, С. Сисоєва, Є. Тонконогової та ін. Методологічним проблемам безперервної освіти присвячені роботи: А. Вербицького, Г. Зінченко, В. Кемерова, В. Осипова, Б. Ушакова, В. Хохлова та ін. У роботах цих авторів, а також І. Зязюна, Є. Калінкіна, В. Ледньова, Ю. Кустова, В. Миронова, Н. Ничкало, В. Філіпчука та інших обґрунтовувалися передумови і об'єктивна необхідність становлення систем безперервної освіти, закладалися теоретико-методологічні основи їх прогнозування, проводився системно-структурний аналіз найближчих перспектив їх розвитку. У цьому контексті вивчалось співвідношення суспільних, особистих і професійних інтересів, розглядалися проблеми наступності і структуру-

вання змісту освіти, розроблялися організаційно-економічні механізми взаємодії різних освітніх установ.

У числі зарубіжних дослідників, які зробили значний внесок у розробку теорії безперервної освіти, слід зазначити Р. Дейва і П. Шукла (Індія), Ф. Джессапа і А. Менсбріджа (Англія), Д. Кідда (Канада), А. Корреа (Бразилія), А. Кроплі (Австралія), Д. Філіповича (колишня Югославія), Х. Фрезе (Нідерланди), Ч. Хюммеля (Швейцарія) та ін.

У загальній теорії безперервної освіти бере свій початок ідея системи неперервної професійної освіти. Її розвиток є одним з пріоритетних напрямків в сучасній системі освіти (В. Андрющенко, В. Глушков, В. Єрмоленко, В. Ковалевський, В. Кремень, Т. Ломакіна, Ж. Піскунова, та ін.).

Підвищенню якості підготовки інженерів присвячені роботи З. Жуковської, В. Жураковського, М. Зіновкіної, В. Мануйлова, Б. Мітіна, В. Пріходько, В. Рачкова, В. Розіна, Н. Селєзньової, Ю. Татура, С. Тимошенко, І. Федорова та ін.

Розвиток технічної професійної освіти в загальній системі безперервної освіти розглядається в якості першочергового завдання будь-якої стратегії в галузі освіти технологічно розвинених країн. Безперервна технічна професійна освіта покликана: надати кожному студенту можливості для особистісного розвитку і професійного росту; дозволити отримувати, поповнювати і вдосконалити знання, практичні здібності та навички в професійній області; забезпечити людині можливості адаптуватися до змін в її професії, викликаних технічним прогресом, або освоїти іншу професію; бути доступним людям протягом усього їхнього трудового життя без обмежень щодо віку, статі, раніше отриманої освіти та підготовки або займаного положення; готувати фахівців широкого профілю, а не просто до якогось конкретного виду професійної діяльності і т. п.

В останні десятиліття більшість технологічно розвинених країн проводять модернізацію системи професійної підготовки кадрів з метою забезпечення економіки фахівцями, здатними працювати в умовах інформаційного суспільства, готовими освоювати і розвивати новітні технології без шкоди для природи і людства. Аналіз їх досвіду дозволив виявити ряд найбільш значущих тенденцій, спільних для розвитку професійної школи різних країн: фундаменталізацію і розширення профілю підготовки фахівців; гуманізацію природничо-наукового і технічної освіти та технізацію гуманітарного; поєднання демократизації та елі-



таризації освіти на основі її диверсифікації; перехід від класичної дисциплінарно-професійної рецептурної підготовки фахівця до дисциплінарної, проблемно-орієнтованої освіти, перетворення її в систему безперервної освіти, що включає в себе різні гнучкі освітні структури.

В умовах перебудови господарського механізму в нашій країні, появи ринку праці, переходу до інформаційного суспільства все більше відчувається потреба у фахівцях з високим рівнем інтелектуально-творчої активності, у поглибленні інтеграції науки, виробництва та освіти. Ці тенденції, які проникають в усі сфери суспільного життя, не можуть не відбитися на сфері безперервної технічної професійної освіти, тому що саме тут здійснюється підготовка фахівців нового типу, адаптованих до умов, що змінилися.

Мета сучасної неперервної професійної освіти – не підготовка вузьких фахівців для конкретній галузі діяльності, а розвиток особистості кожної людини, розширення її професійної та соціальної компетентності та підвищення загальної культури. Метою ж безперервної технічної професійної освіти є формування творчої особистості фахівця, що саморозвивається. У цих умовах головними завданнями середньої і вищої школи стає навчити майбутнього фахівця вчитися, орієнтуватися в потоці постійно мінливої інформації, мислити самостійно, критично і творчо. Більш ефективно ці завдання можуть бути вирішені при єдності довузівської, вузівської та післявузівської підготовки фахівців в системі безперервної технічної професійної освіти.

Сказане особливо істотно для розуміння ролі школи і вузу в підготовці фахівців з вищою технічною освітою, здатних ефективно здійснювати функцію перетворення наукових знань в реальну продуктивну силу. Безперешкодний, вільний, перехід людини з одного інституту системи безперервної освіти в інший – гарантія законодавча, соціальна. Принципово важливо, щоб вона реалізовувалася на практиці дієвими педагогічними акціями.

Переходячи з одного ступеня навчання на інший, людина не отримує автоматично досвід навчання в нових обставинах. Виникає протиріччя між новим статусом людини (він вже не школяр, а учень коледжу, студент вузу, фахівець і т. д.) і попередньої його підготовкою до навчання в нових умовах. Фундаментальна основа вирішення цієї суперечності – реалізація наступності між усіма ланками системи безперервної освіти (Е. Баллер, С. Годнік, В. Сенашенко, Д. Сітдікова та ін.). До теперішнього часу

результати робіт П. Анісімова, В. Єрмоленко, Ю. Захарова, Н. Касаткіної, А. Новикова, А. Орлова, С. Осипової, В. Скворцова та ін. дозволили сформулювати концепцію реалізації змістовно-структурного підходу до побудови багаторівневої системи безперервної освіти (загальноосвітній, федеральний і регіональний рівні). Це відкриває новий напрям досліджень, пов'язаних із забезпеченням цілісності та безперервності змісту освіти у всіх видах освітніх установ країни, перспективами їх інтеграції в світову освітню середу.

Суттєво підвищити якість підготовки технічних фахівців неможливо без створення педагогічних умов формування у школярів готовності до професійного самовизначення (Е. Борисова, Є. Головаха, Н. Касаткіна, Ю. Клочко, Н. Пряжников, С. Чістякова, Т. Шапавіна та ін.). Саме в школі закладаються основи загального та професійного розвитку особистості й створюються передумови для успішного її професійного становлення. Професійне самовизначення відіграє роль сполучної ланки між загальноосвітньою і професійною підготовкою.

У структурі особистості старшокласника можна виділити готовність до професійного самовизначення як інтегральну властивість, що дозволяє йому усвідомлено і самостійно здійснювати професійний вибір – результат цілеспрямованої підготовки і самопідготовки до професійного самовизначення. Готовність до професійного самовизначення включає в себе здатність до вибору професії, а також практичну підготовленість і прагнення до реалізації професійного наміру. Потреба у професійному самовизначенні стає стрижневою в ранній юності, тому формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення має бути пріоритетним завданням середньої загальноосвітньої школи.

Найбільш ефективно професійне самовизначення особистості проявляється в умовах профільного навчання, яке є організаційно-педагогічною основою процесу взаємодії школи і вузу в умовах безперервної технічної професійної освіти. Профільне навчання є складовою частиною диференційованої освіти (М. Артюхов, М. Губанова, М. Леонтьєва, А. Максимов, М. Портнов та ін.).

Диференціація освіти – це одна з характеристик сучасної освіти, що забезпечує різноманітність форм і методів навчання, які дозволяють максимально враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси, схильності, можливості, ціннісні та професійні орієнтації. Такий підхід забезпечує досягнення учнями заданого рівня знань



відповідно до стандарту освіти (Ю. Бабанський, Н. Гончаров, Ю. Іванов, М. Кларін, І. Лернер, М. Мельников, Н. Шахмаєв та ін.). Диференціація служить рішенням завдань забезпечення безперервності освіти і спрямована на отримання професійної підготовки, пом'якшення соціальної адаптації випускників школи [2].

Проте, не дивлячись на наявність великої кількості наукової літератури, в даний час відсутнє достатньо повне системне теоретичне обґрунтування системи безперервної інженерної освіти, яке давало б пов'язані уявлення про всі ступені (від робітника до генерального конструктора). Недостатньо чітко і повно сформульовані також вимоги до фахівців. Практично немає досліджень по ранньому достатньо достовірному прогнозуванню майбутнього призначення школярів, студентів і молодих фахівців.

Базові ступені освіти – початкова, середня і вища – в Україні, як і в більшості розвинених країн, досить строго регламентовані законодавством. Підвищення кваліфікації в рамках неперервної професійної освіти може мати різні форми: самостійну роботу з літературою або з використанням інтерактивних засобів, участь у семінарах, конференціях та інших формах обміну інформації, а також цільове навчання. Обов'язковою умовою неперервної професійної освіти має бути її методично продумана побудова, що підвищить її ефективність і полегшить завдання фахівця. З цієї точки зору кращим видається саме навчання за спеціальними програмами, а в проміжку між освітніми циклами – самостійна робота. Інша обов'язкова умова реалізації неперервної професійної освіти – періодична атестація фахівців – повинна вестися на законодавчій основі силами або за активної участі громадських професійних об'єднань [5]. Актуальними нині напрямками підготовки інженерів нового часу є:

1) підготовка інженерів-розробників в області високих технологій і наукомістких виробництв, основним завданням якої є поглиблення наявних та отримання нових знань у сфері професійної діяльності, розвиток творчих здібностей, набуття навичок наукової роботи і пошук нових інженерних рішень; особливо це важливо для післядипломної підготовки ведучих, головних і генеральних конструкторів;

2) підготовка фахівців подвійної компетентності, які паралельно з основною (інженерною) освоюють додаткові освітні програми, що сприяють повнішому розкриттю їх інтелектуального і творчого потенціалу та розширенню сфери професійної діяльності;

3) міжнародна вбудована освіта, що сприяє більш тісній взаємодії вітчизняної інженерної школи з національними освітніми системами зарубіжних країн, включаючи взаємовигідне співробітництво в розробці міжнародних освітніх проектів, виконанні науково-методичних програм, створенні нових освітніх технологій та їх використання при підготовці кваліфікованих фахівців.

Якісна інженерна освіта можлива тільки в тих вищих навчальних закладах, де склалися і працюють визнані в країні і за кордоном наукові та науково-педагогічні школи, які організують взаємозв'язок навчання і досліджень, забезпечуючи тим самим єдність навчальної та наукової роботи.

