

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXIX  
Том 1

Херсон-2016

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

### **Головний редактор:**

**Федяєва В.Л.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету

### **Заступник головного редактора:**

**Слюсаренко Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

### **Відповідальний секретар:**

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

### **Члени редакційної колегії:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету  
(Протокол № 7 від 28.03.2016 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**

<b>Будянський Д.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	7
<b>Галян О.І.</b> МОНІТОРИНГ СУБ'ЄКТНОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	12
<b>Голубнича Л.О.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ СХІДНОЇ УКРАЇНИ у 80-ті рр. ХХ ст.: ІСТОРИОГРАФІЯ.....	17
<b>Дембровська Г.М.</b> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ТА НАПОВНЮВАНІСТЬ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ У 50–70-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ.....	22
<b>Желан А.В.</b> СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	27
<b>Замороцька В.В.</b> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ У ВНЗ УКРАЇНИ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ.....	33
<b>Запотічна М.І.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ.....	37
<b>Кін О.М.</b> ВИТОКИ РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	42
<b>Кравцова Н.Г.</b> ЧИКАЗЬКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ШКОЛА-ЛАБОРАТОРІЯ ДЖОНА ДЬЮЮ ЯК «ГРОМАДОЦЕНТРИЧНИЙ» ЗАКЛАД СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	47
<b>Новаківська Л.В.</b> РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ СЛОВЕСНІСТЬ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	52
<b>Прокоф'єв Є.Г.</b> ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ.....	56
<b>Саяпіна С.А.</b> СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРЕДМЕТА ТА ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	64
<b>Сокол М.О.</b> НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ».....	69
<b>Сотер М.В.</b> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ».....	73
<b>Терлецька Л.М.</b> НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	78
<b>Федчишин Н.О.</b> ДО ВИТОКІВ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	84
<b>Царик О.М.</b> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ГАЛИЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	89
<b>Сяо Су, Цзян Сяоянь.</b> РАСПРОСТРАНЕННЯ ІДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТЕ РОЗВИТКУ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЄ.....	94
<b>Чижик Т.Г.</b> СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	101
<b>Ярова О. Б.</b> РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ІНСПЕКЦІЇ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	106



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

<b>Асадчих О.В.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ЯПОНІСТІВ МОВНИХ ВНЗ УКРАЇНИ...	111
<b>Білоцерковець М.А.</b> МОДЕЛЬ ЕВРИСТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ.....	116
<b>Боряк О.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	121
<b>Буданова Л.Г.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ФАРМАЦІЯ» В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	127
<b>Бурлака О.В.</b> ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ.....	132
<b>Женжера Ю.О.</b> ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ.....	137
<b>Компаній О.В.</b> ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТВОРЮВАТИ ТЕКСТИ РІЗНИХ ЖАНРІВ РОЗПОВІДНОГО ХАРАКТЕРУ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЇ НАСТУПНОСТІ.....	140
<b>Кріг Н.В.</b> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПІДРУЧНИКОМ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ.....	145
<b>Кузьміна Л.В.</b> НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД.....	152
<b>Касперський А.В., Немченко Ю.В., Кучменко О.М., Дейнека О.М.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН І ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	157
<b>Маркова Т.В.</b> АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ІГОР У ПОЗААУДИТОРНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	161
<b>Миркович И.Л.</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ МЕТОДИКИ ІНТЕГРИРОВАНОГО ОБУЧЕННЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЇ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЁРТЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДРАМАТИЗАЦИИ СКАЗОК.....	166

**CONTENTS****SECTION 1****METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY**

<b>Budyanskiy D.V.</b> THE USE OF UKRAINIAN FOLKLORE IN SYSTEM OF DEVELOPMENT OF RHETORICAL CULTURE.....	7
<b>Halian O.I.</b> MONITORING OF PUPILS' AGENCY BY MEANS OF PSYCHO-EDUCATIONAL ASSESSMENT: THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT.....	12
<b>Holubnycha L.O.</b> ORGANIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-STUDY IN WESTERN UKRAINE IN THE 80'S OF XX-TH CENTURY: HISTORIOGRAPHY.....	17
<b>Dembrovska G.M.</b> ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL STRUCTURE AND OCCUPANCY OF CHILDREN AND YOUTH SPORT SCHOOLS IN 50–70 YEARS OF XX CENTURY IN UKRAINE.....	22
<b>Zhelan A.V.</b> BECOMING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION IN KHERSON PROVINCE (SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURY).....	27
<b>Zamorotska V.V.</b> EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF FUTURE EDUCATOR AT UNIVERSITIES OF UKRAINE: HISTORIOGRAPHIC ASPECT.....	33
<b>Zapotichna M.I.</b> THE CHARACTERISTIC OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION HISTORY OF ABORIGINAL PEOPLES OF CANADA.....	37
<b>Keen O.M.</b> PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	42
<b>Kravtsova N.G.</b> JOHN DEWEY'S CHICAGO LABORATORY SCHOOL AS A "COMMUNITY-CENTERED" INSTITUTION OF THE SECONDARY EDUCATION.....	47
<b>Novakovskaya L.V.</b> DEVELOPMENT CONCEPT LITERATURE: HISTORICAL PEDAGOGICAL ASPECTS.....	52
<b>Prokofiev Y.G.</b> PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL DESIGN IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION.....	56
<b>Saypina S.A.</b> SYSTEMIC APPROACH TO DEFINING THE SUBJECT AND BASIC CATEGORIES OF PRESCHOOL PEDAGOGY.....	64
<b>Sokol M.O.</b> THE SCIENTIFIC APPROACHES FOR CONDUCTING EDUCATIONAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF DETERMINATION THE NOTION «EDUCATION».....	69
<b>Soter M.V.</b> THE ESSENCE OF THE CONCEPT "INTERCULTURAL COMMUNICATION".....	73
<b>Terletska L.M.</b> TEACHING FOREIGN SPEAKING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SCHOOLS OF UKRAINE AT THE SECOND HALF OF XX CENTURY.....	78
<b>Fedchyshyn N.O.</b> TO THE ORIGINS OF HERBARTIAN PEDAGOGY.....	84
<b>Tsaryk O.M.</b> BUILDING OF WRITING CULTURE OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS IN GALICIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY.....	89
<b>Tszian Siaoian, Siao Su.</b> THE DISSEMINATION OF IDEAS OF V.A. SUKHOMLINSKY IN THE CONTEXT OF EDUCATION DEVELOPMENT IN CHINA.....	94
<b>Chyzhyk T.G.</b> CONTEMPORARY TRENDS RESEARCH IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT.....	101
<b>Yarova O.B.</b> THE ROLE OF SCHOOL INSPECTIONS IN ENSURING THE QUALITY OF EUROPEAN PRIMARY EDUCATION.....	106



## SECTION 2 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

<b>Asadchih O.V.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF ACADEMIC LITERACY SKILLS OF JAPANESE LANGUAGE STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE.....	111
<b>Bilotserkovets M.A.</b> THEORETICAL KNOWLEDGE HEURISTIC MASTERING MODEL....	116
<b>Boryak O.V.</b> THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF SPEECH ACTIVITY MENTALLY BACKWARD CHILDREN OF MIDCHILDHOOD.....	121
<b>Budanova L.G.</b> THEORETICAL BASIS OF MONITORING OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE QUALITY FOR STUDENTS TRAINING IN SPECIALTY «PHARMACY» IN EASTERN EUROPE UNIVERSITIES.....	127
<b>Burlaka O.V.</b> FORMATION OF UCHASCHYHSYA WITH ABUSE HEARING GEOGRAPHICAL CONCEPTS.....	132
<b>Zhenzhera Yu.A.</b> PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND PUPILS IN COURSE OF PROJECT ACTIVITY AT PHYSICS LESSONS .....	137
<b>Kompaniy O.V.</b> ORGANIZATION TRAINING CREATE TEXTS OF DIFFERENT GENRES OF NARRATIVE CHARACTER ON THE FINAL STAGE OF PRIMARY EDUCATION LANGUAGE POSITION SINCE CONTINUITY.....	140
<b>Krit N.V.</b> THE MODEL OF INDEPENDENT WORK SKILLS FORMATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS WITH PHYSICAL GEOGRAPHY TEXTBOOK.....	145
<b>Kuzmina L.V.</b> THE TEACHING OF PROFESSIONAL UKRAINIAN AT TECHNICAL UNIVERSITIES: PERSONALLY ORIENTED APPROACH.....	152
<b>Kaspersky A.V., Deyneka O.M., Kuchmenko O.M., Nemchenko Y.V.</b> FEATURES OF THE INTEGRATED TEST CONTROL OF TECHNICAL DISCIPLINES AND NATURAL-MATHEMATICAL DISCIPLINES IN SECONDARY VOCATIONAL TECHNICAL SCHOOLS.....	157
<b>Markova T.V.</b> ANALISIS OF USING GAMES IN POST CURRICULAR ACTIVITIES.....	161
<b>Mirkovich I.L.</b> THE EXPERIMENTAL TESTING OF METHODS OF INTEGRATED TEACHING ENGLISH DIALOGICAL SPEECH TO PUPILS OF THE FOURTH FORMS BY MEANS OF FAIRY TALES DRAMATIZATION.....	166



## СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147:81'271.12-057.875:37.036:808.5

**ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ  
В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

Будянський Д.В., к. пед. н.,  
доцент, докторант кафедри теорії і методики професійної освіти  
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті розглянута проблема риторичного змісту основних жанрів українського фольклору – казок, легенд, пісень, прислів'їв, а також можливості їх використання у процесі розвитку риторичної культури особистості. Автором доводиться теза, відповідно до якої усна народна творчість володіє значним риторичним потенціалом і, отже, може стати дієвим засобом розвитку комунікативно-творчих якостей учнів, студентів, викладачів. Звернення до фольклорної спадщини українського народу є важливою умовою збереження і розвитку вітчизняної риторичної традиції і національного красномовства.

*Ключові слова:* фольклор, риторика, риторична культура, риторичні тропи та фігури.

В статье рассмотрена проблема риторического содержания основных жанров украинского фольклора – сказок, легенд, песен, пословиц, а также возможности их использования в процессе развития риторической культуры личности. Автором доказывается тезис, в соответствии с которым устное народное творчество обладает значительным риторическим потенциалом и, следовательно, может стать действенным средством развития коммуникативно-творческих качеств учеников, студентов, преподавателей. Обращение к фольклорному наследию украинского народа является важнейшим условием сохранения и развития отечественной риторической традиции и национального красноречия.

*Ключевые слова:* фольклор, риторика, риторическая культура, риторические тропы и фигуры.

Budyanskiy D.V. THE USE OF UKRAINIAN FOLKLORE IN SYSTEM OF DEVELOPMENT OF RHETORICAL CULTURE

The article analyzes problem of rhetoric content of main genres of Ukrainian folklore – tales, legends, songs, proverbs, as well as possibility of their use in rhetoric culture of personality development. The author proves thesis that folklore has considerable rhetorical potential and, therefore, it can be an effective means of developing communicative and creative qualities of students and teachers. Appeal to folklore heritage of Ukrainian people is an essential condition for preservation and development of national traditions and national rhetoric eloquence.

*Key words:* folklore, rhetoric, rhetorical culture, rhetorical tropes and figures.

**Постановка проблеми.** Сучасна концепція розвитку національної школи поруч з інноваційними технологіями передбачає активне використання ідей і засобів народної педагогіки та народознавства з метою підвищення якості навчально-виховного процесу [9]. Збереження національної ідентичності (мови, духовної і матеріальної культури, історичної пам'яті тощо) є одним зі стратегічних завдань, яке постає перед українцями сьогодні. Одним із дієвих напрямків розв'язання зазначеної проблеми є використання найкращих зразків вітчизняного фольклору в процесі морального, інтелектуального, духовного, фізичного та естетичного виховання підростаючого покоління [11].

**Ступінь розробленості проблеми.** Фольклорна спадщина українського народу активно вивчається науковцями, письменниками, мистецтвознавцями, педагогами. Різноманітні жанри усної народної твор-

чості досліджені у працях Д. Антоновича, Д. Багалія, М. Грушевського, М. Дмитренка, В. Кузь, П. Куліша, Г. Лозко, В. Наулко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, І. Франка, П. Чубинського та інших.

Привертають увагу науковців і жанри усної народної творчості, які відображають красу та оригінальність українського слова (Л. Бріцина, Н. Лисюк та інші).

Аналіз зазначених праць свідчить про те, що не дивлячись на активний інтерес дослідників до вітчизняного фольклору (його регіональних особливостей, можливостей використання в системі дошкільної та середньої освіти з метою реалізації завдань патріотичного, морально-етичного, естетичного, екологічного та інших напрямків виховання тощо), проблема риторичного змісту усної народної творчості не отримала належного висвітлення в науково-методичній літературі.





У зв'язку з цим метою статті є аналіз риторичних засад основних жанрів українського фольклору (казки, пісні, легенди, апокрифи, прислів'я та приказки тощо) та визначення їх місця в системі розвитку риторичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Фольклор (англ. *folklore* – народна творчість) – це історично і культурно обумовлена система духовного життя народу, яка у високохудожній формі відображає його історію, побут, культуру тощо [8].

В якості синонімів використовуються терміни «народна поетична творчість», «народна словесність», «усна народна творчість» [13], в яких визначена головна відмінність фольклору від письмової літератури. Усне народне слово аргументовано можна вважати різновидом публічного мовлення, який містить елементи красномовства, у зв'язку з чим може бути розглянуте з позиції риторики.

Від початку утворення суспільства виникли правила співіснування людей у родині і колективі. Вони зафіксовані у різних жанрах усної народної творчості, які складають скарбницю народної мудрості. Ці фольклорні здобутки, зокрема поезія і проза (перекази, казки, легенди, епос, апокрифи), музика (пісні, наспіви, думи), театр (драми, вертеп, театр ляльок) тощо, на наш погляд, мають значний, і, при цьому, малодосліджений риторичний потенціал (цінні думки, поради, методи розвитку комунікативних якостей особистості, корисний літературний матеріал, риторичні тропи та фігури), який може бути ефективно використаний у процесі розвитку риторичної культури. Цю інтегративну категорію на основі узагальнення думок сучасних українських науковців [3; 9] ми розглядаємо як динамічне системне утворення, яке характеризує досягнення особистості в засвоєнні риторичних знань і умінь, а також готовність застосовувати їх у процесі як побутової, так і професійної мовленнєвої діяльності, спрямованої на створення оригінального риторичного продукту (висловлювання, розповіді, бесіди, доповіді тощо) [5].