Останнім часом на передній план виступає додаткова вимога – необхідність інноваційної освіти, інтегрованої з активною науково-дослідною діяльністю. Ідея формування висококваліфікованих професіоналів з інноваційним, творчим типом мислення є сьогодні стратегічним орієнтиром вітчизняної освіти. Існують різні організаційні форми, що реалізують інноваційні підходи в освіті. Це університетські науково-дослідні інститути, технопарки і технополіси, інноваційно-технологічні центри, студентські бізнес-інкубатори та ін. [4, с. 6].

Проектуючи зміст інноваційної інженерної освіти, необхідно знайти місце для системи знань і методів, спрямованих на вирішення завдань самопізнання і самореалізації людини. Перебудова освіти з метою підготовки фахівців у галузі інноваційної діяльності вимагає, в першу чергу, фундаменталізацію змісту освіти, забезпечення формування у фахівців інноваційного мислення та спеціальної підготовки з трансферу технологій [3, с. 8].

Важливим напрямком є вдосконалення наукової, методичної та матеріальної бази підготовки, професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з пріоритетних напрямів розвитку економіки.

Досліджуючи сучасну практику розвитку концептуальних основ освітніх систем, необхідно відзначити, що з позиції безперервності освіти, створення системи професійної освіти інженерних кадрів висуває на перший план основну мету в частині найбільш повного задоволення освітніх потреб особистості протягом усієї професійної діяльності та підготовки до неї: школа – коледж – технічний університет – академія генеральних конструкторів [9]. Якщо середні ланки зазначеного ланцюга забезпечені багатьма науково-педагогічними розробками, то для першої ланки поки немає навіть підручників з «технознавства», а для останньої – відповіді на



питання: «Чому і як вчити генеральних конструкторів?».

Міжнародний досвід показує, що більше значення слід надавати безперервній професійній освіті інженерів (lifelong learning), роблячи більший акцент на їхньому розвитку на «робочому місці» [7]. В якості основних умов переходу до інноваційної інженерної освіти необхідно відзначити оновлення методології та змісту інженерної освіти на основі тенденцій і підходів сучасного наукомісткого інжинірингу та інноваційної економіки знань, що формується.

Виявлення кращих аналогів освітніх програм, «кращих практик», зокрема інженерна підготовка через виконання на старших курсах реальних НДР, НДДКР і НІОКТР на замовлення вітчизняних та зарубіжних промислових підприємств, інтеграція передових промислових концепцій і технологій, ідей і підходів світових лідерів у зміст курсів, розвиток академічної мобільності та програм подвійних дипломів – все це має сприяти становленню інноваційної інженерної освіти.

Безперервна інженерна освіта, яка покликана готувати фахівців широкого профілю; надає можливості як для особистісного розвитку, так і для професійного вдосконалення; створює умови для отримання, поповнення та удосконалення знань, здібностей і навичок у професійній області; сприяє досягненню певного соціального статусу (науковий ступінь, вчене звання); забезпечує кожній людині можливість формування власної індивідуальної освітньої траєкторії для подальшого професійного, кар'єрного та особистісного росту; повинна бути доступною протягом усього трудового життя.

Висновки. Вивченню різних аспектів безперервної інженерної освіти присвячено безліч робіт, які створюють наукову базу для визначення перспективних напрямків її подальшого розвитку.

Прагнення до тісної взаємодії фундаментальних і прикладних досліджень, міждисциплінарний характер нових наукоємних технологій, що дозволяють вирішувати

комплексні завдання в традиційних, суміжних і нових областях, фундаменталізація змісту технічних дисциплін, застосування різноманітних форм і методів підготовки разом з кластерним підходом складають основні тенденції розвитку сучасної інженерної освіти.

Надалі слід вивчати вплив особливостей України на розвиток сучасної інженерної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Современное инженерное образование: [учеб. пособие] / А.И. Боровков [и др.]. – СПб. :Изд-во Санкт-Петербургского политехн. ун-та, 2012. – 80 с.
2. Бобриков В.Н. Система подготовки инженера в условиях непрерывного технического профессионального образования: дис. д-ра пед. наук. – Кемерово, 2003. – 458 с.
3. Особенности инновационного инженерного образования / Г.С. Дьяконов, В.Г. Иванов, В.В. Кондратьев // Вестник казанского технологического университета. – №12, 2010. – С. 13-17.
4. Федоров И. Традиции и инновации в подготовке инженерных кадров / И. Федоров, В. Медведев // Высшее образование России. – №6, 2008. – С. 30-36
5. Кувшинов Ю.Я. Непрерывное профессиональное образование как гарантия мастерства специалиста / Ю.Я. Кувшинов // «АВОК». – №3, 2006. – С. 4-8.
6. Шабалин Р. В. К вопросу подготовки инженеров в соответствии с задачами непрерывного образования / Р. В. Шабалин, М. В. Куимова // Молодой ученый. — 2015. — №9. — С. 1217-1218.
7. Лукьяненко М.В., Полежаев О.А., Чурляева Н.П. Проблемы инженерного образования и перспективы развития выпускников на рабочем месте // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2012. – № 1 (8). – С. 42-49.
8. Маливанов Н.Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.08 / Ульянов. Гос. Ун-т. – Казань, 2005. – 42 с.
9. Шандыба Е.В. Методическая система обучения технических дисциплин генеральных конструкторов при последипломной подготовке: дис. канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 26.02.2010; утв. 06.10.2010 / Е.В. Шандыба. – Харьков, 2010. – 217 с.



СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 316.614:379.8

**КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСІБ
З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

Лопатко Л.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки і соціології
Херсонський державний університет

У статті розглядається організація культурно-дозвіллевої діяльності осіб з порушеннями слуху. Внаслідок залучення нечуючих осіб до культурно-дозвіллевої діяльності відбувається цілеспрямований розвиток різних психічних процесів: ціннісного, мотиваційного, пізнавального тощо. Вибір видів і форм дозвілля неоднаковий і визначається соціальною приналежністю, рівнем культури та іншими факторами. В розвитку активного способу життя має значення діяльнісна участь у цьому процесі осіб з порушеннями слуху. Для цього потрібно не лише створювати оптимальні умови, але й сприяти подоланню бар'єра – активніше включати у соціальне життя, допомагати пристосовуватися до нових життєвих умов, відкривати доступ до суспільних цінностей в сфері освіти, культури, духовного життя, дозвілля і відпочинку.

Ключові слова: культурно-дозвіллева діяльність, особи з порушеннями слуху, обласний будинок культури глухих, гуртки художньої самодіяльності, доступ до суспільних цінностей.

В статье рассматривается организация досуга лиц с нарушениями слуха. Вследствие приобщения неслышающих лиц к культурно-досуговой деятельности происходит целенаправленное развитие разных психических процессов: ценностного, мотивационного, познавательного и др. Выбор видов и форм досуга неодинаковый и определяется социальной принадлежностью, уровнем культуры и другими факторами. В развитии активного образа жизни имеет значение деятельностное участие в этом процессе лиц с нарушениями слуха. Для этого необходимо не только создавать оптимальные условия, но и содействовать преодолению барьера – активнее включать в социальную жизнь, помогать приспособляться к новым жизненным условиям, открывать доступ к общественным ценностям в области образования, культуры, духовной жизни, досуга и отдыха.

Ключевые слова: культурно-досуговая деятельность, лица с нарушениями слуха, областной дом культуры глухих, кружки художественной самодеятельности, доступ к общественным ценностям.

Lopatko L.A. CULTURAL AND LEISURE ACTIVITY OF PERSONALITIES WITH HEARING IMPAIRMENT AS AN ASPECT OF SOCIALIZATION

The article deals with the organization of leisure of persons with hearing impairments. Due to the initiation of deaf persons to cultural and leisure activities going on purposeful development of different mental processes: the valuable, motivational, cognitive, etc. The choice of types and forms of leisure varies and is determined by the social class, level of culture, and other factors.. In the development of an active lifestyle is important activity-participation in the process of persons with hearing impairments. To do this, you must not only create the optimal conditions, but also to help overcome the barrier – is actively involved in social life, helping to adapt to new conditions of life, to open access to social values in the area of education, culture, spiritual life, leisure and recreation.

Key words: cultural and leisure activities, persons with hearing impairment, regional cultural centre for people having hearing impairment problems, circles of creative activities, access to the social values.

Основною ознакою дозвілля є його добровільність та зацікавленість особистості процесом діяльності, власний вибір людини. Нині, коли демократичні цінності мають стати пріоритетом прогресу людства, потенціал соціального розвитку залежить від вияву й активізації культурно-дозвіллевої діяльності як механізму ефективного виховного вдосконалення соціуму. Як зауважує Н. Цимбалюк: «дозвілля активно реагує на зміни в суспільстві у соціальній системі і є певною характеристикою її життєздатно-

сті, відображенням потенціалу суспільного розвитку» [9]. На сьогодні очевидна актуальність проблеми організації дозвілля осіб з особливими потребами, а саме – з порушеннями слуху, враховуючи всю гостроту тенденція ускладнення процесу адаптації до сучасних умов життя, яка зумовлюється багатьма чинниками (соціально-політична нестабільність, бідність, безробіття, зміна соціальних ролей, науково-технічний прогрес тощо).



Культурно-дозвіллеву діяльність досліджують та аналізують І. Белецька, В. Бочелюк, І. Петрова, С. Скляр Т. Кисельова, С. Кульбіда, Н. Цимбалюк та інші вчені. Метою статті є дослідження культурно-дозвіллевої діяльності осіб з порушеннями слуху, розгляд дозвілля як ефективного чинника їхнього соціального розвитку. Завдання публікації полягає у визначенні шляхів вдосконалення культурно-дозвіллевої діяльності осіб з порушеннями слуху.

Дозвіллева діяльність – це рід занять, який може дати людині відчуття задоволення, піднесеного настрою і радості. Дозвілля охоплює: хобі; спорт і фізичну активність; ігри і заняття (інтелектуальні, логічні); художню діяльність (мистецтво, література); виробу (вишивання, плетіння, різьба по дереву тощо); туризм; пасивний відпочинок; відвідування музеїв, театрів тощо; розваги (перегляд телепередач, тощо); спілкування (телефонні розмови, листування, організація вечорів і заходів) [1]. Соціально-виховне значення дозвілля полягає в тому, що воно відображає соціальний простір та має позитивний потенціал удосконалення особистості та соціуму взагалі. До того ж, у дозвіллі існують умови розвитку «людини культури», котра вихована на загальнолюдських цінностях, здатна до самоактивності та може залучити інших людей до просоціальної діяльності. Більшість із видів культурно-дозвіллевої діяльності у силу певних причин люди з обмеженими можливостями не в змозі організувати самостійно, тому розглянемо дозвілля як складову соціального буття нечуючих, в якій особистість здійснює вільний вибір, визначається щодо власних культурних уподобань. Від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток особистості, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. І. Петрова зауважує, що дозвілля характеризується специфічними ознаками: свобода вибору та добровільна участь у дозвіллевій діяльності, бажання отримати радість та задоволення, самодостатність та самоцінність, компенсаційність дозвілля [9], адже людина отримує задоволення від соціальної самореалізації в різних сферах життєдіяльності, метою є її вдосконалення, результатом – позитивне існування в соціумі, соціальна творчість разом з іншими людьми, прагнення гармонійної взаємодії, що особливо важливо для осіб з певними вадами. Дослідники сфери дозвілля також вважають на те, що неможливо оминати інноваційні процеси, зокрема для вдосконалення змісту дозвіллевої діяльності. І. Белецька зазначає, що однією з новітніх тенденцій, наприклад, молодіжного дозвіл-

ля, є комп'ютеризація та використання мережі Інтернет як засобу самореалізації [9]. Ю. Скляр визначає такі особливості розвитку дозвіллевої сфери: наявність явища регіоналізації в площині дозвілля; деякі форми користуються попитом і доступні практично всім верствам населення (телебачення, домашнє хобі, суспільно-політична і релігійна діяльність); участь у деяких формах культурно-дозвіллевої практики елітарного типу (відвідування театрів, музеїв, концертів) поступово скорочується відповідно до рівня соціальних сходиночок [6, с. 206].