У контексті нашого дослідження українська фольклорна спадщина може бути розглянута, як система народної педагогіки, яка містить напрацьовані століттями дієві інструменти розвитку інтелектуальних, духовних, фізичних, комунікативних якостей особистості.

Проаналізуємо основні жанри усної народної творчості з позиції риторики та можливості їх використання з метою розвитку риторичної культури.

Процес формування свідомості дитини засобами фольклору починався ще до її

народження в утробі матері. За народними повір'ями вагітна жінка повинна була зберігати душевний спокій, уникаючи негативних вражень та емоцій. Щоб народилася фізично та психічно здорова дитина, майбутня мама співала спокійні, мелодійні пісні [16].

Після народження колискові пісні використовувались, як дієвий засіб формування у свідомості дитини уявлень про навколишній світ, її інтелектуального та духовного розвитку, виховання комунікативних навичок тощо.

Характерними для текстів колисанок, як правило, були фантастичні, казкові образи, а також різноманітні риторичні фігури (метафори, гіперболи, риторичні порівняння тощо):

«Люляй, люляй, мій синочку,  
Зроблю тобі колисочку.  
Та й повішу на дубочку.  
Роса впаде та й скупає,  
Сонце зійде, обігріє,  
Листок впаде та й накриє.

Будуть пташки прилітати та будуть співати,

Дитиночку малесеньку будуть присипляти» [6, с. 243].

Досить поширеним у цьому жанрі усної народної творчості є риторичний прийом діалогізації тексту, в якому мати звертається до міфологічних персонажів (сон, дрімота), тварин, птахів, персоніфікованих явищ природи з проханням дати дитині здоровий, міцний сон, наділити її певними рисами характеру, здоров'ям і щасливою долею:

«Ой, коте, коточок,  
Не ходи в садочок,  
Не полохай галочок.  
Нехай зів'ють віночок  
Із рутоньки, із м'ятоньки  
Дитиночці на шапочки...  
Ой, щоб спало – щастя мало,  
А щоб росло – не боліло,  
На серденько не скорбіло» [6, с. 244].

Діалог, як один із дієвих засобів вираження головної думки, застосовувався ще ораторами стародавньої Греції (Сократ, Демосфен), Риму (Цицерон, Квінтіліан), а також вітчизняними красномовцями (Іван Вишенський, Феофан Прокопович, Григорій Сковорода) з метою більш ефективного впливу на аудиторію [5].

Вихованню важливих соціальних якостей, розвитку мовлення дітей сприяли лічилки, забавлянки, потішки, скоромовки тощо [8]. Ці малі жанри усної народної творчості характеризуються оригінальним лексичним складом, чіткою ритмікою, повними і неповними римами, діалогами та несподіваними алогізмами:





«Сорока – ворона на припічку сиділа,  
діткам кашку варила:

– Цьому дам, цьому дам,  
цьому дам, цьому дам,  
а цьому маленькому,  
а цьому красивому не дам.  
Бо цей буцман дров не носив,  
Діжі не місив, хати не топив.  
Діток гулять не водив – кругом лежень.  
Сороки прилетіли, на головку сіли,  
Шу–гу–гу полетіли» [6, с. 249].

Збагачення словникового запасу, розвиток дикції, оволодіння основами лічби відбувалось у процесі використання лічилок:

«Іхала карета, дзвоном дзвонить.

Вийшла пані, лічить коні:

Раз, два, три, вийди ти».

«Одіян, Другіян, Тройцан, Чарицан, П'ятан, Ладан, Струкан, Друкман, Деревень, Декус» [6, с. 252].

Народні скоромовки використовувались, як ефективний інструмент розвитку техніки мовлення (артикуляції, позиції звукоутворення, тембральних характеристик голосу, нижньореберного дихання тощо):

– Пиляв Пилип поліна з лип,

Притупив пилку Пилип.

Купи кіпу пік.

Кораблі лавірували, лавірували та не вилавірували.

Наша верба найрозлогуватіша, найкорчоломакуватіша [5].

Багатство художніх форм, метафоричність та алегоричність характеризують українські народні загадки, які складають значний риторичний пласт усної народної творчості.

Загадки були важливим елементом сімейної педагогіки і, крім того, широко використовувалися під час вечорниць, гулянь, обрядових та народних свят. Молодь змагалася у кмітливості, відгадуючи загадки:

«Поле не міряне, вівці не щитані, пастух рогатий (небо, зорі, місяць).

Торох, торох, розсипався горох, почало світати, нема що збирати (зірки на небі).

Ой за лісом, за пралісом, золота діжа сходить (сонце).

Два брати весь вік живуть, один на одного дивляться, а до купи не зйдуться (земля і небо)» [6].

Народні загадки і сьогодні залишаються дієвим чинником інтелектуального, духовного та естетичного розвитку дитини.

Морально-етичні ідеали, які відповідають риторичній категорії «етос», виражені у героїчно-фантастичних, побутових казках [16]. Зокрема, питання шанобливого ставлення до представників старшого покоління (батьків, рідних) представлені у казках «Батько та син», «Мудра дівчина», «Наз-

ваний батько», «Яка любов найліпша?» та інших. Прагнення українського народу до перемоги над зовнішнім ворогом втілені в алегоричній формі у казках «Іван – мужичий син», «Іван–Побиван», «Кирило Кожум'яка», «Котигорошко» та інших, які насичені фантастичними подіями, незвичайними героями, надприродними явищами.

Народні казки мають чітку будову: зачин, основну частину та кінцівку, яка відповідає структурі промови: ексордіум, наррація і конклюдія (Іоанікій Галятовський) [5]. При цьому зачин і кінцівка казки (як і промови), як правило, мають образно-афористичну форму.

Одним із риторичних жанрів усної народної творчості є апокриф (у перекладі з грецької – прихований, таємничий) – твір повчального, філософського змісту, основою якого є, як правило, релігійний сюжет [6].

Народні уявлення про будову Всесвіту («Про сотворіння Землі», «Чому вода в морі солоні?»), особливості національного менталітету («Звідки пішла українська земля», «Як роздавав Господь народам таланти», «Легенда про калину»), стосунки між чоловіком і жінкою, подружнє життя, сім'я («Щоб Господа згадували», «Про бабу та чорта», «Хто страшніший»), морально-етичні засади життя суспільства («Про правдивого чоловіка», «Про три гріхи») тощо яскраво представлені в чисельних апокрифах, тексти яких прикрашені риторичними тропами та фігурами [6].

Широкий арсенал риторичних засобів, зокрема таких як афористичність, метафоричність, стислість і змістовність висловленої думки, точність і поетичність, вживання слів у прямому і переносному значеннях містять українські прислів'я та приказки.

Влучна, лаконічна риторика цих жанрів фольклору спрямована на етичне, естетичне, трудове, сімейне, патріотичне, розумове, екологічне виховання підростаючого покоління:

– Заздрісний, від чужого щастя сохне.

– На брехні, як на одній нозі – далеко не доскочиш.

– Знання робить життя красним.

– Не збирай синові худобу, а збирай розум.

– Правда очі коле.

– Мудрість будує свій дім, а дурнота його руйнує власними руками.

– Краще з розумним втратити, ніж з дурнем знайти.

– За дурною головою і ногам нема спокою [8].

Для кращого запам'ятовування і посилення риторичного впливу прислів'я і приказки часто мають внутрішню і кінцеву рими:



- Вродилось ледащо – не здатне нінащо.
- Ні грач, ні помагач.
- На язик гарячий, а до роботи ледачий.
- Хто як робить, так і матиме, хто як пославсь, так і спатиме.
- Був би послом, якби не вдався ослом [8].

Багато прислів'їв відображають значення красного і мудрого слова в житті людини:

- Слово не горобець, вилетить не впіймаєш.
- Сто раз подумай, а один раз скажи.
- Рана від шаблі загоюється, від гострого слова – ніколи.
- Гостре словечко – коле сердечко.
- Бджола жалить жалом. А людина – словом.
- Їж пироги з грибами, держи язик за зубами.
- Від солодких слів гірко буває.
- Мало говори, а правдою дорожи [6].

У наведених висловах підкреслюється думка щодо необхідності доречного, виваженого використання мовних засобів і відповідальності оратора за озвучене слово.

Значний пласт фольклорної спадщини українського народу становлять пісні (обрядові, суспільно-побутові, героїчні, ліричні, думи, балади тощо), у яких міститься корисний матеріал для вдосконалення ораторської майстерності [13]. Перш за все – це художні засоби: епітети, метафори, порівняння, оригінальна образність тексту, епічні, тавтологічні звороти; традиційна композиція більшості пісенних творів: наявність заспіву (початку), розгорнутого сюжету з частими ліричними відступами і кінцівки («славословія»); риторичні тропи: параномазія (використання близьких за звучанням слів), риторичне запитання, риторичний оклик, персоніфікація, синекдоха тощо, якими оратор може збагатити свої мовлення.

По друге – виконання мелодійних українських народних пісень сприяє укріпленню нижньореберно-діафрагмального дихання, формуванню правильної позиції звукоутворення, розвитку дикції, і, у підсумку, оволодінню навичками ефективного використання голосового апарату.

Унікальність і оригінальність риторичної спадщини українського народу найбільшою мірою виражені у різноманітних старовинних традиціях і обрядах, серед яких особливе місце належить весіллю [13; 14; 15].

Українські весільні звичаї досліджувалися вітчизняними та іноземними вченими (Г. Калиновський, Й. Лозинський, П. Чубинський та ін.).

Українське весілля – це побудована за законами драматургії музична драма, яка містить елементи гумору, лірики, красномовства, що втілені у різноманітних жанрах усної народної творчості (пісні, замовлення, прислів'я та приказки тощо) [13].

Багатожанрове весільне дійство (театралізовані монологи і діалоги, музика, пісня, поезія, костюми, мізансцени тощо) можна вважати вершиною народного соціально-побутового (епідейктичного) красномовства.

Велику роль у весіллі відігравали жіночі хори, які супроводжували, оспівували і тлумачили святкові обряди (зустріч із короваем, розплітання коси, проводи до шлюбу). Досить поширеним у весільних піснях є прийом звернення до сил природи та космосу з проханням наділити молоде подружжя здоров'ям, матеріальним добробутом, багаточисельним потомством і сімейним щастям.

І. Франко відзначав розмаїття літературно-риторичних засобів народних весільних пісень: «...перший раз лучаєсь мені бачити одну групу пісень в цілості і то ще в такій повній і багатій. Але кілька там пречудових образів попри дикій і напіввиробленій формі, кілька чуття, кілька геніальних порівнянь, кілька глибоко старинних споминок та округин, становлячих цінний матеріал соціологічний, етнологічний і язиковий» [7, с. 147].

Пісні, прислів'я, приказки, усмішки, жарти супроводжували весільне дійство протягом перемовин, оглядин, сватання, запрошин та вінчання тощо.

Розглянемо риторичні фігури прологу до весілля, який називали сватанням. Увійшовши до господи, старости клали хліб і сіль на стіл, віталися з батьками: «Ми люди німецькі, ідемо з землі турецької. Раз дома, у нашій землі, випала пороша. Я кажу товаришу: що нам дивитися на погоду, ходім лишень шукати звіриноного сліду. Ходили, ходили і нічого не знайшли; аж гульк! назустріч іде наш князь, підніма у гору плечі і говорить нам такі речі: «Ей ви, хлопці, добрі охотники! Будьте ласкаві, покажіть дружбу мені. Трапилася мені куниця, красная дівця. Не їм, не п'ю і не сплю од того часу, та все думаю, як її дістати? Поможіть її мені піймати»... Тут застряла наша куниця. Оце ж нашому слову кінець, а ви дайте ділу вінець: оддайте нашому князю куницю – вашу красну дівцю. Кажіть же ділом, чи віддасте, чи нехай ще підросте?» [13, с. 298].

У представленому тексті майстерно використані алегорії, порівняння, епітети, метафори, риторичне звертання та риторичне запитання, римовані рядки тощо.



По відношенню до головних дійових осіб весілля – молодого та молодої, часто застосовується широковживаний в ораторському мистецтві троп – риторичне порівняння. Молода порівнюється з ягідкою, вишенькою, зорею, ластівкою, зозулею, називається «красною» княгиною. Молодого називають князем, соколом, ясним місяцем [13].

Таким чином, риторика весільних обрядів була спрямована на створення особливої, емоційно-піднесеної атмосфери, яка супроводжувала це святкове дійство від початку і до завершення. За народним повір'ям красномовні весільні традиції програмували щасливе і довге життя молодій парі.

Представлені зразки педагогічної мудрості українського народу і сьогодні мають незаперечне навчально-виховне та риторичне значення. На наш погляд, здобутки вітчизняного фольклору мають посісти чільне місце в системі розвитку риторичної культури учнів, студентів та викладачів.

**Висновки.** На сучасному етапі реформування вітчизняної освіти напрацювання народної педагогіки потребують нового осмислення і активного застосування. Зокрема, жанри усної народної творчості, які пройшли випробування часом, повинні стати вагомою складовою навчально-виховного процесу у родині, школі, позашкільних установах та вищих навчальних закладах.

Сьогодні усна народна творчість постає не тільки як форма відображення минулого України, а й як дійовий засіб збереження і розвитку національної культурної спадщини. Поетичність, композиційна структурованість, образність, діалогічність, оригінальні метафори, порівняння та інші риторичні тропи і фігури є ефективним засобом розвитку риторичної культури особистості.

Багата, різножанрова фольклорна спадщина нашого народу (казки, апокрифи, прислів'я, замовляння, загадки, легенди, перекази, обряди; народні театралізовані дійства (весілля, колядки, щедрівки) з діалогами і монологіями, піснями і жартівливими інтермедіями, танцями, ляльковими персонажами тощо) є ефективним інструментом розв'язання навчально-виховних завдань сьогодення: формування морально-етичних, естетичних якостей, розвиток творчих здібностей, комунікативних навичок, вдосконалення риторичної культури.

Таким чином, фольклорна спадщина українського народу є ефективним, випробуваним століттями засобом виховання сучасного вітчизняного оратора, формування національно свідомої, мовної особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонович Д.В. Українська культура / Д.В. Антонович. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.
2. Багалій Д.І. Історія Слобідської України / Д.І. Багалій. – Х.: Основа, 1991. – 256 с.
3. Білоусова Я.В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Я.В. Білоусова. – К., 2004. – 20 с.
4. Бріцина О.Ю. Українська усна традиційна проза: питання текстології та виконавства / О.Ю. Бріцина. – К., 2006. – 395 с.
5. Будянський В.І. Риторика – мистецтво красномовства. Навчальний посібник / В.І. Будянський, Д.В. Будянський. – Суми: «Корпункт», 2012. – 189 с.
6. Будянський В.І. Педагогічна мудрість слобожанської родини / В.І. Будянський, Д.В. Будянський, Суми: «Корпункт», 2012. – 332 с.
7. Возняк М.С. З діяльності І. Франка як етнографа / М.С. Возняк. – Первісне громадянство. – 1928. – 183 с.
8. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості / упорядкув., передм. доктора філологічних наук Н. Шумада. – К.: Веселка, 1989. – 606 с.
9. Залюбівська О.Б. Риторична культура у колі сучасних понять (до питання визначення риторичної культури) / О.Б. Залюбівська // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2012. – № 6. – С. 42–47.
10. Кузь В.Г. Основи національного виховання / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук. – Умань, 1993. – 109 с.
11. Кулиш П.А. Записки о южной Руси / П.А. Кулиш. – К.: Дніпро, 1994. – 670 с.
12. Лисюк Н.А. Традиційний фольклор у культурному просторі ХХІ століття / Н.А. Лисюк // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка: Літературознавство, мовознавство, фольклористика. – 2010. – Вип. 21. – С. 51–54.
13. Лозко Г.С. Українське народознавство / Г.С. Лозко. – К., Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.
14. Наулко В.І. Культура і побут населення України / В.І. Наулко. – К.: Либідь, 1993. – 288 с.
15. Скуратівський В.Т. Берегиня. Художні оповіді, новели / В.Т. Скуратівський. – К.: Радянський письменник, 1987. – 276 с.
16. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович – К.: Рад. школа, 1985. – 312 с.



УДК 159.922.73-053.5:37(477)(091) «19»

## МОНІТОРИНГ СУБ'ЄКТНОСТІ ШКОЛЯРА ЗАСОБОМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Галян О.І., к. пед. н.,  
доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті розглянуто можливості використання змістових одиниць психолого-педагогічної характеристики школяра для виявлення тенденцій у сприйманні його суб'єктності. Висвітлено сутність операціоналізації категорії «суб'єктність» шляхом структурування репрезентативних ознак її атрибутів із метою їх виявлення у текстах характеристик. Простежено динаміку учнівської характеристики в ХХ – на початку ХХІ століття: від педагогічної через психолого-педагогічну до психологічно спрямованої педагогічної. Враховано зумовленість змісту психолого-педагогічних характеристик школярів та місця в них атрибутів суб'єктності суспільними, ідеологічними процесами вітчизняної історії ХХ століття, які позначилися й на ситуації в освіті, її орієнтирах, основних завданнях.

**Ключові слова:** *суб'єктність особистості школяра, атрибути суб'єктності, суб'єктнісні маркери, операціоналізація, психолого-педагогічна характеристика, моніторинг, історико-педагогічний підхід.*

В статье рассмотрена возможность использования содержательных единиц психолого-педагогической характеристики школьника для выявления тенденций в восприятии его субъектности. Раскрыта сущность операционализации категории «субъектность» путем структурирования репрезентативных признаков ее атрибутов с целью их выявления в текстах характеристик. Прослежена динамика характеристик учащихся в ХХ – начале ХХІ века: от педагогической через психолого-педагогическую к психологически направленной педагогической. Учтена обусловленность содержания психолого-педагогических характеристик школьников, места в них атрибутов субъектности общественными и идеологическими процессами отечественной истории ХХ столетия, которые сказались и на ситуации в образовании, его ориентирах, основных задачах.

**Ключевые слова:** *субъектность личности школьника, атрибуты субъектности, субъектностные маркеры, операционализация, психолого-педагогическая характеристика, мониторинг, историко-педагогический подход.*

### Halian O.I. MONITORING OF PUPILS' AGENCY BY MEANS OF PSYCHO-EDUCATIONAL ASSESSMENT: THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article analyzed with possibilities to use content units of psycho-educational assessment of a pupil in order to identify tendencies in perceiving his/her agency. The author has revealed essence of operationalization of category of agency by structuring representative characteristics of its attributes for purpose of identifying these characteristics in texts of assessment reports. The dynamics of pupil's assessment in twentieth – early twenty-first centuries is such: from educational through psycho-educational to psychologically directed educational assessment. The author has taken into account dependence of content of psycho-educational assessment of pupils, and presence of some attributes of agency, on ideological processes in national history of twentieth century, which also affected situation in education, its tendencies, and main objectives.

**Key words:** *agency of personality of a pupil, attributes of agency, agency-related markers, operationalization, psycho-educational assessment, monitoring, historical and pedagogical approach.*

**Постановка проблеми.** Актуалізація інтересу до проявів суб'єктності школяра викликана потребою модернізації освітньої ситуації, в якій він не тільки розглядається як суб'єкт учіння і самовиховання, але й виявляє активну, діяльну позицію в навчально-виховному процесі. Значущість суб'єктності для сучасної особистості очевидна: від цієї здатності залежить реалізація інтенційних і потенційних можливостей, активізація особистісних ресурсів у засвоєнні знань, формуванні необхідних компетенцій, реалізація себе, як життєвої цінності, агента творчого впливу на сере-

довище. Не випадково педагогіка суб'єктності останнім часом стає актуальним напрямком наукових досліджень, а пошук основних атрибутів (маркерів) суб'єктності особистості школяра та можливостей забезпечення її розвитку – перспективним підходом до організації педагогічного процесу.

Для реалізації цього завдання видається актуальним звернення до аналізу здобутків вітчизняної педагогічної науки ХХ століття у царині сприймання суб'єктної сутності школяра. Це дасть можливість визначити ті прогресивні тенденції, що відображали





погляди науковців і практиків на місце школяра у системі навчання і виховання. Крім того, забезпечити наступність (у міру необхідності) та транспективність розуміння і врахування його активної позиції в умовах сьогодення, де модернізація освітньої галузі передбачає активне залучення учня у процес творення самого себе. Тому дослідження суб'єктності пов'язується нами з розв'язанням такого важливого науково-прикладного завдання історії педагогіки, як визначення генези оцінювання особливостей особистості школяра, що відображені у формуванні змісту психолого-педагогічної характеристики на нього.

Ступінь розробленості проблеми. Останнім часом проблеми формування особистості учня активно досліджуються у контексті історико-педагогічного пошуку (О.В. Сухомлинська [15]). Розкриваючи інноваційні процеси у навчально-виховних закладах України в ХХ столітті (О.В. Попова [14]), організаційно-педагогічні засади реформування вітчизняної шкільної освіти у цей час (Л.Д. Березівська [2]), науковці звертаються до проблем особистості школяра, що є безпосереднім учасником і об'єктом педагогічного впливу в них. На думку О.В. Сухомлинської, «історія пропонує варіативність, масштабність, різноманітність, спонукає до глибокого і всебічного вивчення винесених проблем» [15, 47]. А отже, відкриває можливість на новому рівні розуміння визначити сутнісні особливості, які відображають бачення особистості в усій складності спонукальних процесів її активності у різні періоди розвитку суспільства, його замовлення на підготовку підростаючого покоління.

Не випадково категорія «суб'єктність» поступово стає важливим орієнтиром у дослідженні науковцями активної позиції школяра у навчально-виховному процесі (О.І. Галян [4], Я.П. Кодлюк [7] та ін.), зокрема як педагогічний феномен. Водночас потребує операціоналізації шляхом її структурування й пошуку репрезентативних ознак кожного компонента в спільному (універсальному) педагогічному, психологічному, соціальному тезаурусі, визначення емпірично досліджуваних складових, а також інструментарій моніторингу. Розв'язання цього завдання та його екстраполяція на історію розвитку ідеї суб'єктності особистості школяра у ХХ ст. можливі на основі окреслення підходів до визначення змістових аспектів та основних структурних одиниць психолого-педагогічної характеристики учня (Б.Ф. Баєв [1], В.М. Галузинський [3], С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько [8], Я. Кузьмів [9], О.П. Міхно [10] та ін.), її ролі у процесах

диференціації та індивідуалізації навчання у вітчизняній школі ХХ століття (О.П. Міхно [11; 12]). Незважаючи на доволі широкий спектр аналізу проявів школяра, виникає необхідність дослідження специфіки його психолого-педагогічної характеристики, що характеризує педагогічний дискурс ХХ століття на предмет маркерів особистісної суб'єктності.

**Метою** статті є представлення моніторингових можливостей психолого-педагогічної характеристики школяра для здійснення історико-педагогічного аналізу поглядів на його суб'єктнісну природу.

**Виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічна характеристика школяра є офіційним документом, історично використовуваним для різних інстанцій суспільної організації: військкоматів, соціальних служб, пенітенціарних, освітніх та інших закладів. Ми розглядаємо її, як учнівський профіль суб'єктності з огляду на те, що її текст містить суб'єктнісні маркери. Такий підхід дає змогу виявляти можливості психолого-педагогічної характеристики, як інструменту моніторингу суб'єктності.

Щоб операціоналізувати суб'єктність як педагогічний феномен, на попередніх етапах дослідження ми структурували її, описавши в якості маркерів п'ять складових: самостійність або залежність особистості; ініціативність або виконавський послух; креативність або репродуктивність; свободу чи узалежненість (приреченість); відповідальність або жертвованість зовнішню детермінованість [4]. Для укладення переліку виразних засобів емпіричного виявлення складових суб'єктності школяра необхідно знайти репрезентативні ознаки кожного компонента у спільному (універсальному) педагогічному, психологічному, соціальному тезаурусі.

Отже, показниками суб'єктнісних маркерів у текстах психолого-педагогічних характеристик є слова, що прямо чи опосередковано вказують на семантику самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності. Показниками самостійності, як маркера суб'єктності, є слова, що вказують на незалежність людини від об'єктивних умов життєдіяльності, здатність до незалежних суджень і дій, спроможність діяти без сторонньої допомоги та керівництва. Показниками ініціативності – слова, що описують здатність особистості до почину, спроможність зробити перший крок, хід, нанести удар, щось почати словом, демонструючи наполегливу реалізацію свого потенціалу, здатність заповзятливо та швидко втілити (опредметнити й екстерналізувати) свої непогамовані резерви. Показниками



креативності – слова, що позначають здатність продукувати принципово нові ідеї, створювати духовні та матеріальні цінності в новаторський спосіб. Показники свободи – вказівки на, з одного боку, здатність особистості незалежно, легко, невимушено, на свій розсуд виявляти свою волю та, з іншого – на стан буття особистості поза гнобленням, тиском, обмеженнями. Показники відповідальності – слова, що характеризують здатність особистості брати на себе обов'язок відповідати за що-небудь, спроможність ручатися за когось і за себе.

Інструментом моніторингу суб'єктності особистості школяра ми обрали психолого-педагогічну характеристику учня, як доступний засіб для уніфікованого застосування в соціальних, освітніх, психологічних, реабілітаційних, пенітенціарних та інших інституціях, а також як таку форму фіксації результатів супроводу, яка піддається стандартизації на міжпредметній основі. Педагогічна наука не раз послуговувалася характеристикою учня. Так, у гімназіях початку ХХ століття поширеною формою характеристик учня були кондуїтні списки (від французького «conduite» – поведінка). Це окремі архівні теки (особові справи), кожна з яких складала певний інформаційний набір про конкретного учня: а) загальні відомості (біографічні дані – прізвище, ім'я, термін перебування в закладі, форма відшкодування коштів за навчання, умови вступу, оцінка з поведінки, соціальний статус батька, віровизнання); б) записи про порушення правил поведінки в закладі та покарання за ці порушення в таблиці з графами «Місяць і число», «Провини і взагалі все примітне, що стосується вихованця», «Покарання та інші заходи», «Пропуски уроків: через хворобу/з поважної причини/з неповажної причини», «Оцінка з поведінки» (заповнювалися класним наставником протягом року); в) детальна характеристика учня (в кінці року наставником вписувалася в графі «Провини і взагалі все примітне, що стосується вихованця») [10, с. 93–101].

Досліджуючи специфіку психолого-педагогічної характеристики школяра на предмет маркерів особистісної суб'єктності, ми виходили з розуміння суб'єктності, як засобу особистісної самореалізації школяра в освітньому процесі відповідного закладу. Однак проаналізовані науково-історичні праці [3; 6; 8; 16] вказують, що психолого-педагогічна характеристика є джерелом інформації про суб'єктність учня, як засіб його залучення до освітнього процесу.