Немає такої сфери, де б нечуючі не проявили себе, навіть у музиці є приклад геніального композитора, позбавленого слуху – це Людвіг ван Бетховен. Таких прикладів дуже багато: письменники, поети, художники, актори, спортсмени.

Особи, які мають вади слуху, відчувають мелодіку і ритміку вірша душею, своїм внутрішнім глибоко розвиненим відчуттям. Серед українських поетів різних поколінь, які мали значну втрату слуху, відомі Олена Теліга, Ісаак Сапожников, Данило Семенов, Микола Ниров, Галина Швець та багато інших. Молодше покоління представлено такими талановитими особистостями, як Микола Мачківський, Іван Стронський, Юлія Соловійова, Тетяна Воронова, Ірина Дуценко, Олена Краснокутська та ін. Відомий своїми прозовими творами слабочуючий письменник Валентин Богаєвський – член спілки письменників України і Спілки журналістів України, лауреат премії імені Олени Пчілки [3, с. 192].

Людам з порушеннями слуху притаманне тонке відчуття прекрасного, особливо їх вабить світ театру, адже в самій природі жестової мови присутні елементи театральності. В. Зворикін – глухий режисер, артист, художник – підкреслював роль театрального мистецтва у духовному збагаченні глухої людини «Якби не було театру глухих, нам всім стало б дуже погано. Через свій фізичний недолік ми позбавлені радіо, звукового кіно, музики і багато чого іншого, і єдине, що залишається, і що завжди має бути у нас, це свій театр глухих!» [3, с. 192].

Є в Україні приклад успішної участі глухих у кіно. Так Василь Стьопкін зіграв головну роль у фільмі «Лобо» (режисер – І. Негреску). У 1996 р. йому присвоєно звання Заслуженого артиста України. Щодо сучасного українського кінематографу, то у 2009 р. вийшов короткометражний фільм «Глухота» (режисер – Мирослав Слабошпицький) – соціальна драма з життя вихованців школи-інтернату для глухих. «Шанс» відзняв слабочуючий режисер О. Фомічов. Юлія Стоцька – молода талановита актриса



знялася у сучасному серіалі «Повернення Мухтара».

Широке визнання мистецтвознавців отримали роботи сучасних глухих живописців: М. Поплавка, Ю. Тямушкіна, Д. Якутовича, З. Берези та багатьох інших. Серед них є члени Спілки художників України.

Ми ж розглянемо культурно-дозвіллеву діяльність осіб з порушеннями слуху на прикладі Херсонського базового медичного коледжу та Херсонського обласного будинку культури глухих.

Гордістю стоматологічного відділення Херсонського базового медичного коледжу є гурток художньої самодіяльності «Шанс», що об'єднує виключно нечуючих студентів. Цьому творчому колективу в 1998 р. було присвоєно звання «Народний» і до сьогоднішнього дня він його підтверджує [5, с. 115]. Він багатогранний: у ньому студенти танцюють, співають та декламують вірші у жестовому виконанні. Щорічно 3 грудня учасники гуртка влаштовують благодійний концерт, присвячений Всесвітньому дню інвалідів [7, с. 5].

Ще одне досягнення студентів – перемога ще в 2003 р. на конкурсі «Міс Світу» серед дівчат з порушеннями слуху в Празі (Чехія) [5, с. 79]. На даний час випускниця медколеджу працює в Одеській приватній стоматологічній поліклініці зубним техніком-керамістом.

Студенти відвідують заняття у спортивних секціях з волейболу, баскетболу, футболу, легкої атлетики, тенісу, шахів і шашок. Спортсмени з порушеннями слуху досягли значних успіхів, а саме: за останні 10 років підготовлено 8 майстрів спорту, 12 чемпіонів України з легкої атлетики, 7 чемпіонів України з футболу, серед них чемпіон Всесвітніх ігор глухих з волейболу в Данії, переможець європейських змагань з легкої атлетики Володимир Турков – заслужений майстер спорту України, чемпіон світу 2008 р.; Наталя Урсуленко – заслужений майстер спорту, срібна і бронзова призерка чемпіонату світу 2008 р., Володимир Турков та Наталя Урсуленко удостоєні державних нагород України. Збірна команда студентів коледжу з порушеннями слуху неодноразово брала участь у чемпіонаті України з волейболу та входила у шістку кращих команд України. У 2014 р. жіноча команда коледжу з баскетболу на чемпіонаті України серед спортсменів з вадами слуху посіла III місце. Футзальна команда неодноразово ставала призером чемпіонату України. Результат таких значних спортивних досягнень – результат тісної співпраці з обласною організацією «Інваспорт». Цьому передую велика робота. З метою кращої підготовки до

обласних, регіональних, Всеукраїнських та міжнародних змагань, а також для пропаганди і популяризації спорту серед нечуючих в центрі «Інваспорт» складається річний календар змагань. Щороку проводяться чемпіонати та першості України, а також Кубки України [3, с. 232].

Для дітей 11–15 років щороку проводяться змагання спартакіади «Повір у себе» серед інвалідів усіх нозологій. Спочатку проводяться відбіркові змагання, в яких кращі спортсмени виборюють путівку на фінальні змагання, а влітку у Національному центрі параолімпійської і дефолімпійської підготовки та реабілітації інвалідів спорту відпочивають і одночасно розігрують підсумкові фінальні місця Спартакіади.

Крім національних першостей, регіональні осередки спортивної федерації глухих України проводять різні турніри з усіх видів спорту. Найпопулярнішим з них є туристичний зліт глухих «Крим», який збирає нечуючих любителів туризму не тільки з України, але й з інших держав.

У Херсоні в серпні цього року вперше відбулися сімейні спортивні змагання «Тато, мама і я – спортивна сім'я», в яких взяли участь батьки з дітьми від 10 до 14 років. Цей захід став, по-перше, своєрідною пропагандою дружніх стосунків у сім'ї та її зміцнення, адже конкурси вимагали командної злагодженої роботи, а по-друге, це була дійова агітація здорового способу життя і активних занять спортом, бо деякі змагання потребували певної фізичної підготовки учасників. В програмі змагань було 11 конкурсів, як комплексна перевірка учасників на швидкість, спритність, розум та витривалість. Організації заходу сприяли спонсори: Наталя Урсуленко (багаторазова призерка Дефолімпійських ігор, чемпіонатів Європи та світу з легкої атлетики) та Херсонська обласна організація УТОГ [8, с. 7].

Не тільки молодь, а й люди більш старшого покоління беруть активну участь у житті будинку культури. Більше 15 років функціонує клуб «Ветеран», що є учасником усіх клубних заходів. Члени цього клубу, не дивлячись на свій пенсійний вік, активно допомагають працівникам БК проводити вечори-зустрічі, лекції, бесіди. враховуючи те, що було скорочено бібліотекаря, а це суттєво вплинуло на культурно-просвітницьку діяльність осіб з вадами слуху.

Арт-студія «Престиж» призначена для тих, хто бажає здобути для себе добрі манери, струнку фігуру та гарний зовнішній вигляд.

З появою нових форм роботи великим попитом серед молоді користуються кон-



курси КВК, «Що? Де? Коли?», конкурси краси «Пані Весна», конкурси перекладачів жестової мови тощо.

Клуб «Літературна мозаїка», що був створений бібліотекарем, успішно продовжує діяти, незважаючи на те, що посаду бібліотекаря в будинку культури скорочено. Огляди періодики, уроки народознавства, лекції, бесіди – це неповний перелік заходів, що проводяться на учбово-навчальному виробництві під час обідньої перерви.

За чашкою запашного чаю нечуючі ветерани святкують Міжнародний день глухих, День Перемоги, День людей похилого віку, Міжнародний день інвалідів, Новий рік. В баталіях за шаховою дошкою проходять зустрічі у клубі «Біла тура». Члени цього клубу беруть участь у всіх міських, обласних та всеукраїнських заходах. Багато переможців нагороджені дипломами та грамотами.

Все ж таки основну увагу БК відводить роботі з молоддю, де великим попитом користуються клуби «Скіф» (туристичний) та «Ерудит», в якому проходять заходи для найрозумніших і найкмітливіших членів УТОГ.

Усвідомлення духовних скарбів є підставою для всебічного розвитку людини як особи. Ця духовна константа стосується всіх людей, які б вони не мали вади і проблеми, стосується вона також людей з вадами слуху і їх спільноти.

А. Мудрик відзначає, що соціалізація в релігійних організаціях здійснюється під впливом практично всіх механізмів соціалізації [4, с. 59].

У процесі соціалізації віруючі релігійні організації реалізують ряд функцій:

- ціннісно-орієнтаційну, яка забезпечується як у процесі культових дій (богослужіння в храмі, молитви тощо), так і в різних формах релігійного просвітництва;

- регулятивна функція виявляється в тому, що релігійні організації культивують серед своїх членів поведінку, відповідну релігійним нормам;

- комунікативна функція реалізується у створенні умов для спілкування віруючих, у певних формах його організації, а також у культивуванні норм спілкування;

- милосердна функція релігійних організацій реалізується в сферах й формах діяльності милосердя і благодійності як у власне організаціях, так і за їх межами, завдяки чому члени організації здобувають специфічний досвід;

- компенсаторна (втішальна) функція виявляється в гармонізації духовного світу віруючих, у допомозі їм в усвідомленні своїх проблем і в духовному захисті від мирських потрясінь та неприємностей;

- виховна функція – релігійне виховання особистості.

Церкви беруть все більшу участь у соціальних програмах, які безпосередньо торкаються і сфери соціальної педагогіки. Як зазначає М. Галагузова, церкви також дбають про тих, хто опинився на «узбіччі життя» та тих, хто має певні відхилення у розвитку, і прагнуть включити цих людей у коло своєї місіонерської та катехизаторської діяльності [2, с. 216]. Усередині себе громада прагне підтримувати належний рівень соціалізації і робить це як безпосередньо, так і через сім'ю.