Так, у дослідженні О. Міхно [10] детально проаналізовані зміст і форма педагогічних записів щодо поведінки учнів і за-

значено, що переважна більшість записів наставника – це фіксація порушення учнем правил поведінки, тобто йдеться про його ненормативну самореалізацію: наприклад, «запізнився на ранкову молитву», «неодноразово був помічений у запізненнях на ранкову молитву, до того ж, часто опинявся в ліжку до 09 години, іноді лягав спати після молитви», «прийшов із театру о 3-й годині ночі», пішов із театру і був невідомо де, сказавши, що йде додому», «без дозволу гуляв на вулиці о 7.30 вечора в будній день», «з купецького саду повернувся о 12.15 ночі», «на уроках математики читає сторонні книги», «пустив під час уроку паперову стрілу», «погано поведився на уроці латинської мови» тощо. Однак зібрані цим самим дослідником дані про здібності учнів, прописані в їхніх характеристиках, указують на те, що педагоги не стільки констатують факт особистісних властивостей вихованців, скільки конкретизують свої вимоги до суб'єктного застосування цих властивостей у навчанні. Тобто, йдеться про бачення суб'єктності, як засобу залучення (власне педагогічної технології) до освітнього процесу, а не лише індикатора особистісних проявів: наприклад, «навчався відмінно з усіх предметів завдяки не лише дуже гарним здібностям, але й незвичайному працелюбству та силі волі», «володіє достатніми здібностями, але внаслідок лінощів навчався не завжди наполегливо», «юнак здібний, міг би проходити курс досить успішно, але зайва нервовість та імпульсивність вносять певну нерівномірність у його заняття», «здібності середньої якості – обставина для нього як стипендіата невігідна» тощо [10, с. 93–101]. Ці наукові результати допомагають укласти педагогічний портрет українського школяра початку ХХ століття загалом, у т. ч. і на предмет його суб'єктності: наприклад, указують, що суб'єктні прояви учня того часу зафіксовані переважно у контексті негативної педагогічної оцінки, а в позитивних характеристиках загалом відсутні маркери ініціативності, свободи, креативності на тлі обмеженого очікування відповідальності та самостійності лише крізь призму виконання навчальних обов'язків (профіль суб'єктності типового учня конкретного історичного періоду). Це відкриття цінне в царині історії педагогіки, однак важливішим для сучасного теоретико-педагогічного дослідження є виявлення інструментальних можливостей педагогічної характеристики учня. Так, на прикладі кондуїтних списків, які архівують матеріал із «конкретного педагогічного досвіду в його унікальному одиничному вираженні», доведено, що педагогічна характеристика





є чи не єдиним документом, який уможливує цілісне бачення особистості тогочасного учня, а саме: його місце в соціальній ситуації власного розвитку (освітню структуру, спільноту учнівського контингенту) та форми його активності (типи занять і специфіку його поведінки на них у відповідності до тогочасних моральних, адміністративних, етичних тощо норм), що вказує на його суб'єктність. Якщо через сторіччя за цим документом можна зробити такі узагальнення, то наскільки цінним він може виявитися в сучасних умовах, розроблений за стандартним алгоритмом.

Психолого-педагогічна характеристика також інформує про суб'єктність у широкому значенні освітнього феномену, як про складову виховного ідеалу, компетентностей і нормативного рівня розвитку. Про це йдеться в дослідженнях, присвячених диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу вітчизняної школи [5; 11; 12]. Диференціація – це, словами О. Міхно, «широке використання різних форм, методів навчання та організації навчальної діяльності на основі врахування навчальних можливостей, нахилів, здібностей учнів. Ці індивідуальні особливості школярів вивчалися педагогами та відображалися у спеціальному документі – учнівській характеристиці» [12, с. 67]. Цей самий дослідник схематизував алгоритм дій учителя від безпосереднього вивчення учня до розробки індивідуального педагогічного впливу на нього: «вивчення учня – складання його характеристики – індивідуальний підхід до учня – диференціація навчально-виховного процесу»; а також представив наукову розробку проблеми психолого-педагогічної характеристики особистості учня, як складової диференціації навчально-виховного процесу [12, с. 67].

Перші спроби розробити програму вивчення учня [6] можна представити описовою схемою педагогічної характеристики зі семи розділів: 1) загальний розвиток учня; 2) його успішність; 3) ставлення до навчання; 4) дисципліна; 5) поведінка; 6) суспільне обличчя; 7) вольові якості. Ще в 1955 році І.Е. Унт встановила, що більшість педагогічних характеристик має формальний характер через відсутність чіткої програми вивчення учня та низький рівень психологічної підготовки педагогів [16]. Лише в 1971 році офіційно визнано за необхідне обов'язкове складання на кінець навчального року педагогічних характеристик на учнів усіх класів [13, с. 162]. У цей період досліджуються психологічні основи індивідуального підходу до вивчення учня [8]. У 1977 році Б.Ф. Баєв і Г.С. Костюк за-

пропонували програму психолого-педагогічного вивчення учня з п'яти розділів: 1) загальні відомості про учня; 2) навчальна діяльність (успішність, ставлення до навчання, особливості засвоєння знань); 3) трудова діяльність (участь у суспільно корисній трудовій діяльності, ставлення до трудової діяльності, особливості виконання трудових завдань, професійна орієнтація); 4) загальний розвиток учня (знання, розвиток сприймання й мислення, культура мовлення, інтереси, здібності й нахили); 5) моральна вихованість учня [1, с. 89–92]. У 1982 році В.М. Галузинський розробив «взірцеві програми вивчення учнів за віком», у яких до загального змісту знань про учня додав розділ «Методи вивчення особистості учня» з метою конкретизувати та спрямувати роботу вчителя з вивчення молодших школярів, підлітків і старшокласників [3, с. 85].

Аналіз історико-педагогічної динаміки характеристики учня показав таку тенденцію її змін на предмет суб'єктних проявів школяра. По-перше, на початку ХХ століття суб'єктність, представлена в педагогічних характеристиках учнів, не була нормативно-бажаним проявом особистості учня: маркери ініціативи, креативності та свободи знаходимо лише в позначеннях поручення дисципліни, а відповідальність і самостійність бачаться лише в контексті обмеженого зовні виконання стандартних обов'язків. По-друге, на початку 1940-х до першої половини 1950-х років педагогічні характеристики учнів починають схематизуватися й алгоритмізуватися, однак вивчення вчителем школяра відбувається лише на змістовому рівні: суб'єктні прояви стосуються, з одного боку, успішності, а з іншого – ідейних рис радянської людини, що вводить суб'єктність у рамки сумлінної виконавської самореалізації в «об'єктивних» (нав'язаних зовні) правилах і форматах. По-третє, кінець 50-х та 60-ті роки переорієнтовують педагогічну характеристику на психологічні засади вивчення учня (замість педагогічної виникає психолого-педагогічна характеристика), яка декларує підвищену відповідальність педагога за індивідуальне вивчення особистісних проявів учня; а суб'єктність позначає більше активність та індивідуальну неповторність внутрішнього світу школяра, ніж його власне суб'єктну позицію в плані формулювання власних цінностей та особистісної самоактуалізації. По-четверте, в 1970–1980 роках процес складання психолого-педагогічної характеристики стандартизується в конкретних методичних рекомендаціях для класних керівників і спрямовується на виявлення віко-



вих особливостей учнів, а суб'єктність у цей період маркується на всіх рівнях активності (навчання, трудова діяльність, суспільно корисні справи, відповідальність за розвиток своїх талантів тощо), однак значно регламентується ідейно-політичним (тобто зовнішньо регульованим) вектором спрямованості особистісних проявів. По-п'яте, 1990–2000 роки відбивають масове прагнення до особистісного звільнення, що супроводжується деяким видимим хаосом у багатоваріативності психолого-педагогічних характеристик та навіть їхній необов'язковості. Це само по собі декларує визнання суб'єктності не лише інструментом реалізації зовнішніх норм, а й джерелом особистісних інтенцій та резервів. Таке визнання педагогікою внутрішньо особистісних пріоритетів школяра загострює освітню кризу, зіштовхуючи в суперечність психологічну готовність педагога «відпустити» учня на шлях особистісної свободи, відповідальності, ініціативності, самостійності, креативності та водночас, технологічну неготовність освітньої системи відмовитися від старих засобів, форм і методів педагогічного впливу. По-шосте, в 2010-ті роки назріла потреба нової за формою, змістом і технологією створення психолого-педагогічної характеристики суб'єктності школяра – особистості, яка не лише активно втілює соціально схвалені прерогативи, а й самоактуалізується через декларацію та реалізацію внутрішньо породжених сенсів і цінностей, творить, а не відтворює життєвий світ. Очевидно сучасна характеристика учня буде максимально психологізованою, а в педагогічному контексті виявлятиме лише компетентності, відповідність розвитку до відносних вікових норм (хоч інклюзивна освіта вже не загострює цього питання), а також індивідуальний стиль діяльності та здатності постнекласичного школяра до адекватного лайфменеджменту.

**Висновки.** Отже, операціоналізувавши суб'єктність як педагогічний феномен шляхом її структурування й пошуку репрезентативних ознак кожного компонента в спільному педагогічному, психологічному і соціальному контексті, ми уклали перелік засобів емпіричного виявлення її складових. Вербалізовані показники самостійності, ініціативності, відповідальності, креативності та свободи як маркери суб'єктності у цьому контексті стали основою для виявлення у психолого-педагогічних характеристиках школярів елементів аналізу їх суб'єктних ознак у різних формах і проявах.

Дослідження специфіки психолого-педагогічної характеристики школяра на предмет маркерів особистісної суб'єк-

тності дало змогу виявити динаміку учнівської характеристики у ХХ столітті: від педагогічної через психолого-педагогічну до психологічно спрямованої педагогічної. Крім того, поступ у поглядах на суб'єктну сутність школярів, що презентована в реальних характеристиках або їх змістовому спрямуванні впродовж ХХ століття, визначив змінюваність уявлень про суспільну потребу виховувати особистість, здатну лише відтворювати соціально задані зразки, пристосовуватися до об'єктивної реальності чи бути її творцем.

Перспективою наукового пошуку стане складання учнівського профілю школяра ХХ століття у визначених маркерах його суб'єктності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баєв Б.Ф. Психологічне вивчення учнів / Б.Ф. Баєв. – К. : Радянська школа, 1977. – 107 с.
2. Березівська Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Д. Березівська; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 505 с.
3. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся / В.М. Галузинский. – К. : Радянська школа, 1982. – 133 с.
4. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О.І. Галян // Неперервна професійна освіта : теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2015. – № 1–2 (42–43). – С. 58–63.
5. Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / [О.В. Сухомлинська та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 637 с.
6. Изучение учащихся в процессе их воспитания и обучения / под ред. И.А. Каирова. – М.; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 239 с.
7. Кодлюк Я.П. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності / Я.П. Кодлюк // Початкова школа. – 2013. – № 1. – С. 6–9.
8. Кондратьева С.В. Основи індивідуального підходу до учня / С.В. Кондратьева, В.М. Роздобудько. – К. : Знання, 1975. – 46 с.
9. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів / Я. Кузьмів // Шлях виховання і навчання. – 1930. – Ч. 7. – 204 с.
10. Міхно О.П. Педагогічний портрет вихованця колегії Павла Галагана початку ХХ століття (за матеріалами кондуїтних списків) / О.П. Міхно // Освіта крізь призму мікроісторії : заклади освіти, особистості, навчальна література, листування : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (22 жовтня 2015 р., м. Київ). – К. : Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 93–101.
11. Міхно О.П. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як передумова реалізації індивідуального підходу у вітчизняній школі 1940–1980 років : джерелознавчий аспект / О.П. Міхно // Історико-педагогічний альманах. – 2015. – № 1. – С. 56–64.



12. Міхно О.П. Психолого-педагогічна характеристика особистості учня як складова диференціації навчально-виховного процесу вітчизняної школи (40–80-ті р. р. XX ст.) / О.П. Міхно // Педагогіка і психологія. – 2015. – № 3. – С. 64–74.

13. Основні документи про школу : збірник-довідник / упоряд. Є.С. Березняк. – К. : Радянська школа, 1973. – 359 с.

14. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних за-

кладах України в XX столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О.В. Попова; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2001. – 530 с.

15. Сухомлинська О.В. Розвиток особистості і освіта : історичний вимір / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 41–47.

16. Унт И.Э. Изучение учащихся и составление педагогических характеристик классным руководителем: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Э. Унт; Тартуский гос. ун-т. – Тарту, 1955. – 18 с.

УДК 378.014

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ СХІДНОЇ УКРАЇНИ у 80-ті рр. XX ст.: ІСТОРІОГРАФІЯ

Голубнича Л.О., д. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов № 3  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

У статті подано історіографію організації самостійної роботи студентів у 80-ті роки XX століття у вищих навчальних закладах Східного регіону України. Здійснено історіографічний аналіз нормативно-правових документів щодо вищої освіти Української РСР, наукових праць у 80-і роки викладачів досліджуваних освітніх закладів, історико-педагогічної та історичної літератури з теми наукової розвідки. Висвітлено особливості організації різних аудиторних і позааудиторних форм самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів Східної України, вибір яких залежав від поставленої мети та завдань навчальної діяльності. Значну увагу приділено досвіду організації позааудиторної самостійної роботи студентів, зокрема в наукових гуртках, при написанні курсових, дипломних робіт, підготовці публікацій тощо.

**Ключові слова:** самостійна робота, навчально-пізнавальна діяльність, студенти, аудиторні форми самостійної роботи, позааудиторна самостійна робота, вища школа, регіон.

В статье обобщается опыт работы вузов Восточного региона Украины по организации самостоятельной работы студентов в 80-е годы прошлого века. Осуществлен историографический анализ архивных материалов вузов указанного региона, нормативно-правовой базы высшего образования Украинской ССР, учебно-методических пособий, разработанных в 80-е годы преподавателями исследуемых образовательных учреждений и историко-педагогической литературы по теме научного исследования. Освещены особенности организации различных аудиторных форм самостоятельной работы студентов высших учебных заведений Восточной Украины, выбор которых зависел от поставленной цели и задач учебной деятельности. Значительное внимание уделено опыту организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, в частности в научных кружках, при написании курсовых, дипломных работ, подготовке публикаций и т. д.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, студенты, аудиторные формы самостоятельной работы, внеаудиторная самостоятельная работа, высшая школа, регион.

### Holubnycha L.O. ORGANIZATION OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-STUDY IN WESTERN UKRAINE IN THE 80'S OF XX-TH CENTURY: HISTORIOGRAPHY

In article it has been summarized progressive experience of higher education in Eastern region of Ukraine in the 80-th of last century as for organization of students' self-study. It has been made historiographical analysis of archival materials of universities of region, regulatory framework for Higher Education of Ukrainian SSR, teaching tools developed in the 80-th created by teachers of educational institutions, historical and pedagogical literature on subject of scientific exploration. Research of normative-legal documents allowed finding out task for higher school concerning students' self-study. Generally, it has been shown specific features of various forms of Eastern Ukraine university students' classroom self-study (at lectures, seminars, laboratory practice, practical classes). It has been noticed that choice of those forms depended on goal and objectives of training activities. Considerable attention is paid to experience of organizing extracurricular students' self-study, particularly in scientific circles when writing term papers, theses, publications, etc.

**Key words:** self-study, teaching and learning activities, students, form of classroom self-study, extracurricular self-study, higher school, region.





**Постановка проблеми.** Специфіка сучасної освіти визначається особливостями розвитку як суспільства, так і світу в цілому, адже людина є соціогенною істотою. Відомо, що сучасність характеризується швидкою зміною технологій, глобалізацією інтелекту, розвитком комунікацій. Відтак сьогодні випускнику вищого навчального закладу вже недостатньо лише отримати спеціалізацію. Щоб бути конкурентоспроможним фахівцем, необхідно навчитися самостійно отримувати знання, бути готовим до постійного оновлення професійних навичок, активно освоювати новітню інформацію. Тому ВНЗ надають великого значення ефективній організації самостійної роботи студентів. Отже, прогресивний досвід її організації у попередні роки заслуговує на особливу увагу.

**Ступінь розробленості проблеми.** Аналіз наукових досліджень свідчить, що досвід організації самостійної роботи студентів був предметом дослідження великого загалу вітчизняних науковців. Різні аспекти зазначеної проблеми розробляли В. Євдокимов, В. Луценко, Л. Рибалко, О. Рогова, О. Чередник та ін. Однак на сьогодні не існує детального історіографічного дослідження досвіду організації самостійної роботи студентів ВНЗ Східноукраїнського регіону 80-х років ХХ століття, у той час, коли поширення позитивного педагогічного досвіду могло б бути цінним для сучасної вищої школи.

**Мета статті** полягає в історіографічному вивченні специфіки організації самостійної роботи студентів у ВНЗ Східноукраїнського регіону у 80-і роки минулого століття.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-технічний прогрес, який характеризував 80-ті роки ХХ ст., призвів до виокремлення в межах класичних наук нових перспективних напрямів, таких як біофізика, біохімія, економічна кібернетика та інші. Наука вимагала від науковців творчості та самостійного пошуку. Вища освіта відгукнулася на нагальну потребу активізувати самостійну роботу студентів. На державному рівні розуміли зазначену проблему, про що свідчить історіографічний аналіз нормативних документів зі збірника «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти» [8], а саме в цей час було прийнято низку важливих постанов щодо перебудови вищої освіти, які позначилися на якості організації самостійної роботи студентів. Зокрема, на підвищенні значущості самостійної роботи в системі вищої освіти наголошувалося й на засіданні Ради університетів при Міністерстві вищої та середньої освіти, яка відбулася 25–26 березня 1981 р. Так, у «Рекомендаціях Ради університетів

при Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти СРСР» [11] зафіксовано виступ міністра освіти В. Єлютіна, який, наголосивши на необхідності організації спецкурсів і спецсеминарів, підкреслив, що не можна збільшувати кількість аудиторних годин за рахунок скорочення часу для самостійної роботи.

Серед основних рекомендацій щодо організації самостійної роботи студентів на засіданні Ради університетів при Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти були запропоновані такі:

- вжиття заходів щодо вдосконалення системи викладання у ВНЗ: проведення проблемних лекцій із чіткою логічною послідовністю, сприяння розвитку творчості студентів і поглибленню їх самостійної діяльності, висвітлення новітніх наукових досягнень науки та передового досвіду;

- активізація роботи щодо впровадження наукових основ організації навчального процесу, підвищення теоретичного та методичного рівня навчальних занять;

- підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх фахівців, забезпечення оволодінням теоретичними положеннями та висновками, які студенти мають отримати в ході творчого аналізу соціально-економічних закономірностей розвитку суспільства;

- створення необхідних умов для ефективної самостійної роботи студентів: надання студентам-відмінникам можливості працювати за індивідуальними планами, активніше використовувати читальні зали, кабінети, служби науково-технічної інформації [11, с. 101].

Проведене історіографічно-педагогічне дослідження матеріалів збірника «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти» [8] дозволило зробити висновок про те, що першочерговим завданням вищих навчальних закладів держави, й Східноукраїнського регіону зокрема, було не стільки розширення обсягу навчального матеріалу, скільки розвиток у студентів творчого мислення, самостійності, що можливо тільки за умови індивідуалізації навчання й ефективної організації самостійної роботи студентів. Як зазначалося в «Основних напрямках перебудови вищої та середньої спеціальної освіти», випускники вищих навчальних закладів часто були відірвані від виробництва, вони не залучалися до проходження практики та роботи в академічних і галузевих наукових закладах, де студенти дійсно могли б самостійно працювати та вирішувати реальні питання зі своєї майбутньої спеціальності, що призводило до неготовності молодих



спеціалістів до роботи з новими на той час технологіями та обладнанням. Для покращення наукової підготовки майбутніх спеціалістів було запропоновано залучати їх до наукової діяльності та роботи над різноманітними проектами, які відповідають їхній майбутній спеціалізації, посилити індивідуальний підхід до кожного студента, робити акцент на розвиток творчих здібностей молодих людей і їх самостійну роботу, використовувати активні форми та методи навчання [8].

У контексті зазначеного вище зауважимо, що особливе місце у 80-ті роки ХХ ст. у практиці ВНЗ Східноукраїнського регіону займало проблемне навчання, під час якого в процесі активної пізнавальної діяльності студенти осмислювали сутність певного процесу чи явища та засвоювали матеріал.

Зв'язок проблемного навчання з активізацією самостійної роботи майбутніх фахівців викладачі Східноукраїнського регіону вбачали в залученні студентів до спільного обговорення та вирішення навчальних питань, стимулювання студентської молоді до самостійного вирішення проблеми. На етапі постановки гіпотез викладачі спрямовували свої зусилля на те, щоб студенти навчилися пропонувати своє бачення проблеми, доводити свою правоту, добирати найбільш адекватні варіанти вирішення проблеми. Підтримка зворотного зв'язку з аудиторією відбувалася за допомогою таких питань до студентів, як: «Чим можна пояснити..?», «Як ви аргументуєте..?», «Як довести..?», «Чому..?», «Навіщо..?» – зазначається в роботах педагогів-практиків регіону Н. Нагнибіди «Про використання евристичних міркувань у викладанні математичних дисциплін» [5], Н. Нікандрова «Лекція як форма навчання у вищій педагогічній школі» [6] та С. Холодової «Використання елементів проблемного навчання на практичних заняттях із курсу нарисної геометрії» [13].

Значний інтерес для нашого дослідження має досвід роботи викладача Харківського державного університету імені О.М. Горького (ХДУ) А. Петрова, схарактеризований у його роботі «Методи активізації пізнавальної діяльності студентів» [9]. Під час проведення лекцій він здійснював активізацію самостійної роботи студентів за рахунок використання кольорових слайдів, кінофрагментів, роздаткового матеріалу. Своє основне завдання педагог убачав не тільки у викладенні навчального матеріалу, а й у розкритті перед студентами ходу своїх міркувань і стимулюванні самостійного мислення майбутніх фахівців [9].

У ході вивчення роботи О. Шаталова «Вдосконалювати самостійну роботу май-

бутніх учителів» [14] виявлено, що проблемні лекції сприяли розвитку самостійності майбутніх спеціалістів, їх активній участі в науковій роботі, створювали умови для поглибленої самостійної творчої діяльності студентів. При цьому викладачі визнавали, що новий матеріал повинен базуватися на отриманих раніше знаннях, а завдання мають бути посилюючими для студентів. Педагоги наголошували, що саме такий підхід стимулює студентів до активної самостійної роботи не тільки під час проведення лекції, але й на семінарських, лабораторних і практичних заняттях.

Проведена наукова розвідка дозволяє стверджувати, що створити умови для самостійної роботи студентів на лекції було складно, навіть якщо лекція була проблемна. Тому значна увага до організації самостійної роботи приділялася на семінарських, практичних і лабораторних заняттях. Її функції й види змінювалися залежно від практичної мети заняття.

Дослідження вищеназаних праць С. Холодової [13] та О. Шаталова [14] показало, що мету семінару педагоги вищої школи Східного регіону України вбачали у формуванні в студентів власної позиції щодо проблеми та визначенні ними шляхів її вирішення на основі вивченого матеріалу, у формуванні самостійного мислення студентів. Досвід проведення семінарських занять засвідчив, що в ході сумісних пошуків студенти засвоюють не готові істини, а майже самостійно відкривають для себе ті чи інші закономірності.

Крім того, аналіз зазначених історіографічних джерел [13; 14] дозволив зробити висновок, що традиційно перед проведенням семінару студенти самостійно вивчали матеріал із відповідної теми, використовуючи різноманітні джерела інформації, виконували завдання, надавали відповіді на поставлені запитання з наступним колективним обговоренням та оцінюванням результатів самостійної роботи під керівництвом викладача. Для цього вважалося за необхідне під час проведення семінарських, практичних і лабораторних занять поділяти навчальні групи на дві підгрупи, скоротити кількість аудиторних занять на користь самостійної роботи студентів, удосконалити її організацію, планування та контроль із боку викладачів і вважати самостійну роботу одним із видів навчальної роботи викладача, яка включає щотижневе 12-годинне навантаження на I–III курсах, та до 16 годин – на старших курсах. У матеріалах збірника «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти» [8] для організації студентів під час навчан-



ня та покращення їхньої самостійної роботи рекомендувалося широко застосовувати такі види навчальної діяльності, як дискусії, дидактичні ігри, моделювання виробничих ситуацій тощо [8, с. 38]. Отже, під час самостійної роботи на семінарських заняттях самостійність міркувань та активність студентів під час обговорення матеріалу суттєво зростали.

Виявлено, що в тих випадках, коли викладачі приділяли значну увагу організації самостійної роботи студентської молоді з першоджерелами й обмірковували методику проведення семінарів, заняття проходили цікаво та відрізнялися високою активністю студентів. Вивчення досвіду роботи вищих навчальних закладів Східного регіону України свідчить, що, семінарські заняття, які проводилися на високому методичному та професійному рівні, озброювали студентство ґрунтовними теоретичними знаннями та розвивали в них самостійність мислення. Формальна ж організація самостійної роботи на семінарських заняттях, навпаки, призводила до показу студентами низького рівня знань.

У ході історіографічного дослідження встановлено, що саме на цьому етапі розвитку проблеми посилилася роль матеріально-технічної бази для підготовки майбутніх спеціалістів, що вплинуло на якість самостійної роботи під час лабораторних, практичних та інших видів занять. Зокрема в СРСР планувалося побудувати навчально-лабораторні будівлі загальною площею у 18 млн. квадратних метрів, створити належні умови для самостійної роботи кожного студента, підкреслено в монографії Т. Новицької «Організація навчання іноземних мов із застосуванням ТЗН» [7].

Незважаючи на початок кризи в країні, до кінця 12-ої п'ятирічки (1990 р.) було заплановано повністю забезпечити навчальний процес електронно-обчислювальною технікою. Планувалося створити 130 робочих місць із персональними комп'ютерами та термінальними пристроями, про що свідчать матеріали збірника «Основні напрями перебудови вищої та середньої спеціальної освіти» [8]. Всі ці заходи дозволили б підняти самостійну роботу студентів на якісно новий рівень її організації та проведення.

З огляду на науково-технічну революцію, керівництвом держави визнавалася актуальність розвитку самостійності та творчості в студентів. Наприклад, у постанові Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо корінного покращення підготовки та використання спеціалістів із вищою освітою в народному господарстві» від 25 березня 1987 р. наголошувалося на

необхідності розвитку творчих здібностей студентів під час навчання [8].

Саме тому під час навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах, зокрема у ВНЗ Східноукраїнського регіону, особлива увага приділялася прищепленню навичок самостійної науково-пошукової діяльності студентів, оволодінню методикою та технікою експериментування, використанню у своїх роботах технічних засобів, стверджується в монографіях Г. Єфименко «Вища освіта в Українській Радянській Соціалістичній Республіці» [1] та В. Пітова «Вища школа УРСР у період перебудови» [10].

Зазначене вище знайшло своє відображення в практиці вищої школи Східної України досліджуваного періоду. Наприклад, цікавий досвід у цей період було накопичено щодо організації курсового й дипломного проектування за реальною виробничою тематикою. Завдання для таких проектів викладачі розробляли спільно з фахівцями-практиками. Це забезпечувало максимальну наближеність навчального процесу до умов професійної діяльності майбутніх спеціалістів, стимулювало підвищення інтересу студентів до активної навчальної й наукової діяльності.

Наголосимо, що для 80-х років минулого століття був властивий типовий підхід до розробки курсових і дипломних проектів як форми навчальної роботи, хоча у вищих навчальних закладах педагогічного й економічного профілю курсові та дипломні роботи часто виконувалися як самостійні оригінальні наукові дослідження. Вивчення досвіду роботи викладачів ХДУ імені О.М. Горького, висвітленого в навчальному посібнику В. Махінко «Самостійна робота студента – основа глибокого засвоєння знань, громадянського й професійного становлення особистості спеціаліста» [4], дозволило зробити висновок, що отримані на молодших курсах уміння та навички з кожним роком вдосконалювалися та збагачувалися, що давало можливість ознайомлювати студентів старших курсів зі складними методами науково-дослідної роботи, які, у свою чергу, подавали перспективу для проведення самостійних наукових пошуків [4]. Студенти в таких роботах формулювали, аргументували власну позицію щодо певної наукової проблеми, демонстрували вміння узагальнювати, систематизувати та творчо застосовувати набуті загальнонаукові й спеціальні знання в новій ситуації.

У контексті досліджуваної проблеми варто зазначити, що підготовка та захист дипломних робіт вчили студентів упевнено орієнтуватися в потоці інформації, проводити самостійний критичний аналіз, поглиблено





вивчати обрану тему дослідження, творчо її осмислювати, передавати знання іншим студентам. З'ясовано, що серед курсових і дипломних робіт були й такі, що вимагали від студентів проведення експерименту або конструювання приладів, необхідних для проведення дослідження, деякі з них мали наскрізний зв'язок із навчальними дисциплінами, що безперечно вимагало вміння працювати з довідковою, періодичною та бібліографічною літературою. Зазначене було відображено в роботі В. Львова «Додержуючись міжпредметних зв'язків» [3].