Релігійне виховання здійснюється священнослужителями; віруючими агентами соціалізації (батьками, родичами, знайомими, членами релігійної спільноти); педагогами конфесійних навчальних закладів (як основних – середніх шкіл, коледжів, так і додаткових – недільних шкіл, гуртків тощо).

Нами були простежені основні духовні орієнтири у нечуючих людей шляхом долучення їх до богослужіння при Херсонському Хрестовоздвиженському храмі, де поруч з чуючими вірянами відбуваються проповіді для осіб з порушеннями слуху. При цьому храмі організовано щонедільне християнське богослужіння та недільна школа. Щотижня з благословення настоятеля Хрестовоздвиженського храму проводяться уроки-лекції, такі ж лекції відбуваються і в Херсонському Святодухівському соборі, що сприяє процесу соціалізації особистості в християнську субкультуру.

Отже, організований в спеціальному душпастирстві комплексний підхід до особи з вадами слуху уможлиблює досягнення вищих форм компенсації її життєвих сил, які визрівають під час розвитку духовного рівня особи з вадами слуху.

Широко практикуються і паломництва, котрі дають можливість цілеспрямованого спільного туризму, що зазвичай має позитивний вплив на процес соціалізації.

Так, нечуючі християни відвідали Почаєвську Лавру в м. Києві, Свято-Георгіївський монастир, здійснили подорож по святих містах Одеси та Одеської області (Кулевча), брали участь у Хресній ході 2015 р. У вересні цього року відбулася зустріч з служителем Київського Свято-Троїцького Іонинського монастиря.

У процесі та в результаті релігійного виховання у нечуючих віруючих формується специфічна ціннісно-нормативна система, особливості мислення та поведінки, стиль життя, а в цілому – стратегії адаптації і уособлення в соціумі.

Підводячи підсумок, скажемо, що сучасний будинок культури УТОГ виступає як



місце певної концентрації соціально-культурної діяльності людей з порушеннями слуху, де люди з особливими потребами здобувають навички самореалізації, самоствердження у творчості, досвід дозвіллевого поведіння. Цей заклад постійно піклується про якісне поліпшення змісту і форм своєї діяльності, про створення позитивного культурно-дозвіллевого середовища. Для того щоб цього досягти, необхідно відмовитися від заорганізованості, одноманітності і шаблонності культурно-дозвіллевих форм, в основу діяльності покласти структуру і характер запитів людини, постійно прагнути розробляти і включати в практику нові, нетрадиційні і нестандартні форми розваг, освіти, спілкування і творчості різних верств населення.

Саме тому й важливо не просто знаходити спільну мову з нечуючими людьми, а робити їхню соціокультурну реабілітацію на гуманітарних засадах, сприймати їх як повноцінних членів суспільства.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні культурно-дозвіллевої діяльності різновікових категорій осіб з порушеннями слуху в різних соціальних інститутах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочелюк В. Дозвіллезнавство : [навчальний посібник] / В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
2. Галагузова М. Социальная педагогика: курс лекций / М. Галагузова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
3. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини : [науково-методичний посібник] / уклад. Н. Зборовська та ін. ; за ред. С. Кульбіди (доповнений і доопрацьований). – К. : «СПКТБ УТОГ», 2011 – 328 с.
4. Мудрик А. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов] / А. Мудрик ; под ред. В. Сластикина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 108 с.
5. Разом з усіма. Нариси з історії Херсонської обласної організації УТОГ. – Херсон : ВАТ «ХМД», 2005. – 192 с.
6. Скляр С. Соціокультурні трансформації дозвіллевого простору молоді в умовах суспільних перетворень в Україні / С. Скляр // Соціальні технології. – 2010. – № 10. – С. 206–214.
7. Херсонський коледж: історія і сьогодення // Наше життя. – 2015. – № 19. – С. 5.
8. У Херсоні вперше відбулися сімейні спортивні змагання // Наше життя. – 2015. – № 30. – С. 7.
9. Максимова Н. Сучасний стан дозвіллевої сфери в Україні: соціально-педагогічний аспект / Н. Максимова // Вісник ХДАК. – 2011. – Вип. 33. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ic.ac.kharkov.ua/RIO/v33/v33-3-06.pdf>.



СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.1

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Бистрянцев М.В., аспірант
кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядаються питання інформатизації освіти – процесу підготовки людини до повноцінного життя в умовах сучасного інформаційного світового співтовариства, до продуктивного використання інформації та знань на основі широкого застосування обчислювальної техніки й засобів телекомунікації. Аналізуються основні можливості та напрямки використання сучасних інформаційних технологій в педагогічних цілях. Визначаються загальні типи комп'ютерних засобів навчання, їх функціональне призначення та місце у сучасному уроці.

Ключові слова: інформаційні технології, інформатизація освіти, комп'ютерні засоби навчання, освіта.

В статье рассматриваются вопросы информатизации образования – процесса подготовки человека к полноценной жизни в условиях современного информационного мирового сообщества, к продуктивному использованию информации и знаний на основе широкого применения вычислительной техники и средств связи. Анализируются основные возможности и направления использования современных информационных технологий в педагогических целях. Определяются общие типы компьютерных средств обучения, их функциональное назначение и место в современном уроке.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация образования, компьютерные средства обучения, образование.

Bystryantsev M.V. THE ROLE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with information education – the process of preparation for full human life in the modern information world community to the productive use of information and knowledge through extensive use of computer technology and telecommunications, new information technologies, which is the expression of the foundation and also complex social economic, scientific and technical process – the information society. The main features and uses of modern information technologies in educational purposes. Identify common types of computer-based learning, their functional purpose and place in the modern classroom.

Key words: information technologies, information education, computer training, education.

Сучасна цивілізація характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій і зростанням кількості інформації, що обумовлює глобальну інформаційну революцію, яка за своїми масштабами перевищує промислову революцію ХХ століття.

Розвиток інформаційних технологій призводить до змін в усіх сферах життєдіяльності людини, формування нового суспільства, в якому головним ресурсом є інформація.

Становлення інформаційного суспільства є однією з основних задач світової спільноти, багато розвинених країн створюють та приймають власні спеціальні програми з типовою назвою «Входження в інформаційне суспільство». Розробка програмних документів проводиться і на міждержавному рівні. Так, Європейське співтовариство з 1994 р. завдання побудови інформаційного суспільства поставило в число найбільш пріоритетних. Для цього реалізується розроблений проект «Електронна Європа»,

який визначив стратегію руху Європи до інформаційного суспільства. Поряд з іншими напрямками в цей проект входить і план дій в галузі освіти.

Рух людської цивілізації до інформаційного суспільства фіксує Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства, яка підписана керівниками семи провідних країн світу.

Українська спрямованість на європейську інтеграцію, а отже і на входження до європейського освітнього простору орієнтує педагогічну спільноту на дослідження нових шляхів формування інформаційної культури школярів.

Впровадження нових інформаційних технологій є виявом і одночасно основою складного соціально-економічного і науково-технічного процесу – інформатизації суспільства.

Як показує досвід розвинених країн, інформатизація сприяє забезпеченню національних



інтересів, поліпшенню керованості економікою, розвитку наукомістких виробництв і високих технологій, зростанню продуктивності праці, вдосконаленню соціально-економічних відносин, збагаченню духовного життя та подальшій демократизації суспільства.

Отже, складовою частиною і найпершою умовою інформатизації суспільства є інформатизація освіти – процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах сучасного інформаційного світового співтовариства, до продуктивного використання інформації та знань на основі широкого застосування обчислювальної техніки й засобів телекомунікації.

Мета статті – проаналізувати основні можливості та напрямки використання сучасних інформаційних технологій в педагогічних цілях. Визначення загальних типів комп'ютерних засобів навчання та їх функціональне призначення, виділення місця інформаційно-комунікаційних технологій у сучасному уроці.

Система навчання орієнтується на формування репродуктивних навичок, що зводяться до вміння запам'ятовувати і відтворювати інформацію. Унікальні можливості нових інформаційних технологій дозволяють розвивати вміння і навички більш високого рівня, що включають здатність до рефлексії, зіставлення, синтезу та аналізу, виявлення зв'язків і знаходження шляхів вирішення комплексних проблем, планування та групової взаємодії.

Необхідною реальністю є використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення цілей щодо оновлення та вдосконалення системи сучасної освіти.

I.V. Роберт виділяє такі основні педагогічні цілі використання засобів сучасних інформаційних технологій [5]:

1) Інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій:

- підвищення ефективності та якості процесу навчання;
- підвищення активності пізнавальної діяльності;
- поглиблення міжпредметних зв'язків;
- збільшення обсягу та оптимізація пошуку потрібної інформації.

2) Розвиток особистості учня, підготовка індивіда до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства:

- розвиток різних видів мислення;
- розвиток комунікативних здібностей;
- формування умінь приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти вирішення складної ситуації;

– естетичне виховання за рахунок використання комп'ютерної графіки, технології мультимедіа;

– формування інформаційної культури, умінь здійснювати обробку інформації;

– розвиток умінь моделювати завдання або ситуацію;

– формування умінь здійснювати експериментально-дослідницьку діяльність.

3) Робота на виконання соціального замовлення суспільства:

– підготовка інформаційно грамотної особистості;

– підготовка користувача комп'ютерними засобами;

– здійснення профорієнтаційної роботи в галузі інформатики.

Досягнення зазначених цілей забезпечується якісним розвитком системи освіти, який у значній мірі залежить від рівня професійної компетентності педагогічних працівників, володіння ними прогресивними педагогічними та інформаційними технологіями. При цьому відбувається зміна позиції вчителя, оскільки вчитель і підручник перестають бути для учня єдиними джерелами знань. Учитель із носія готових знань перетворюється на організатора пізнавальної, дослідницької діяльності своїх учнів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі змінює весь методичний апарат, співвідношення методів, форм, засобів навчання. Це призводить як до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу і поглиблення предметної сфери, так і до розширення сфери самостійної роботи, яка містить елементи дослідницької діяльності з використанням інструментальних програмних засобів з метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь.

Сучасні комп'ютери дозволяють інтегрувати в рамках однієї програми тексти, графіку, звук, анімацію, відеокліпи, що дозволяє розглядати широкі напрямки використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі:

1) при викладенні нового матеріалу – візуалізація знань (демонстраційно-енциклопедичні програми; презентації, візуальні 2D- та 3D-моделі);

2) при формуванні умінь і навичок – проведення віртуальних лабораторних робіт;

3) при закріпленні викладеного матеріалу – програми навчального призначення;

4) при проведенні контролю – автоматизоване тестування з оцінюванням, контролюючі програми;

5) при самостійній роботі учнів – метод проектів, проведення телеконференцій,



програмоване навчання, яке включає електронні енциклопедії, розвиваючі програми тощо.