З'ясовано, що в зазначений період активна самостійна робота студентів здійснювалася в студентських гуртках. Так, у ході вивчення роботи С. Єфремова «Розвиток особистості студента, як суб'єкта професійної творчості в процесі науково-дослідної роботи» [2] виявлено, що впродовж 80-х років ХХ ст. суттєво зросла роль та активізувалася діяльність студентських наукових гуртків і наукових товариств, які мали великі можливості для організації позааудиторної самостійної роботи студентів науково-дослідницького характеру. Хоча студентські наукові гуртки організовувалися, як правило, на базі профільних кафедр вищих навчальних закладів, але у ВНЗ Східного регіону України більшість кафедр проводили активну роботу з гуртківцями. Наприклад, якщо гурткова наукова самостійна робота студентів Харківського зоологічного інституту почалася (ще з 1945–1946 навчального року) з роботи лише п'яти наукових гуртків, то у 80-ті роки вже майже всі кафедри мали свої наукові гуртки, в яких працювало понад 500 студентів [2]. Тематика досліджень наукового студентського гуртка розроблялася керівником і затверджувалася на засіданні кафедри. Керівникові гуртка на допомогу обирався староста, який виконував організаційну роботу та вів облік діяльності гуртківців.

Вивчення монографії «ХАІ – 60. 1930–1990 років. Нариси історії» [12] переконує в наявності багатого досвіду організації позааудиторної самостійної роботи студентів Харківського авіаційного інституту, де увага приділялася організації не лише теоретичних студентських досліджень, а й професійних практично орієнтованих розробок. Наприклад, вважалося, що рушійною силою розвитку інтересу до самостійної роботи гуртківця є організація робочого місця дослідника й забезпечення його необхідними матеріалами й інструментами. Крім того, керівники й працівники лабораторій профільних кафедр надавали поради й відповідні рекомендації студентам щодо проведення й організації експерименту,

узагальнення та систематизації матеріалу, укладення списку літератури тощо.

У досліджуваній роботі підкреслюється також значна роль навчальної та виробничої практики в активізації самостійної роботи студентів. Так, важливе місце виробнича практика посідала в Харківському політехнічному інституті ім. В.І. Леніна. За словами доцента Г. Павловського, саме цей вид практики дозволяв ознайомити студентів з організацією роботи працівника, з виробничими вимогами, глибше зрозуміти специфіку обраної спеціалізації. А на геолого-географічному факультеті ХДУ імені О.М. Горького під час проведення літніх практик для посилення мотивації самостійної роботи студентів застосовували ігрові ситуації. Педагоги наголошували, що дидактична гра дозволяла сформулювати теоретичне та практичне мислення студентів, забезпечити перехід від організації діяльності студентів за вимогою викладача до самоорганізації та саморегуляції [2].

Таким чином, історіографічний огляд науково-педагогічних джерел із теми дослідження дозволяє зробити висновки, що впродовж 80-х років ХХ ст. організацію самостійної роботи студентів ВНЗ указанного регіону визначали її оптимізація й удосконалення, зокрема шляхом розробки значної кількості різноманітних навчально-методичних посібників, активного застосування проблемного навчання, активізації науково-дослідної роботи студентів за реальною виробничою тематикою, підтримки діяльності студентських наукових гуртків і товариств.

Перспективами подальшої розвідки може бути зіставлення вітчизняних здобутків щодо організації самостійної роботи студентів із зарубіжними.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ефименко Г.Г. Высшее образование в Украинской ССР / Г.Г. Ефименко, Г.А. Милицкий, В.А. Баженов. – К. : Высш. шк., 1983. – 94 с.
2. Єфремов С.В. Розвиток особистості студента, як суб'єкта професійної творчості в процесі науково-дослідної роботи / С.В. Єфремов // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр. – Х., 2006. – Вип. 24. – Ч. 1. – С. 62–67.
3. Львов В.А. Соблюдая межпредметные связи / В.А. Львов, Е.Щ. Гофт, В.Ф. Лаврук // Вестник высшей школы. – 1986. – № 10. – С. 39–40.
4. Меликов Э.Н. Аудитория – деловая игра – практика / Э.Н. Меликов, В.Г. Герасименко, В.А. Корчагин, И.И. Гончаренко // Проблемы высшей школы. – 1985. – № 56. – С. 121–123.
5. Нагнибеда Н.И. Об использовании эвристических рассуждений в преподавании математических дисциплин / Н.И. Нагнибеда, П.П. Настасиев // Проблемы высшей школы. – 1982. – Вып. 47. – С. 10–12.



6. Никандров Н.Д. Лекция как форма обучения в высшей педагогической школе / Н.Д. Никандров, Э. Мюллер // Советская педагогика. – 1980. – № 5. – С. 80–86.
7. Новицкая Т.М. Организация обучения иностранным языкам с применением ТСО / Т.М. Новицкая. – Х.: Основа, 1982. – 44 с.
8. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – К.: Высшая школа, 1987. – 86 с.
9. Петров А.Д. Методы активизации познавательной деятельности студентов / А.Д. Петров // Проблемы высшей школы. – 1976. – № 24. – С. 63–67.
10. Питов В.И. Высшая школа УССР в период перестройки / В.И. Питов. – К.: Гос. изд-во парт. лит-ры УССР, 1985. – 70 с.
11. Рекомендации Совета университетов при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР (25–26 марта 1981 г.) // Материалы заседания Совета университетов 25–26 марта 1981 г. – М., 1981. – С. 98–108.
12. ХАИ – 60. 1930–1990 г. г. Очерки истории. – Х.: Основа, 1990. – 190 с.
13. Холодова С.Н. Использование элементов проблемного обучения на лекциях и практических занятиях по курсу начертательной геометрии / С.Н. Холодова, Н.Г. Сиротенко, А.Н. Петрова // Проблемы высшей школы. – 1980. – № 40. – С. 9–16.
14. Шаталов А.А. Совершенствовать самостоятельную работу будущих учителей / А.А. Шаталов // Советская педагогика. – 1986. – № 54. – С. 78–81.

УДК 37.013:374:796 (477) «1950/1979»

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ТА НАПОВНЮВАНІСТЬ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ У 50–70-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

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

*Херсонської ДЮСШ із шахів і шашок Херсонської міської ради*

У статті розглядаються основні положення роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл в означений період в Україні. Розкрито нормативні документи, за якими здійснювалася організація діяльності цих позашкільних закладів освіти. Розкрито організаційно-педагогічну структуру, змістовно викладено наповнюваність навчальних груп та режим навчально-тренувальної роботи у позашкільних навчальних закладах спортивного спрямування в означений часовий проміжок.

**Ключові слова:** комплектування, навчальні групи, тренерсько-викладацький склад, положення, учні.

В статье рассматриваются основные положения работы детско-юношеских спортивных школ в указанный период в Украине. Раскрыты нормативные документы, по которым осуществлялась организация деятельности этих внешкольных учебных заведений. Раскрыта организационно-педагогическая структура, содержательно изложена наполняемость учебных групп и режим учебно-тренировочной работы во внешкольных учебных заведениях спортивного направления в указанный временной промежуток.

**Ключевые слова:** комплектование, учебные группы, тренерско-преподавательский состав, положение, ученики.

Dembrovska G.M. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL STRUCTURE AND OCCUPANCY OF CHILDREN AND YOUTH SPORT SCHOOLS IN 50–70 YEARS OF XX CENTURY IN UKRAINE

In the article main provisions of youth sports schools designated period in Ukraine. Solved regulations which carried out organization of these after-school educational institutions. Reveals organizational and pedagogical structure, content contained occupancy study groups and mode of teaching and training work in sport-school education wing in a designated time period.

**Key words:** recruitment, training groups teaching staff, regulations, students.

Структура дитячо-юнацьких спортивних шкіл (далі – ДЮСШ) у 50–70-ті роки ХХ ст. в Україні прямопропорційно впливала на організацію навчально-тренувального процесу та його учасників (із 1934 по 1965 роки були ДСШ, а з 1966 року перейменовані в ДЮСШ).

Ці позашкільні навчальні заклади і сьогодні – одні з основних ланок у підготовці

висококваліфікованих майстрів, що саме вони є тими лабораторіями, де не тільки кується більшість вітчизняних рекордів, але й накопичується досвід теоретичної і практичної підготовки спортсменів. Саме це є однією зі сторін гармонійного виховання та зміцнення здоров'я сучасного покоління.



Питанню становлення та розвитку позашкільної освіти в Україні присвячували свої праці Д. Бех, О. Биковська, В. Вербицький. Соціально-педагогічні умови діяльності позашкільних навчальних закладів досліджували Л. Пустовіт, А. Сиротинко, Т. Цвірова, Л. Ковбасенко, О. Литовченко, С. Мартова, В. Мачуський, Г. Пустовіт, В. Ткачук.

У розробку питань теорії позашкільного педагогічного процесу зробили свій внесок українські дослідники: А. Алексюк, О. Біляєв, С. Гончаренко, М. Грищенко, К. Демкатний, О. Кондратюк, Г. Костюк, О. Мазуркевич, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, М. Ярмаченко.

**Метою статті** є висвітлення складу та наповнюваності дитячо-юнацьких спортивних шкіл означеного періоду.

Відповідно до літературних джерел організація навчально-тренувальних занять, виховна і культурно-масова робота з учнями ДЮОШ здійснювалась директором школи, завідувачем навчальної частини, викладацьким складом і батьківським комітетом у відповідності з вимогами «Типового положення про дитячо-юнацьку спортивну школу» [3, с. 2].

Вивчення джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що організаційно-педагогічна структура ДЮОШ була такою [4, с. 73–74]: школу очолював директор, призначений на посаду з-поміж спеціалістів, які повинні були мати вищу педагогічну, бажано фізкультурну освіту, та досвід роботи з дітьми. Директор керував усією діяльністю школи, був відповідальним за результати її роботи, визначав разом із педагогічною та тренерськими радами основні напрями роботи ДЮОШ, контролював виконання навчальних програм із видів спорту, ефективність навчально-тренувальних занять, дотримання вимог безпеки тощо.

Заступник директора з навчальної частини призначався з числа досвідчених спеціалістів і повинен був мати вищу фізкультурну або педагогічну освіту та досвід роботи з дітьми. Заступник відповідав за організацію навчального процесу, роботу і підвищення кваліфікації тренерів-викладачів, комплектування учбових груп, планування учбової роботи (складання розкладу учбових груп, графіків календарів спортивних змагань, затвердження учбової документації на відділеннях тощо). Призначення і звільнення директора і заступника директора з навчальної частини проводилися організацією, у безпосередньому відомстві якої знаходилася школа.

Інструктор-методист призначався з-поміж спеціалістів, як правило, з вищою фізкультурною або педагогічною освітою та

досвідом роботи з дітьми. Він знаходився під безпосереднім керівництвом заступника директора школи з навчальної частини та був відповідальним за ведення навчально-виховної, методичної, організаційної, спортивно-масової та оздоровчої роботи з учнями [2, с. 2–3].

Слід зазначити, що директорів, заступників директора з навчальної частини та інструктору-методисту було надано право вести навчальні заняття в своїй школі в середньому не більше 2-х годин на день (50 годин на місяць) з оплатою з розрахунку ставок тренерів-викладачів.

Тренерсько-викладацький склад комплектувався з-поміж спеціалістів, які мали, як правило, фізкультурну освіту та досвід роботи з дітьми. Чисельність тренерсько-викладацького складу ДЮОШ визначалася, виходячи з кількості учнів, навчальних груп та загальної кількості годин, передбачених програмами для ДЮОШ із видів спорту. Тренери-викладачі несли відповідальність за правильне комплектування навчальних груп, підготовку висококваліфікованих юних спортсменів, громадських інструкторів-діячів і спортивних суддів, ведення навчально-тренувальної та виховної роботи з учнями відповідно до загально-дидактичних вимог. Тренери-викладачі забезпечували підвищення фізичної, теоретичної, морально-вольової, технічної та спортивної підготовки учнів, зміцнення та охорону їхнього здоров'я у процесі занять. Також тренери-викладачі повинні були систематично підвищувати свою кваліфікацію, брати участь у методичних конференціях із питань сучасної методики навчання і тренування, розробляти окремі питання методики навчання і тренування зі свого виду спорту, надавати допомогу ЗОШ та іншим навчальним закладам в організації і проведенні навчально-тренувальної і виховної роботи, проводити там показові заняття у спортивних секціях [2, с. 4–5].

Робота тренерсько-викладацького складу ДЮОШ оцінювалась, враховуючи такі показники: стабільність складу навчальних груп; виконання учнями контрольних нормативів; підготовка спортсменів старших розрядів і рівня спортивної підготовки випускників, а також кількості спортсменів, які передані в наступні за рівнем підготовки навчальні групи; результатів, які показані учнями на змаганнях – від районних до всесоюзних; підготовки з числа учнів громадських інструкторів-діячів і суддів по спорту; допомоги ЗОШ та іншим навчальним закладам в організації проведення оздоровчо-спортивної роботи з учнями.

Значущість професії тренера-викладача мала підтримку на державному рівні: за



успішну роботу працівники ДЮСШ представлялися до присвоєння звань: «Заслужений тренер СРСР», «Заслужений тренер республіки», «Заслужений вчитель республіки», до нагороди значками: «Відмінник фізичної культури», «Відмінник освіти», грамотами та іншими видами заохочення.

Старший тренер-викладач призначався наказом директора за наявності на відділенні з певного виду спорту трьох і більше працюючих тренерів-викладачів. Старший тренер-викладач виконував типові посадові обов'язки, визначені для тренерів-викладачів, і здійснював контроль за їх діяльністю з конкретного виду спорту, ніс відповідальність за правильність комплектування навчальних груп, їх якісну навчально-тренувальну та виховну роботу, підготовку висококваліфікованих юних спортсменів, громадських інструкторів і суддів по спорту, організацію і планування навчально-тренувального процесу на відділенні, ведення обліку результатів роботи, проведення заходів по підвищенню кваліфікації тренерів-викладачів [5, с. 104].

У ДЮСШ створювалась педагогічна рада, до складу якої входили: директор (голова ради), заступник директора з навчальної частини, інструктор-методист, старші тренери-викладачі, тренери-викладачі, лікар, представник батьківського комітету. Також до складу педагогічної ради мали право входити представники органу народної освіти, фізкультурних, профспілкових, комсомольських та інших громадських організацій. Як правило, на своїх засіданнях рада виконувала такі функції:

- обговорення та затвердження навчального плану роботи закладу;
- обговорення питань навчальної, виховної, методичної, спортивно-масової роботи, лікарського контролю;
- розглядала учбові документи, положення про змагання, затвердження команд із видів спорту;
- заслуховувала та аналізувала звіти деяких тренерів-викладачів про їх роботу, відкриті уроки тощо;
- аналіз помилок та недоліки роботи, а також шляхи їх усунення (по закінченні змагань подавалися звіти щодо результатів змагань);
- вносила пропозиції щодо покращення якості проведення занять;
- аналіз випусків нової періодичної літератури та статей, присвячених досягненням у різних видах спорту;
- вирішувала організаційні питання;
- запрошувала на засідання провідних тренерів міста для обміну досвідом.

Особлива увага у ДЮСШ приділялась медичному (лікарському) контролю, який,

як правило, здійснювався лікарсько-фізкультурним диспансером, кабінетом лікарського контролю поліклініки або лікарем ДЮСШ відповідно до Положення про медичний контроль над тими, хто займався фізичною культурою і спортом, затвердженого Міністерством охорони здоров'я СРСР, 09 листопада 1966 року № 826. Директор ДЮСШ і педагогічна рада повинні були постійно стежити за тим, щоб організація та проведення навчально-тренувальних занять із підлітками, а також їхня участь у змаганнях, здійснювалися при суворому дотриманні настановних лікарських вимог та вимог щодо профілактики спортивного травматизму при належному санітарно-гігієнічному стані обладнання і місць проведення занять [2, с. 45].

Органом громадського самоврядування ДЮСШ були щорічні загальні збори колективу, в яких мали право брати участь наукові та інші працівники, залучені до навчально-тренувальної та спортивної роботи, а також представники батьківського комітету. Такий комітет створювався в якості допомоги керівництву і тренерсько-викладацькому складу школи в організації виховної роботи, оздоровчо-спортивного табору, покращенню та зміцненню матеріально-спортивної бази тощо.

ДЮСШ комплектувалася з-поміж найбільш здібних до спорту учнів загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, навчальних закладів професійно-технічної освіти, середніх спеціальних навчальних закладів та з-поміж молоді, яка працювала на виробництві. Так, на початку 50-х р. р. XX ст. комплектування здійснювалося на підставі «Типового положення про дитячі спортивні школи», затвердженого наказом голови комітету з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів Союзу РСР від 02 липня 1954 № 183. Відповідно до постанови Бюро Центральної ради Союзу спортивних товариств і організацій СРСР від 08 жовтня 1965 року протокол № 18 «Про методичний лист по відбору учнів у дитячо-юнацькі спортивні школи» був схвалений наданий Управлінням фізичного виховання учнівської молоді та ЦНІФК методичний лист по відбору учнів у ДЮСШ, та рекомендовано радам Союзу спортивних товариств і організацій, міністерствам просвіти (народної освіти), ДСТ і фізкультурним організаціям відомств керуватися при прийомі учнів у ДЮСШ цим методичним листом [1, с. 10].

Головна мета даного методичного листа передбачала залучити широкі верстви методистів, тренерів, учителів та лікарів до узагальнення досвіду роботи по відбору учнів у ДЮСШ, так як вважалося, що тільки шляхом





спільних зусиль працівників науки і практики можна отримати матеріали, які будуть покладені в основу науково-обґрунтованої методики відбору учнів ДЮСШ. Методичний лист було складено науковими працівниками сектору теорії і методики юнацького спорту та лабораторій вікового лікарського контролю Центрального науково-дослідницького інституту фізичної культури.

Комплектування у ДЮСШ здійснювалось щорічно у вересні-жовтні. Для комплектування навчально-тренувальних груп тренери-викладачі ДЮСШ відвідували уроки фізичної культури в школах та інших навчальних закладах, спортивні змагання, організовували підготовчі групи в загально-освітніх школах та інших учбових закладах і здачу учнями контрольних нормативів, адже особлива увага приділялася пошуку та відбору найбільш здібних дітей та підлітків.

Для вступу в ДЮСШ необхідно було подати заяву з особистим проханням, яка б відображала ще і погодження батьків, дозвіл директора школи або іншого учбового закладу, рекомендацію вчителя фізичної культури. Прийняті в ДСШ оформлювалися згідно з існуючим порядком і на них заповнювалися облікові картки і видавалися відповідні білети ДСШ (архів). Вступників розподіляли за групами початкової підготовки для проходження випробувального терміну протягом одного навчального року, на них були заведені особисті картки. По закінченні цього терміну рішенням педагогічної ради ДЮСШ учні, які виконали встановлені вимоги, комплектувалися у навчальні групи для продовження навчання. Склад таких груп оформлювався наказом директора по ДЮСШ [2, с. 23].

Відповідно до навчальних програм із видів спорту визначались умови для перевodu учнів у наступну групу, а також вимоги по спортивній підготовці до випускників. Для переходу з однієї навчальної групи в іншу учні повинні були здати нормативи відповідного спортивного розряду і виконати вимоги затверджені програми з обраного виду спорту.

За Єдиною всесоюсною класифікаційною програмою визначалася розрядність навчальної групи. За цією ж програмою група готувалася виступати.

Поряд із загальними завданнями роботи ДЮСШ визначалися й основні завдання роботи з кожною з навчальних груп. Основні завдання навчально-тренувальних груп ДЮСШ визначалися відповідно до віку та спортивної підготовки. На прикладі бадмінтону їх можна проілюструвати так [3, с. 9]:

1. У групі початкової підготовки: зміцнення здоров'я учнів, оволодіння різнома-

нітними руховими навичками, у тому числі й елементами техніки обраного виду спорту, виконання вимог II юнацького розряду з виду спорту.

2. У групі юнацьких розрядів: зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток учнів, розвиток основних рухових якостей, необхідних в обраному виді спорту, набуття досвіду участі в змаганнях, здача норм комплексу БГТО, виконання вимог I юнацького розряду з виду спорту.

3. У групі III і II розрядів: зміцнення здоров'я і підвищення всебічної фізичної підготовки, подальший розвиток основних фізичних якостей, необхідних в обраному виді спорту, розвиток вольових якостей, вдосконалення техніки гри, розвиток тактичного мислення, здача норм комплексу БГТО, виконання вимог III розряду з обраного виду спорту.

4. У групі II та I розрядів: зміцнення здоров'я і вдосконалення всебічної фізичної підготовки, подальший розвиток основних фізичних якостей, необхідних в обраному виді спорту, розвиток вольових якостей, необхідних для успішного виступу в змаганнях, вдосконалення техніки і тактики гри (в ігрових видах спорту), придбання знань і навичок, необхідних громадському інструктору і спортивному судді, здача норм комплексу ГТО і підготовка (для юнаків) до здачі норм комплексу ГЗР, виконання вимог II розряду з виду спорту.

5. У групі I розряду, кандидатів у майстри спорту та майстрів спорту: оздоровлення і подальше вдосконалення всебічної фізичної підготовки, розвиток вольових якостей та рівня психологічної підготовки, вдосконалення тактичного мислення, техніки і тактики гри (в ігрових видах спорту), придбання великого змагального досвіду, здача норм комплексів ГТО і ГЗР, виконання вимог I розряду, а для окремих, відмінно підготовлених спортсменів, вимог кандидата у майстри спорту.

Як правило, в спортивних школах організовували групи: підготовча, 2-го і 1-го юнацьких спортивних розрядів, 2-го і 1-го спортивних розрядів дорослих, кандидатів у майстри спорту, майстрів спорту. Термін навчання в групі – 1–2 роки. Для кожного року навчання були встановлені нормативи із загальної та спеціальної фізичної підготовки та рівня спортивних досягнень учнів [3, с. 5].

Для тарифікації навчальної групи необхідним було, щоб всі учні такої групи мали, як правило, попередній розряд. Учні, які виконали встановлені програмою вимоги для даної (конкретної) навчальної групи, по закінченні навчального року переводяться в наступну



групу і можуть бути відраховані з ДЮСШ. Взагалі учні ДЮСШ мали право навчатися в ній до 18-річного віку включно. Тими, хто закінчив ДЮСШ, вважалися учні, які виконали вимоги, передбачені програмою.

Випускникам ДЮСШ за рішенням педагогічної ради видавалося свідоцтво про закінчення школи зі вказівкою рівня спортивної підготовки, а також посвідчення громадського інструктора і судді по спорту.

У навчально-тренувальних групах з-поміж учнів обиралися старости (капітани), які об'єднувалися у раду старост (капітанів), яка була органом самоврядування, брала участь в організації і проведенні внутрішньошкільних змагань, свят і вечорів, організовувала випуск стінного друку, слідувала за дотриманням порядку в школі [2, с. 7].

**Висновки.** Організаційно-педагогічна структура в означений період передбачала керівництво школи, яке забезпечували директор, заступник директора, інструктори-методисти, а учасниками навчально-тренувального процесу були тренерсько-викладацький склад і учні. Зазначимо, що в 50–70-ті р. р. ХХ ст. більшість шкіл позашкільної освіти УРСР (ДЮСШ) із різних видів спорту, їх склад і наявність відділень відповідали плану спеціалізації. За Єдиною всесоюзною класифікаційною програмою визначалася розрядність навчальної групи. Комплектування учнів здійснювалося на підставі діючих типових положень та методичного листа по відбору учнів у ДЮСШ. На початку 50-х років ХХ ст. ДЮСШ ставали новою і оригінальною формою виховної, навчальної та спортивної роботи з дітьми

та підлітками, і створювалися за підсумком творчих пошуків, спрямованих на вдосконалення системи фізичного виховання молодого покоління, що є чудовим плацдармом для подальшого вивчення та впровадження на сучасному рівні розвитку цих закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранский А.И. Детские спортивные школы в системе физического воспитания молодежи (опыт работы ДСШ в СССР и молодых школ в Польской Республике) / А.И. Баранский. – Москва, 1955. – 14 с.
2. Областной комитет по физической культуре и спорту, г. Херсон, Ф-2004 / Постановления и приказы комитетов по физической культуре и спорту при Советах Министров СССР и УССР, 1970–1972. – Типовое положение о детско-юношеской спортивной школе. – 1970. – С. 1–69.
3. Программа Комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР, бадминтон для детско-юношеских спортивных школ / Методический кабинет ГЦОЛИФКа. – М. – 1971. – 13 с.
4. Центральний архів державних органів влади, м. Київ, Ф-5090. Постанови Ради Міністрів Української РСР за 1949 рік, том. 2, оп. 1, спр. 167. Постанова Ради Міністрів Української ССР «Про організацію нових дитячих спортивних шкіл і 10-місячних курсів перепідготовки викладачів фізичного виховання семирічних і середніх шкіл». – 1949. – С. 73–74.
5. Центральний архів державних органів влади, м. Київ, Ф-5090. Міністерство освіти УРСР. Управління шкіл, річні звіти обласних відділів народної освіти УРСР про ФВ учнів за 1952–1953 н/рік, том II, оп. 1, спр. 166. Постанова № 69 «Про план виробництва спортінвентарю і обладнання в Українській РСР на 1949 рік і розширення бази для виготовлення спортінвентарю та обладнання в системі міністерств і відомств Української ССР». – 1949. – С. 101–144.





УДК 37.78.07

## СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Желан А.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри початкової освіти  
факультету дошкільної та початкової освіти

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського*

У статті звернено увагу на важливість опрацювання культурної спадщини. У ретроспективному аналізі, порівнянні, узагальненні й впровадженні історичного досвіду закладено великі потенціальні можливості осмислення шляхів становлення та розвитку національної системи освіти й виховання. Обґрунтовано етапи становлення та розвитку професійної музичної освіти в Херсонській губернії в II половині XIX – на початку XX століття, виокремлено низку ідей, які залишаються актуальними для сучасної практики професійної музичної освіти.

**Ключові слова:** професійна музична освіта, Херсонська губернія, музичні класи, консерваторія, етапи становлення та розвитку, спадщина, культурне життя.

В статье обращено внимание на ценность культурного наследия. В ретроспективном анализе, сравнении, обобщении и внедрении исторического опыта заложены огромные потенциальные возможности осмысления путей становления развития национальной системы образования и воспитания. Обоснованы этапы становления и развития профессионального музыкального образования в Херсонской губернии во II половине XIX – в начале XX, выделен ряд идей, которые остаются актуальными для современной практики профессионального музыкального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное музыкальное образование, Херсонская губерния, музыкальные классы, консерватория, этапы становления и развития, наследие, культурная жизнь.

Zhelan A.V. BECOMING AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MUSICAL EDUCATION IN KHERSON PROVINCE (SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)

In the article attention is drawn to importance of study of cultural heritage. There are many potential opportunities of understanding of ways of formation and development of national education system and breeding in a retrospective analysis, comparison, generalization and historical experience implementing. The stages of formation and development of professional music education in Kherson province in second half of XIX – beginning of XX century singled out a number of ideas that are relevant to modern practice of professional musical education.

**Key words:** professional musical education, Kherson province, music classes, conservatory, stages of development, heritage, cultural life.

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах глобалізації та інтеграції, швидкого соціально-економічного і культурного розвитку, жорсткої конкуренції значно зростає роль освіти. Саме вона покликана сприяти духовному утвердженню людини в динамічному і постійно змінюваному світі. У даному контексті потребує вдосконалення і сучасна система музичної освіти, адже саме естетична культура визначає рівень духовної культури народу.

Важлива роль у цьому процесі належить культурній спадщині. У ретроспективному аналізі, порівнянні, узагальненні й впровадженні історичного досвіду закладено великі потенціальні можливості осмислення шляхів становлення та розвитку національної системи освіти й виховання. Тому не випадково предметом нашого наукового дослідження стало вивчення процесу становлення та розвитку музичної освіти на півдні, а саме в Херсонській губернії

в II половині XIX – на початку XX століття. Опрацьовані в ході дослідження матеріали можуть стати вагомим джерелом інформації щодо вдосконалення сучасної професійної музичної освіти в Україні та розв'язання проблем духовного розвитку особистості засобами музичного мистецтва.