Доцільність використання інформаційних технологій у навчальному процесі визначається тим, що з їх допомогою найбільш ефективно реалізуються такі дидактичні принципи, як науковість, доступність, наочність, свідомість і активність учнів. Вони дозволяють здійснити індивідуальний підхід до навчання, поєднати різноманітні методики, форми та засоби навчання.

На відміну від звичайних технічних засобів навчання інформаційні технології дозволяють розвивати інтелектуальні, творчі здібності учнів, їх вміння самостійно здобувати нові знання, працювати з різними джерелами інформації.

Доцільно виділити вісім типів комп'ютерних засобів, використовуваних у навчанні на підставі їх функціонального призначення (за А.В. Дворецькою) [2]:

Презентації – це електронні діафільми, які можуть включати в себе анімацію, аудіо- та відеофрагменти, елементи інтерактивності. Для створення презентацій використовуються такі програмні засоби, як PowerPoint або Open Impress. Ці комп'ютерні засоби цікаві тим, що їх може створити будь-який вчитель, що має доступ до персонального комп'ютера, причому з мінімальними витратами часу на освоєння засобів створення презентації. Застосування презентацій розширює діапазон умов для креативної діяльності учнів і психологічного зростання особистості, розвиваючи самостійність і підвищуючи самооцінку. Презентації активно використовуються і для представлення учнівських проєктів.

Електронні енциклопедії – є аналогами звичайних довідково-інформаційних видань-енциклопедій, словників, довідників тощо. Для створення таких енциклопедій використовуються гіпертекстові системи та мови гіпертекстової розмітки, наприклад, HTML. На відміну від своїх паперових аналогів вони володіють додатковими властивостями і можливостями:

- підтримка зручних систем пошуку за ключовими словами і поняттями;
- зручна система навігації на основі гіперпосилань;
- можливість включати в себе аудіо- та відеофрагменти.

Дидактичні матеріали – збірники задач, диктантів, вправ, а також прикладів рефератів і творів, представлених в електронному вигляді, зазвичай у вигляді простого набору текстових файлів і об'єднаних в логічну структуру засобами гіпертексту.

Програми-тренажери виконують функції дидактичних матеріалів і можуть відстежувати хід рішення і повідомляти про помилки.

Системи віртуального експерименту – це програмні комплекси, які дозволяють проводити експерименти у «віртуальній лабораторії». Головна їх перевага полягає у можливості проведення дослідів, які в реальності були б неможливі з міркувань безпеки. Головний недолік подібних програм – природна обмеженість закладеної в них моделі, за межі якої учень вийти не може в рамках свого віртуального експерименту.

Програмні системи контролю знань, до яких відносяться опитувальники і тести. Головна їх перевага – швидка, зручна, неупереджена і автоматизована обробка отриманих результатів, а головний недолік – негнучка система відповідей, що не дозволяє випробуваному проявити свої творчі здібності.

Електронні підручники та навчальні курси об'єднують у єдиний комплекс всі або декілька вищеописаних типів. Наприклад, спочатку пропонується переглянути навчальний курс (презентація), потім проставити віртуальний експеримент на основі знань, отриманих при перегляді навчального курсу (система віртуального експерименту). Часто на цьому етапі учню доступний також електронний довідник-енциклопедія з курсу, що вивчається, і на завершення він повинен відповісти на набір питань або вирішити кілька завдань (програмні системи контролю знань).

Навчальні ігри та розвиваючі програми – це інтерактивні програми з ігровим сценарієм. Виконуючи різноманітні завдання в процесі гри, діти розвивають тонкі рухові навички, просторову уяву.

Розглянуті комп'ютерні засоби надають учителю широкі можливості їх використання на уроках.

Виділяють такі типи уроків за способом використання інформаційних технологій:

- 1) Уроки, на яких комп'ютер використовується в демонстраційному режимі – один комп'ютер на вчительському столі плюс проєктор;
- 2) Уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному режимі – урок в комп'ютерному класі без виходу в Інтернет;
- 3) Уроки, на яких комп'ютер використовується в індивідуальному дистанційному режимі – урок в комп'ютерному класі з виходом в Інтернет.

На початковому етапі роботи інформаційні технології вводилися на уроках за-



своєння нових знань, коли необхідно використовувати велику кількість наочного матеріалу.

Потім інформаційні технології стали використовуватися на узагальнюючих уроках, коли важливо не тільки систематизувати знання та вміння учнів, а й акцентувати увагу на найважливіших моментах досліджуваної теми, необхідних для вивчення наступних тем або курсів. При придбанні мобільного комп'ютерного класу з'явилася можливість використовувати комп'ютер для проведення лабораторних робіт і експериментів. Застосування цього електронного продукту можливе на всіх етапах уроку: перевірка знань, вивчення нового матеріалу, закріплення матеріалу.

В індивідуальному режимі з учнями, бажаними поглиблено вивчати предмет, проводиться робота і з іншими типами комп'ютерних засобів. Це електронні підручники та енциклопедії, програми-тренажери для підготовки до іспитів, які, крім результату, дають пояснення і правильну відповідь, системи віртуального експерименту, навчальні ігри.

В освітньому процесі комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання, виховання, розвитку та діагностики засвоєння змісту навчання, тобто можливі два напрями використання комп'ютерних технологій у процесі навчання.

При першому – засвоєння знань, умінь і навичок веде до усвідомлення можливостей комп'ютерних технологій, до формування умінь їх використання при вирішенні різноманітних завдань.

При другому – комп'ютерні технології є потужним засобом підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу. Але сьогодні визначилися принаймні ще три функції:

- 1) комп'ютер як засіб спілкування;
- 2) комп'ютер як інструмент в управлінні;
- 3) комп'ютер як розвиваюче середовище.

Особливу увагу слід приділити мережі Інтернет як одній з найбільш значущих технологій у сучасному світі. Дидактичні властивості Інтернету обумовлені послугами, які мережа надає своїм користувачам. Їх можна позначити таким чином [4]:

- 1) Інформаційне забезпечення навчального процесу;
- 2) Забезпечення інтерактивності навчального процесу в дистанційній формі: інтерактивний характер використовуваних електронних засобів навчання; інтерактивний характер спілкування вчителя з учнями й учнів між собою;
- 3) Мультимедійна підтримка процесу навчання;

4) Контроль і оцінка пізнавальної діяльності учнів.

Такі властивості Інтернету, обумовлені самою природою цієї мережі, педагоги можуть використовувати при організації навчального процесу і для вирішення дидактичних завдань.

Сучасна система освіти базується на гуманістичних принципах. Це можна назвати розвиваючим навчанням, в основі якого лежать відомі теорії розвиваючого навчання Ш.А. Амоношвілі, В.В. Давидова та ін. У цьому випадку дидактичні функції Інтернету в загальному вигляді можна визначити так:

- використання інформаційних матеріалів мережі для створення проблемної ситуації на уроці, а також ознайомлення учнів з альтернативними точками зору на досліджувану проблему;
- пошук необхідної інформації для виконання проектних і дослідних робіт, а також підготовки рефератів, доповідей та інше;
- організація та проведення спільних телекомунікаційних проектів школярів і вчителів, у тому числі міжнародних;
- організація та проведення пізнавальних телекомунікаційних олімпіад та вікторин для школярів;
- проведення різних дискусій: внутрішньо шкільних, регіональних, міжнародних;
- самостійна пізнавальна діяльність учнів, направлена на вдосконалення знань у різних предметних областях і ліквідацію прогалин у них;
- організація дистанційного навчання учнів;
- проведення різного тестування;
- організація та проведення телеконференцій школярів та вчителів з актуальних проблем сучасної освіти та життя суспільства;
- організація методичних об'єднань вчителів-переметників, керівників освітніх установ [4].

В освітньому процесі важливо одночасне використання всіх цих напрямів.

Існування і взаємодія всіх їх одночасно не тільки в освітньому, а й у виховному процесі призводить до бажаного результату, який ставиться суспільством перед школою.

У результаті використання інформаційних технологій стала спостерігатися динаміка якості знань учнів, підвищення мотивації навчальної діяльності.

Комп'ютерні та комунікаційні технології є очевидними проявами інформаційної революції. Тому зрозумілий інтерес педагогів до них, як до інструменту, що може дозволити знайти шляхи адаптації школи до сучасного світу.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / А.А. Андреев // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 15–17.
2. Дворецкая А.В. Основные типы компьютерных средств обучения / А.В. Дворецкая // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 22–26.
3. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комуніка-

ційних технологій / Н.В. Морзе. – К. : Видавн. група BHV, 2006. – 352 с.

4. Интернет в образовании: специализированный учебный курс [Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю]. М. : «Обучение–Сервис», 2005. – 248 с.

5. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 204 с.

УДК 373.1

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСНОВНІ НАПРЯМКИ

Дяченко-Богун М.М., к. пед. н.,
доцент кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті розглядаються основні напрямки модернізації підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Виокремлено і обґрунтовано сутнісні характеристики специфічних рис сучасної особистісно-розвивальної освіти і вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців природничих дисциплін. Вказується на необхідність використання інтерактивних методів навчання, індивідуалізації навчального процесу, широкого залучення сучасних мультимедійних та інтернет-технологій. Вказані напрями модернізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах дозволять забезпечити якісну трансформацію підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій на рівні кращих світових стандартів.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальне середовище, модернізація освіти, інтерактивні методи навчання, індивідуалізація навчального процесу, компетентнісний підхід, професійна кваліфікація.

В статье рассматриваются основные направления модернизации подготовки будущих учителей биологии к реализации здоровьесберегающих технологий в профессиональной деятельности. Выделены и обоснованы существенные характеристики специфических черт современного личностно-развивающего образования и требования к профессиональной компетентности будущих специалистов естественных дисциплин. Указывается на необходимость использования интерактивных методов обучения, индивидуализации учебного процесса, широкого привлечения современных мультимедийных и интернет-технологий. Указанные направления модернизации образовательного процесса в высших учебных заведениях позволят обеспечить качественную трансформацию подготовки будущих учителей биологии к реализации здоровьесберегающих технологий на уровне лучших мировых стандартов.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая среда, модернизация образования, интерактивные методы обучения, индивидуализация учебного процесса, компетентностный подход, профессиональная квалификация.

Dyachenko-Bohun M.N. MODERNISATION OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF BIOLOGY SCHOLL-HEALTH TO IMPLEMENT TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL WORK: THE MAIN DIRECTIONS

The paper examines the main directions of modernization of training of the future biology teachers to implement Scholl-Health technologies in professional work. Isolated and grounded the essential characteristics of the specific features of the modern personality-developing education and requirements for professional competence of future specialists of natural sciences. The necessity of using interactive teaching methods, the individualization of the educational process, broad involvement of advanced multimedia and Internet technologies. These directions of modernization of the educational process in higher educational institutions will ensure qualitative transformation of training future teachers of biology to implement Scholl-Health technologies on par with the best international standards.

Key words: health, Scholl-Health technology Scholl-Health environment modernization of education, interactive learning methods, individualization of the educational process, competence approach, professional qualifications.



Система вищої освіти, яка будувалась в Україні протягом останніх десятиліть, дозволяє зберігати нашій країні достатньо високі позиції за індексом розвитку людського потенціалу. Проте нові виклики, які ставить перед нами сучасність, глобалізація економіки, розвиток виробництва заснованого на знаннях, вимагають суттєвої модернізації освітньої сфери, підвищення якості вищої освіти, забезпечення її доступності для всього населення, а з іншого боку, розвитку інноваційних підходів до навчально-виховного процесу, формування нових професійних якостей у майбутніх учителів, що дозволить підвищити їх конкурентоспроможність у XXI столітті.

У розв'язанні наведених завдань важливе значення має здоров'язбережувальна діяльність освітнього закладу, яка цілеспрямовано впливає на благополуччя учня, розвиток відповідального ставлення молоді до власного здоров'я і безпеки (Г.Л. Апанасенко, Ю.Д. Бойчук, Е.Н. Вайнер, М.С. Гончаренко, В.П. Горащук, М.В. Гриньова, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Л.П. Сущенко, Л.Г. Татарнікова). Центром такої діяльності може бути саме вчитель природничих дисциплін, який за відповідної підготовки має стати організатором і науковим керівником діяльності щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я учнів. Потреба сучасної школи в модернізації підготовки учителів природничих дисциплін, спроможних організувати здоров'язбережувальну діяльність у закладах освіти, зумовлює актуальність досліджуваної проблеми щодо основних напрямків оновлення змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до здоров'язбереження та реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Проблема здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я особистості дедалі частіше стає предметом наукових досліджень у педагогічній, медичній, соціологічній, валеологічній та психологічній науках. Дослідженню основ здоров'язберігаючого виховання присвячені наукові праці І.І. Брехмана, В.П. Горащук, О.Д. Дубогай, В.О. Лозинського, З.А. Малькова, В.Т. Оржеховської, М.Н. Таланчук, Л.Г. Татарнікової. Основні принципи організації оздоровчої освіти та виховання школярів висвітлено у працях Л.Г. Заплатнікова, М.В. Гриньової, С.І. Кириленка, Л.В. Пономарьової, Б.М. Шияна, О.І. Шиян. Проблему застосування здоров'язберігаючих технологій у сучасній школі проаналізовано у працях Л.О. Антонової, В.О. Лозинського, Ю.М. Науменко, М.І. Смірнова, В.Ю. Циганова, Є.О. Юніної. В той же час, не дивлячись на тривалі наукові пошуки

щодо зазначеної проблеми, невирішеними залишаються питання виокремлення і обґрунтування основних напрямів підвищення ефективності підготовки студентів природничих дисциплін до практичної діяльності зі збереження здоров'я у закладах освіти.

Враховуючи це, можна визначити мету статті. Вона полягає у проведенні аналізу шляхів реформування і обґрунтуванні напрямків модернізації підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Необхідність модернізації системи вищої освіти набуває особливого значення у зв'язку з процесами глобалізації, що прискореними темпами розвиваються у світі в останні десятиріччя. Ці тенденції ставлять на перше місце завдання отримання конкурентних переваг, постають перед різними країнами на світових ринках, у тому числі й на освітньому. Як вважають автори проекту Білої книги національної освіти України: «сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностичного (випереджувального) реагування на виклики часу» [1, с. 8].

Одним з ключових напрямів удосконалення педагогічної природничої освіти є актуалізація спрямованості на здоров'язбереження, реалізація якої можлива через підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін до практичної здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти.

Процес трансформації суспільних вимог до педагогічної праці носить постійний характер, він потребує з'ясування інноваційних характеристик тих завдань, які стоять перед діяльністю педагога і вимагаються суспільством і часом. Л.Ф. Тихомирова акцентує увагу на тому, що в останні роки найважливішою ланкою професійної діяльності педагога стає його здоров'язбережувальна діяльність і готовність до використання здоров'язбережувальних технологій [2, с. 296].

В сьогоденні умовах надзвичайно високих темпів накопичення людством наукового і практичного знання, значного ускладнення всіх видів людської діяльності значно змінюється роль вищої освіти як у функціонуванні соціуму, так і в житті кожної людини. На думку В.П. Андрущенко і В.І. Бондар, «основу модернізації моделі педагогічної освіти мають складати сукупність ідей та підходів, серед яких провідними є:

- оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу;



– перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії;

– ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньо-освітнього «прирощування» і розвитку «Я-концепції»;

– ідея синергетизму в забезпеченні наступності, єдності і взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів;

– забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: професійної спроможності й особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системоутворюючими індикаторами якості випускника» [3, с. 13].

Проблема модернізації системи вищої педагогічної освіти носить значно ширший характер, ніж проблема удосконалення природничо-наукової освіти. Головним завданням модернізації педагогічної освіти може стати допомога у переході від педагогічної освіти в індустріальну епоху до педагогічної освіти інформаційного суспільства.

Сучасний цілісний особистісно-розвивальний педагогічний процес вимагає незрівнянно вищої професійної кваліфікації від учителя, ніж це було в освіті знань.

Специфічні риси педагогічної освіти полягають у тому, що:

– вона припускає набуття професійної компетентності через професійну соціалізацію, що відбувається на основі неперервної практичної роботи майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах, проектування й апробації ними своїх професійних педагогічних моделей;

– засвоєння майбутнім учителем предмету своєї спеціальності відбувається в умовах поєднання фундаментальності (володіння методами науки), цілісності (учитель на відміну від інженера або співробітника лабораторії не може працювати як вузький фахівець в якійсь одній сфері), професійної спрямованості (у процесі навчання спочатку моделюється ситуація майбутньої професійної діяльності, в якій предмет, що вивчається, виступатиме не як самоціль, а як засіб розвитку й виховання дітей);

– усі кафедри вищого педагогічного навчального закладу мають, не дивлячись на відмінності, по суті, загальний предмет вивчення і дослідження – педагогічну діяльність, створюючи її цілісну картину в свідомості майбутнього педагога.

Сутнісні характеристики напрямів модернізації підготовки у вищих навчальних закладах України майбутніх учителів при-

родничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти представлені на рис. 1.

Модернізація змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих навчальних закладах пов'язана, як вважає Т.В. Вардуні, з реалізацією його ціннісного потенціалу для розвитку особистості і припускає розробку концептуальних інтеграційних моделей змісту біологічної освіти з урахуванням досягнень біології, педагогіки, філософії, логіки, соціології тощо [4, с. 3].

С.В. Стрижак вказує на той факт, що «модернізація сучасної природничо-наукової освіти вимагає звернення до особистості вчителя, перегляду основних ланок його професійної діяльності» [5, с. 36].

Зміна вимог до підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти зумовлена соціальним запитом на підготовку вчителів, здатних до здоров'язбережувальної діяльності в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, пов'язана з питаннями євроінтеграції вітчизняної вищої освіти, зміною концепцій щодо ролі освіти у збереженні, зміцненні та формуванні здоров'я молоді, розвитку нових поглядів на процеси професійної підготовки і соціалізації майбутніх учителів. Перераховані вимоги зумовлюють стратегічні напрями модернізації підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти відповідно до потреб держави, суспільства, роботодавців, майбутніх учителів, учнів та їхніх батьків.

Сучасна школа потребує такого вчителя, який би був готовий не тільки до забезпечення здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої на фізичне вдосконалення дитини, але й до всебічної педагогічної діяльності із загального зміцнення здоров'я дитини, був здатний сформувати команду фахівців з фізичної культури, психологів, соціальних педагогів для організації та координації здоров'язбережувальної діяльності всього шкільного колективу.

Саме таким педагогом-організатором здоров'язбереження за умов належної підготовки повинен стати вчитель природничих дисциплін. Адже саме зміст його фахової підготовки слугує достатнім підґрунтям для проектування і реалізації всієї здоров'язбережувальної діяльності у закладі освіти. Однак реалізація цього завдання вимагає підвищення рівня і обсягу знань щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій.

Практичні заходи з модернізації підготовки майбутніх учителів природничих

дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти передбачають введення у навчальні плани:

- курсів, спрямованих на пропедевтику здоров'язбережувальної педагогічної діяльності і професійний розвиток власної здоров'язбережувальної компетентності студентів;

- інтегрованих курсів, що базуються на принципах міждисциплінарного підходу;

- розвиток проблемного навчання із використанням сучасних освітніх технологій;

- індивідуалізацію навчання завдяки диференціації навчального матеріалу за модульним принципом;

- використання різноманітних форм здоров'язбережувальної діяльності в навчальному процесі, що потребує внесення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти із природничо-наукових спеціальностей відповідних змістовних елементів.

Аналізуючи діяльність учителів природничих дисциплін щодо реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, варто відмітити, що якісна здоров'язбережувальна діяльність учителя ґрунтується на повноцінній підготовці і вимагає глибоких теоретичних і практичних

знань і навичок. На думку В.П. Горашука, «у навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів України викладається предмет валеологія, зміст і філософія якого не відповідають завданню формування високого рівня культури здоров'я майбутнього вчителя в повному обсязі» [6, с. 39].

Шляхами вдосконалення викладання природничих дисциплін і реалізації інноваційної системи підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності є:

- фундаменталізація навчання;

- врахування регіональних пріоритетів;

- розвиток відповідних компетенцій;

- використання активних форм і методів навчання.

Створення нових навчальних посібників, засобів медіа-освіти, дозволить поглибити студентам знання з окремих модулів здоров'язбережувальних дисциплін, зробити зважений вибір між теоретичними і практичними питаннями, між традиційними формами і методами навчання й інноваційними.

Значну ефективність у підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти може продемонструвати створення програмно-комп'ю-



Рис.1. Основні напрями модернізації підготовки майбутніх учителів біології до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти



терних комплексів і мультимедійних навчальних засобів, що може бути важливим напрямом модернізації фахової підготовки студентів.

Важливе значення для розвитку здоров'язбереження в світі є оптимізація технологічної складової навчання. На думку В.П. Беспалько, оновлення школи можливе тільки через науково обґрунтоване вдосконалення педагогічної технології, що передставляє суворо наукове проектування в класній кімнаті педагогічних процесів, які гарантують успіх.

Формування нових поглядів на професійну соціалізацію майбутніх учителів актуалізується через модернізацію підготовки до реалізації здоров'язбережувальних технологій через:

- формування власної здоров'язбережувальної компетентності;
- здоров'язбережувальну спрямованість у вивченні людиноцентризованих дисциплін;
- гуманітаризацію навчання завдяки підвищенню рівня знань із соціальних питань щодо здоров'я та використання здоров'язбережувальних технологій;
- перехід від навчання в межах окремої дисципліни до засвоєння професійно важливих компетентностей.

Головною умовою якісного розв'язання цих завдань є індивідуалізація навчання студентів у процесі кредитно-модульної форми навчально-виховного процесу у вищій школі та застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. В.П. Горашук переконує, що «навчальний план вищих педагогічних навчальних закладів повинен орієнтувати майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня, давати йому визначений запас знань з випередженням» [6, с. 42]. Автор підкреслює, що «випередження нинішніх потреб системи освіти в різному кваліфікаційному рівні фахівців, закладене в навчальні плани й програми педагогічних інститутів, повинно складати 15–20 років» [6, с. 42].

Важливим аспектом модернізації процесу підготовки майбутніх учителів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти є розвиток інноваційної функції вищої освіти, яку дослідники вбачають у формуванні, розповсюдженні та впровадженні ідей, спрямованих на розв'язання професійних і загальнокультурних завдань нового класу.

Як вважає О.Г. Пашков, розвиток інноваційної функції базується на:

- проведеном наукових досліджень (фундаментальних і прикладних);
- розповсюдженні результатів науково-дослідної і науково-технічної діяльності;

– створенні та розвитку малих підприємств інноваційного типу, реалізації інноваційних освітніх програм, засвоєнні сучасних інформаційних технологій і можливостей використання їх студентами в різних сферах суспільного виробництва і творчого розвитку особистості [7, с. 8].

Підтримка інноваційної спрямованості підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти можлива в умовах навчального середовища, яке органічно поєднує навчальну і наукову діяльність, реалізує інноваційні дослідницькі й освітні програми. З цього боку важливим стає залучення закладів, які забезпечують підвищення та перепідготовку педагогічних кадрів, до формування цілісної системи здоров'язбережувальної діяльності через трансформацію змісту навчальних планів системи післядипломної освіти вчителів, створення ресурсних (інформаційно-освітніх) центрів при вищих навчальних закладах, зокрема при університетах.

Таким чином, запропоновані основні напрями модернізації природничо-наукової освіти забезпечать формування готовності майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, сприятимуть збереженню, зміцненню та формуванню здоров'я тих, хто навчається в загальноосвітніх закладах. Витрати української освіти на модернізацію підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти повернуться суспільству розумними учнями в школі, здоровими дітьми в родині, благополуччям та сталим розвитком країни.

Стаття не вичерпує всіх сторін аналізованої проблеми і актуалізує необхідність посиленої уваги стосовно подальших ґрунтовних теоретичних напрацювань і вдосконалення практики впровадження технологій здоров'язбереження у систему професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Вказані аспекти актуалізують зацікавленість суспільства у висококваліфікованих учителях природничих дисциплін, здатних до реалізації здоров'язбережувальних технологій на основі нейтралізації негативного впливу дидактичних чинників на рівень здоров'я дітей у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла книга національної освіти України : [проект] / за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
2. Тихомирова Л.Ф. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей педагогики : дисс. ... докт.



пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль, 2004. – 339 с.

3. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Вип. 28. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 12–20.

4. Вардуни Т.В. Трансформація теорій и содержания биологического образования учителей в ХХ веке как предпосылка проектирования его современных моделей : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.В. Вардуни. – Ростов-на-Дону, 2007. – 44 с.

5. Стрижак С.В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.В. Стрижак. – Полтава, 2005. – 237 с.

6. Горащук В.П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.П. Горащук. – Х., 2004. – 58 с.

7. Пашков А.Г. Теоретико-методические основы профессионального образования / А.Г. Пашков // Педагогика профессионального образования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков] ; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 5–36.



УДК 371.2

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Фатєєва Е.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Стаття присвячена актуальній проблемі, висвітлено управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах. На основі розгляду управління дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості. У статті зазначається, що в сучасній практиці реалізуються різні підходи до управління інноваційною діяльністю. Аналіз наукових джерел свідчить, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність вчителя до інноваційної діяльності, подолання опору змін.

Ключові слова: *інноваційний процес, інноваційна діяльність, управління інноваційною діяльністю, управлінські технології, інноваційне середовище.*

Статья посвящена актуальной проблеме, отражено управление инновационными процессами в общеобразовательных учебных заведениях. На основе рассмотрения управление дает возможность поддерживать конкурентоспособность нашего образования, укреплять национальную безопасность государства, общества и личности. В статье отмечается, что в современной практике реализуются разные подходы к управлению инновационной деятельностью. Анализ научных источников свидетельствует, что к таким условиям принадлежат кадры, организационные, финансовые, информационные, технологические ресурсы, соблюдение условий, необходимых для эффективного хода инновационных процессов, благоприятная социально-психологическая атмосфера, готовность учителя к инновационной деятельности, преодоление сопротивления изменениям.

Ключевые слова: *инновационный процесс, инновационная деятельность, управление инновационной деятельностью, управленческие технологии, инновационная среда.*

Fateeva E.M. MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES IN SECONDARY SCHOOLS

The article is devoted to the actual problem; there is a reflection of management of innovative processes in general educational establishments. Based on the review the management makes it possible to maintain the competitiveness of our education, to strengthen the national government society and the individual security. The article notes that different approaches to the innovative management in modern practice are realized. The analysis of the scientific literature indicates that the cadres, organizational, financial, informational, technological resources, compliance with the conditions necessary for the effective running of innovation processes, a favorable social and psychological atmosphere, the teacher willingness and readiness to the innovative activity, overcome of change resistance are belonged to such conditions. The conditions of the effective management of innovation processes in the space of educational institution are revealed. Successful management studies of innovation processes in schools make it possible to identify the factors that encourage such activities and ensure their progressive development. First it is the creation of conditions for innovative activities a target and valuable aspects of management, its technological support. Undoubtedly, there are still problems faced by managers in the management of educational innovations, such as: the development of the innovative teachers' capacity, overcoming the resistance by changes. These are important issues have to be resolve by both scientists and practices.

Key words: *innovation process, innovation activity, innovation management, management of technology, innovation environment.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта має інноваційний характер, тому нині у полі зору сучасних учених і педагогів перебуває питання інновацій в освіті та їх співвідношення з традиційними стратегіями навчання. Загальноосвітня школа під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже тривалий час перебувають у стані неперервного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей.

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на необхідності створення умов розвитку і саморозвитку кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися упродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Це, у свою чергу, вимагає пошуку нових підходів, форм та змісту педагогічної діяльності, що можливе при здійсненні якісно нової управлінської діяльності, яка ґрунтується на засадах пе-



дагогічної інноватики – сучасного напрямку педагогіки.

Реалізація визначених завдань можлива за рахунок здійснення інноваційності управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, що відображається: у забезпеченні конкурентоспроможності ЗНЗ, застосуванні демократичних принципів управління, залученні громади в управління школою, створенні інноваційного середовища в навчальному закладі, розширенні змісту управлінських функцій, зміні структури закладу, моделюванні нової організаційної культури закладу, колективному плануванні розвитку ЗНЗ, розробці і впровадженні педагогічних інновацій.

Нині особливо актуальна потреба в інноваційному управлінні навчальним закладом. Таке управління дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості. Таким чином, питання управління інноваційними процесами у закладах освіти є надзвичайно актуальним.

Ступінь розробленості проблеми.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: Л.М. Ващенко [1], Л.І. Даниленко [2], І.М. Дичківської [3], О.Г. Козлової [5], О.І. Мармази [7], Ю.А. Конаржевського [6], О.М. Моїсєєва [8] проблема управління інноваційними процесами стала однією з пріоритетних. В їхніх працях систематизовано досвід управління інноваційними процесами, виділено цільовий аспект такого управління. На думку вчених, для успішного управління інноваційними процесами необхідно знати передумови їхньої ефективності, тобто чинники, які сприяють або стимулюють ефективний їх перебіг і розвиток [1, с. 50].

Процес створення і впровадження інновацій здебільшого залежить від особистості керівника закладу освіти та його готовності до здійснення інноваційної управлінської діяльності. Під інноваційною управлінською діяльністю керівника ЗНЗ розуміють сукупність специфічних управлінських принципів, функцій і технологій, в результаті застосування яких забезпечується постійний розвиток закладу освіти та підвищується його конкурентоспроможність [9].

Мета статті – розкрити умови ефективного управління інноваційними процесами в умовах освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах шкільний менеджмент є основним системоутворювальним фактором інноваційних змін в загальноосвітніх на-

вчальних закладах, оскільки забезпечення умов для інноваційної діяльності, розвиток кадрового потенціалу, планування освітніх змін повністю залежать від керівника. Він включає: спосіб управління людьми; управління соціально-економічними процесами; організацію процесу співпраці між людьми; лідерство; управлінську компетентність. Тому від спрямованості шкільного менеджменту загалом та систем управління педагогічними інноваціями зокрема залежить як розвиток окремих навчальних закладів, так і якість шкільної освіти в цілому.

Управління інноваційними процесами в закладах загальної середньої освіти розглядається сучасними дослідниками як частина управлінської діяльності, в якій засобами планування, організації, керівництва й контролю процесів розробки і засвоєння новизни забезпечується цілеспрямованість та організованість діяльності колективу школи щодо нарощення її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання і, як наслідок, отримання якісно нових результатів освіти [8, с. 255]. Відповідно до цього підготовка та реалізація інновацій передбачає грамотне використання методології системного підходу, широке залучення методів системного аналізу, формальних і неформальних способів дослідження ефективності управління такими процесами. Тому під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Метою інноваційної управлінської діяльності керівника ЗНЗ є визначення перспективних напрямів розвитку закладу освіти, накопичення необхідних ресурсів та його інноваційного потенціалу, розробка й впровадження нового змісту, форм і засобів освітнього процесу, створення умов для розвитку нового педагогічного мислення та забезпечення конкурентоспроможності ЗНЗ. Результатами її здійснення є перехід закладу освіти до якісно нового стану – постійного розвитку; набуття ним статусу інноваційного; здійснення експериментально-дослідницької діяльності системного характеру [3]. Слід зазначити, що поряд з поняттям «управління інноваціями» часто зустрічається поняття «управління змінами». Останнє поняття, на нашу думку, значно ширше, оскільки передбачає управління



не тільки одним інноваційним процесом як об'єктом управління, а й іншими об'єктами, а саме: управління розвитком, управління якістю освіти, управління конфліктами, управління саморозвитком тощо. Разом з тим, представляючи категорію дії, процесу повороту до чогось іншого [10], поняття «зміна» і похідне від нього – «управління змінами» можуть характеризувати процеси управління нововведеннями як відповідними ознаками таких змін. Виходячи із вищезазначеного, можна вважати, що поняття «управління змінами» охоплює інновації не тільки в педагогічних технологіях, а й в усіх системах шкільної організації. Саме з цього погляду заслуговує на увагу думка В.В. Сгадової, яка поняття «управління інноваційними процесами» визначає як нову функцію сучасного навчального закладу, необхідність котрої обумовлена велінням часу, потребою своєчасно й адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі [11]. Під управлінням нововведеннями вона розуміє процес планування, організації, регулювання і контролю впровадження інновацій у шкільну практику, результат якого – розроблені та експериментально апробовані авторські навчальні програми, концепції, методики, освітньо-виховні технології [11]. Однак у своєму дослідженні автор обмежується тільки організацією експериментальної діяльності, в якій однією з головних ідей, що забезпечують ефективність інноваційних процесів, визначена турбота про учня та вчителя з боку адміністрації школи.

Зазначимо, що в сучасній практиці реалізуються різні підходи до управління інноваційною діяльністю [1]. Виділяють підходи за суб'єктами управління (адміністративне, парсипативне); за орієнтацією на процес або на результат. Однак основою усіх підходів є забезпечення умов для інноваційної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що до таких умов належать: кадрові, організаційні, фінансові, інформаційні, технологічні ресурси; дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційних процесів, сприятлива соціально-психологічна атмосфера, готовність вчителя до інноваційної діяльності, подолання опору змінам [2, с. 8]. Однак практика управління інноваційною діяльністю свідчить, що навіть найвищий за певних умов результат ще не є показником його ефективності. Ігнорування цільового і ціннісного аспекту таких змін призводить до формалізму в результатах інноваційної діяльності. Тому суттєву роль в успішному управлінні нововведеннями відіграють цілі, засоби управлінського впливу,

функціональний склад, організаційні структури, технології та підходи, які визначають характер планування нововведень, їх організацію, керівництво та контроль.

Інноваційний розвиток сучасного загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямований і незворотний процес, що забезпечує якісні зміни, перехід ЗНЗ до нового якісного стану. Інноваційний розвиток ЗНЗ здійснюється переважно за допомогою цілеспрямованого внесення в його діяльність якісно нових елементів, їх взаємозв'язків і характеристик. Передумовою, умовою і змістом цих змін виступають інновації та нововведення, що забезпечують оптимальний і сталий розвиток ЗНЗ. Здійснення інноваційного розвитку ЗНЗ передбачає зміни світоглядних позицій:

- перехід від розуміння загальної середньої освіти як сфери споживання;
- трансляції і здобування знань – до сфери творення, а саме: особистісного розвитку учнів, освоєння і компетентного використання випускниками здобутої середньої освіти для розв'язання життєвих завдань;
- зміну домінуючого ставлення до загальної середньої освіти як до витратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного і соціального розвитку України.

Особливе значення у цих процесах має стратегія управління інноваційною діяльністю, яка визначає вектор розвитку інноваційної інфраструктури, забезпечує пріоритети інноваційної діяльності, сприяє розвитку інноваційного клімату в школі. При цьому плановість, прогнозованість та системність є суттєвими показниками якості змін. До важливих умов ефективного управління змінами відносять визначення і ранжування довгострокових цілей управлінських та педагогічних процесів в навчальному закладі; формування стратегії й довгострокового плану розвитку відповідно до визначеної стратегії; постійне оцінювання та критичний розгляд можливих шляхів досягнення поставлених цілей; запровадження тих чи інших актуальних інновацій; вибір об'єктів управління та поступове здійснення управлінських рішень, які забезпечують ефективну адаптацію до несподіваних змін процесів управління, навчання, виховання і розвитку, професійного і творчого зростання кадрів тощо.

Зазначимо, що управління інноваційними процесами розглядається сучасною наукою як важлива передумова якісних змін в системі шкільної освіти. Виходячи з цього, основними показниками якості управління інноваційними процесами у сучасній школі



визначено: показники рівня розвитку інноваційного простору школи, показники якості інноваційних процесів, показники якості навчально-виховного процесу. Додатковими показниками ефективності управління інноваціями можуть виступати: розвиток інформаційного поля інноваційного простору школи, рівень зовнішніх та внутрішніх комунікаційних зв'язків, ефективність моніторингових досліджень ходу та результативності інноваційних процесів. Важливого значення при цьому набувають механізми управління інноваційними процесами, а саме: забезпечення умов для інноваційної діяльності (нормативно-правове, організаційно-управлінське, соціально-психологічне); інтенсифікація інноваційних процесів через стимулювання ризику, підтримку ініціатив, створення атмосфери інноваційного середовища; забезпечення системності, організованості (етапність, процедурність) інноваційних процесів; оптимізація інформаційного обміну в інноваційних процесах. Ефективність таких механізмів визначається здатністю суб'єктів управління цілеспрямовано використовувати організаційно-розпорядницькі, організаційно-педагогічні, соціально-психологічні, фінансово-господарчі та економічні методи.

Інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності, це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети.

Інноваційний розвиток посилює зв'язок педагогічної науки та освітньої практики, завдяки чому результат «чистої науки», отриманий вченими у вільному, нічим не обмеженому творчому пошуку, знаходить своє практичне застосування. У зв'язку з цим, особливу увагу привертає новий підхід, що відстоює багатомірність і

багатоваріантність історичного розвитку, його альтернативність, з однієї сторони, і незворотність еволюційного руху – з іншої. В руслі цього підходу розробляються концепції нових наук – кібернетики, синергетики та інших, що досліджують загальні закономірності різнорідних системних утворень, – передусім динаміки соціальних систем. Саме синергетика визначила положення про природні шляхи розвитку складних соціальних систем, які стали одним з базових принципів системних досліджень педагогічного процесу.

Інноваційність передбачає утвердження відповідального способу життя людини в суспільстві та відповідального відношення суспільства до кожної особистості зокрема. Звідси зрозуміло, що, окрім науки, у забезпеченні інноваційного типу розвитку економіки і суспільства в цілому провідну роль відіграє освіта. Саме через систему навчання і виховання можна підготувати людину, здатну й охочу активно творити і сприймати зміни, нововведення.

Слід зазначити, що в сучасній школі та в реальній практичній освітній діяльності часто панує спрощене, прагматичне розуміння сутності інноваційних процесів. Сучасне сьогодення підтверджує, що інноваційний етап розвитку світового суспільства не тождий процесам модернізації функціонуючих систем, а інновації не можна сприймати лише як засіб їх вдосконалення. Це поява якісно іншої моделі світу і нового покоління з іншою філософією життя, для яких характерні динамічність, гнучкість у розв'язанні різноманітних проблем, прагнення до збільшення взаємозв'язків не лише із спорідненими об'єктами і структурами, але й побудови принципово нових інформаційних та енергетичних рухів. Системно утворюючим, інтегруючим фактором стає інноваційність, що забезпечує перехід соціуму та особистості в нові стани, замість оптимізації як гарантії рівноваги.

Розглядаючи сучасну навчально-виховну систему як цілісну, складну і динамічну структуру, виділимо такі її інтегративні ознаки:

- наявність загальної мети і призначення, які задаються і неперервно корегуються суспільством;
- ефективна система управління – цілеспрямованість організаційних та функціональних векторів її діяльності;
- взаємозалежність структурних елементів по горизонтальному і вертикальному напрямках;
- відкритість всіх складових освітньої системи для впливу з боку соціуму і здатність до кореляційного розвитку разом з ним;



– неперервний вплив зовнішніх глобалізаційних і внутрішніх факторів на розвиток та існування системи і її підсистем.

Визначальні ознаки інноваційного супроводу навчально-виховного процесу:

– демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;

– ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;

– самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;

– співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;

– синергетичність – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводження.

Створення інноваційного середовища в навчально-виховному закладі вимагає:

– загальне розуміння необхідності введення інновації в навчально-виховний процес (від директора школи до учня);

– відповідний професійний фаховий рівень вчителів закладу (їх фахова освіта, стан з підвищенням кваліфікації, діяльність методичних рад тощо);

– створення відповідної матеріально-технічної бази;

– залучення науковців – працівників вузів, інститутів післядипломної педагогічної освіти;

– науково обґрунтований вибір інновації для даного навчального закладу. Вибір має спиратися на:

– мету, яку ставить перед собою навчально-виховний заклад;

– фаховий рівень учителів, які будуть запроваджувати цю інновацію.

Вибір має бути узгодженим із створеним інноваційним середовищем в школі, його мають підтримати по вертикалі (районне, міське, обласне управління освіти, Міністерство освіти) і горизонталі – вчителі, батьки, учні;

– юридичне забезпечення інноваційного процесу. Саме від цього фактору залежить клімат в колективі, де запроваджується інновація і мотивація до інноваційної діяльності всіх учасників;

– варто усвідомити, що інновація ні в якому разі не може бути ідеєю на показ, черговим педагогічним прожектом або фарсом.

Ефект можуть створити і прості педагогічні рішення або навіть і навчальні трюки.

Ефективність досягають тільки через комплексну, планомірну, фундаментальну

роботу, яка опирається на психолого-педагогічну науку.

Інноваційна політика як системна діяльність держави щодо конкретної особистості, суспільства в цілому, здійснюється в законодавчій, виконавчій, судовій інформаційній та інших сферах. Вона активно ставить за мету створення соціально-економічних, політичних, організаційних, правових умов для поширення інноваційних технологій і процесів, розвитку інтелектуального і духовного потенціалу українського суспільства. Для України інноваційна стратегія в політичному плані розглядається як вагомий важіль, здатний не лише зупинити деструктивні процеси, але й сприяти підвищенню інноваційного потенціалу суспільства, який уявляє собою спроможність функціонуючих систем створювати, сприймати інновації і своєчасно позбавлятися застарілого.

Висновки. Таким чином, дослідження проблем успішного управління інноваційними процесами в загальноосвітніх навчальних закладах дало змогу виявити чинники, які стимулюють таку діяльність і забезпечують їх прогресивний розвиток. Насамперед це створення умов для інноваційної діяльності цільовий та ціннісний аспект управління, його технологічне забезпечення. Безперечно, є і залишаються проблеми, з якими зустрічаються менеджери освіти у процесі управління нововведеннями, як-от: розвиток інноваційного потенціалу вчителя, долання опору змінам. Це важливі питання, які мають розв'язувати і науковці, і практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л.М. Ващенко – К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
2. Даниленко Л.І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці / Л.І. Даниленко. Педагогічні інновації: зб. наук. Праць. – К. : ІЗМН, 2000. – С. 612.
3. Дичківська І.Д. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / І.Д. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія] / Г.В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
5. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис. кандидата пед. наук / О.Г. Козлова. – К., 1999. – 40 с.
6. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.



7. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.

8. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном управлении / А.М. Моисеев, А.Е. Капто, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 272 с.

9. Погрібна Н. Управляти школою по-новому / Н. Погрібна. – К. : Шк. світ, 2009. – 112 с.

10. Попова О.В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці. Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / О.В. Попова. – Х. ; Держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.

11. Сгадова В.В. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / В.В. Сгадова. – К., Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С.64-67.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXVIII

Коректура · *О.А. Скрипченко*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 27,90. Замов. № 691. 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.