**Ступінь розробленості проблеми.** Особливим часом особливої актуальності набуває осмислення досвіду музичної освіти в Україні в цілому та в окремих її регіонах. Питання розвитку професійної музичної освіти та виховання в таких культурно-освітніх центрах Херсонської губернії, як Херсон, Миколаїв, Єлисаветград і Одеса порушується в роботах С. Бахматова, Л. Баширової, А. Готсдинер, Е. Дагілайської, Л. Долгих, Я. Кацанова, О. Ковальової, С. Мірошніченка, О. Петренко, О. Полячка, Р. Розенберг, Н. Смоляги, О. Станко, А. Топорова, Є. Фішова.



**Мета статті** – розглянути етапи становлення та розвитку професійної музичної освіти в Херсонській губернії та виокремити низку ідей, які залишаються актуальними для сучасної практики професійної музичної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Центрами культурно-мистецького життя, становлення та розвитку музичної освіти в Херсонській губернії II половини XIX – початку XX століття були міста Єлисаветград, Херсон, Миколаїв, Одеса.

Далеко не останню роль відіграло в музичному житті Російської імперії провінційне місто Єлисаветград. Як зазначає Г. Середенко: «Дореволюційний Єлисаветград був містом великої музичної культури, який славився своїми традиціями на всю Україну. Тут видавалося декілька газет, регулярно виходив «Музично-театральний вісник», активно діяло місцеве Товариство камерної музики, приїжджав на гастролі симфонічний оркестр під управлінням Д. Ахшарумова, кожен сезон виступали оперні трупи» [237, с. 29].

У своїх спогадах Г. Поляновський пише: «Моє рідне місто здавна приваблювало до себе музикантів, любителів музики в цьому повітовому місті ... було багато. Музика звучала в залі Громадського зібрання, в Дворянському клубі прикажчиків. В Єлисаветграді було декілька музичних шкіл» [209, с. 4].

Це були приватна школа гри на скрипці та віолончелі Б. Гайсинського, школа випускника Варшавської консерваторії О. Тальновського, скрипкова студія Й. Гольденберга імені Отакара Шевчика. Уроки музики надавали вчитель Музикантський та скрипаль Фонарьов.

Серед музичних закладів кінця XIX століття виділялася школа подружжя Густава та Ольги Нейгаузів. Г. Нейгауз отримав солідну музичну освіту в Кельнській консерваторії по класу Е. Рудольфа. Саме Г. Нейгауз став першим учителем Ф. Блуменфельда, у майбутньому чудового піаніста, педагога, диригента, професора Петербурзької, Київської та Московської консерваторій. Школа Г. Нейгауза вважалася однією з найкращих на півдні Росії. За допомогою Ф. Блуменфельда і О. Глазунова в 1898 р. школа набула офіційного статусу, затвердженого Міністерством внутрішніх справ. Цей історичний документ разом з іншими унікальними експонатами знаходиться у єдиній в своєму роді кімнати-музеї Г. Нейгауза в музичній школі № 1 міста Кіровограда.

У школі подружжя Нейгаузів панувала сувора професійна дисципліна. Це була типова «приватна музична школа з акаде-

мічними, переважно німецькими тенденціями. Початківці мусили опанувати школи фортепіанної гри Леберта і Штарка і тільки після цього переходили до Баха, Моцарта і Бетховена» [19, с. 4]. Суттєвою рисою було знайомство з найкращими зразками світової фортепіанної літератури. Розуміючи важливість музично-теоретичного розвитку учнів, Г. Нейгауз давав їм завдання з елементарної теорії, декому – навіть із гармонії. У неділю вихованці займалися сольфеджіо, співали, транспонували тощо.

Багато талановитих вихованців школи продовжили навчання в консерваторіях, деякі стали всесвітньо відомими музикантами. Це, насамперед, український композитор Ю. Мейтус і найвидатніший польський композитор XX ст. К. Шимановський. Захоплено слухаючи виступи Генріха та Наталії Нейгаузів, ще хлопчиком Ю. Мейтус поринає в новий для себе світ сучасної музики – фортепіанних п'єс К. Дебюссі, О. Скребіна, М. Равеля. «Високі естетичні принципи нейгаузівської школи дисциплінували допитливий розум юного музиканта, збагатили його артистичний кругозір і виховали виняткову працездатність, характерну для подальшої діяльності Ю. Мейтуса... Під керівництвом досвідченого педагога юнак швидко оволодів навичками фортепіанної гри» [10, с. 17].

Отже, музична школа Нейгаузів у кінці XIX – на початку XX ст. була своєрідним акумулятором, в якому консолідувалися найпрогресивніші музичні сили Єлисаветграда. Нейгауз та інші місцеві педагоги-музиканти впроваджували у процес викладання музики дидактичні принципи європейської музичної педагогіки, поєднуючи їх з індивідуальними підходами в роботі.

Херсон наприкінці XIX – на початку XX ст. був центром великої губернії. У ньому проживало 70 тисяч чоловік. Однак його культурне життя було бідним. Музична справа знаходилася у руках приватних учителів музики, які не мали великого бажання об'єднуватись для покращення та розвитку музичної освіти. Переломним моментом у музичній справі став приїзд до Херсона у 1905 році Якова Володимировича Дюміна (1870–1938) – талановитого музиканта, диригента, педагога, полум'яного організатора. Він одержує від влади дозвіл на відкриття Херсонського відділення РМТ із музичними класами при ньому, які почали працювати з 16 жовтня 1905 р. У 136 учнів почалися заняття в класах фортепіано, скрипки, віолончелі, співу, духових інструментів. Однією з характерних рис, що склалася з перших років існування класів, був загальний високий професійний рівень педагогів. Майже всі мали вищу музичну



освіту, одержану у вітчизняних та зарубіжних консерваторіях: К. Мюллер (Лейпцизька консерваторія), М. Мюллер (Віденська консерваторія), Є. Яшин (Московська консерваторія), А. Пеллегріні (Празька консерваторія), С. Федорович (Брюссельська консерваторія), І. Харламов (Петербурзька консерваторія).

У 1908 р. класи було реорганізовано в музичне училище, де існували спеціальні художні класи, класи допоміжних художніх предметів і науки загальноосвітні класи. Після закінчення училища випускники одержували атестати I та II ступенів. Атестати II ступеня надавали право бути вчителями музики і керівниками хорових колективів, а атестати I ступеня дозволяли також бути вчителями в приходських народних училищах.

Крім Херсонського музичного училища ІРМТ в місті існувало приватне музичне училище І. Харламова. На жаль, відомостей про цей заклад не знайдено. Але судячи з кількості викладачів (І. Харламов, Л. Харламова, Г. Каржинеров) училище діяло на зразок школи і надавало знання з гри на фортепіано, смичкових і духових інструментах. Так як двоє з учителів паралельно працювали в училищі ІРМТ, можливо що і програми двох закладів співпадали.

Отже, ми можемо зробити висновок, що професійна музична освіта в Херсоні завдяки діяльності спочатку музичних класів, а потім музичного училища, високої майстерності викладачів училища, які представляли найкращі європейські школи, навчання музики в місті було на належному рівні. Характерною ознакою Херсонського музичного училища було існування регентського класу, постійна організація літніх регентсько-учительських та капельмейстерських курсів, які підготували чималу кількість організаторів-диригентів військових, шкільних, сільських народних оркестрів, хорів та вчителів співу.

До кінця XIX ст. Миколаїв не мав ні музичних навчальних закладів, ні концертних організацій. Аристократична верхівка музикувала вдома. У «Путівнику міста Миколаєва» за 1869 р. знаходимо адреси і прізвища приватних учителів музики: Й. Бельвейс, О. Герземан, Й. Буткевич, М. Альбертаці, учитель співу Багатті та інші діячі просвітницької музичної справи, що зробили перші кроки у справі мистецької освіти городян [203]. У кінці XIX ст. у місті почали з'являтися різні громадські об'єднання, сприяючи загальній меті – підвищенню якості і рівня суспільно-культурного життя.

Велику роль у розвитку музичної культури міста зіграв М. Римський-Корсаков, який відвідав Миколаїв у 1874 р. Він одер-

жав призначення приїхати до міста, щоб реформувати тутешній портовий хор музикантів із мідного у мішаний із дерев'яними духовими інструментами. Завдяки реформаторській діяльності великого музиканта духові флотські оркестри набули високого рівня виконавської майстерності. Це дозволило оркестрам виконувати більш різноманітний музичний репертуар, стати істинно художніми музичними колективами, сприяючи своїми виступами культурному розвитку городян.

Крім того, співпраця М. Римського-Корсакова з місцевими аматорами музики, його поради сприяли поліпшенню музично-просвітницької діяльності створеного у 1874 р. К. Ірецьким «Товариства любителів хорового співу». Члени товариства почали утворювати хори, організовувати вечори слухання музики. Товариство досить швидко розрослося, і в 1877 створюється «Миколаївський гурток любителів музики». У діяльності гуртка було чітко визначено його мету й форми роботи: а) з'єднати по можливості всі місцеві музичні сили для спільного виконання музичних творів; б) знайомити суспільство з досягненнями різних композиторів [267].

Завдяки активній діяльності членів гуртка у Миколаєві в 1891 р. відкривається Миколаївське відділення ІРМТ із музичними класами при ньому. Директором класів стає Леонід Олександрович Щедрін (1868–1938) – диригент, талановитий композитор, педагог, піаніст. Л. Щедрін викладав у класах, а потім і в музичному училищі (засноване у 1900 році) спеціальний клас фортепіано та клас оркестрової гри. В його постаті молода фортепіанна педагогіка училища була представлена російською школою з її передовими методами виховання піаніста-музиканта. Він був взірцем у розумінні призначення педагога, який спирався на основи класичного фортепіанного репертуару, найбільш прогресивного для свого часу. Завдяки Л. Щедріну в музичному училищі згуртувався досить сильний склад висококваліфікованих педагогів: А. Гайсинський, А. Натанзон, Є. Каверіна, Я. Дюмін, Г. Вольховський, Й. Карбулька. Останній значно поліпшив роботу камерного оркестру, створив різні ансамблі та унісоно скрипалів, виховав цілу низку талановитої молоді, яка згодом зайняла належне місце у вітчизняному скрипковому виконавстві. Особливою формою концертного життя музичного училища стають не тільки сімейні вечори і симфонічні збори, але й учнівські оперні спектаклі.

У процесі розвитку музичної освіти в Миколаєві в кінці XIX – на початку XX ст. не





можна недооцінювати діяльність приватних музичних навчальних закладів. Це музична школа Д. Казакова (1892 – середина 1900-х років), приватні курси фортепіанної гри, теорії музики і сучасної гри В. Герке (1907–1908), школа фортепіанної гри А. Ферштера (1909–1911), приватна музична школа вихованця Петербурзької консерваторії, учня М. Римського-Корсакова Д. Попова, музичні курси А. Гуровича.

Можна зробити висновок, що визнання Миколаєва військово-стратегічним центром Херсонської губернії вплинуло на специфіку музичної освіти в місті. З моменту заснування в Миколаєві функціонували портові хори та оркестри духової музики. Характерною тенденцією та особливістю, починаючи з II половини XIX ст., можна вважати загальне підвищення якості та рівня суспільно-культурного життя Миколаєва завдяки активній роботі різних громадських об'єднань, товариств, музичних класів та училища.

Одеса – місто, в якому з моменту його заснування було закладено підґрунтя для культурного життя, місто, яке протягом XIX–XX ст. розвивалося, набувало характерних рис, результатом яких є самобутне та неповторне її сучасне обличчя. У зазначений період в Одесі функціонувало 422 навчальні заклади з 32 840 учнями, в тому числі один вищий (до появи у 1906 році вищих жіночих курсів), 23 середніх. Відкриті міська публічна бібліотека, педагогічний музей, книжковий склад, 10 вчених і технічних товариств, 14 благодійних товариств, 48 друкарень, 21 періодичне видання.

При досить високому для того часу рівні загальної музичної культури і безсумнівному інтересі городян Одеси до різних видів музичного мистецтва головною і найбільш розповсюдженою була італійська опера, що існувала в місті стаціонарно. Саме артисти трупи стали першими приватними викладачами музики й співу. Зазначимо, що орієнтація на викладання співу стала характерною рисою музичної освіти не тільки того часу, але й сучасної Одеси.

Перший приватний професійний музичний заклад відкрито в Одесі у 1848 р. – це двокласні (дворічні) смичкові курси Л. Гольда. Пізніше з'являються курси фортепіанної гри А. Родзянко і «Курс композиції та генерал-басу» Ф. Кейстлера (1853). Зазначимо, що перші приватні вчителі не завжди давали належну професійну підготовку, ставлячи за мету якнайшвидше навчити учнів грати модні салонні п'єси.

У 1858 р. до Одеси приїхала людина, яка зіграла надзвичайно важливу роль у культурному житті міста. Це був П. Сокаль-

ський – відомий український піаніст, композитор, фольклорист, публіцист. Завдяки йому в 1864 р. розпочинає свою діяльність Товариство аматорів музики, при якому в 1866 р. було відкрито музичні класи. Паралельно з музичними класами в місті існувала музична школа Товариства витончених мистецтв. У школі були відкриті класи початкового навчання гри на фортепіано, вдосконалення гри на фортепіано, в якому продовжували навчання більш здібні учні, класи гармонії, композиції, співу (за італійською методою), скрипкової гри, хорового співу. Незважаючи на те, що школа не готувала професійних музикантів високої кваліфікації, вона разом із музичними класами допомагала створити в Одесі кадри виконавців та педагогів, що послужило основою для організації навчальних закладів більш високого рівня в наступні десятиліття.

У 1884 р. було відкрито Одеське відділення IPMT, при якому з 1886 р. починають діяти музичні класи, викладачами в яких стали кращі педагоги міста. В 1888 р. на посаду директора музичних класів був запрошений Д. Климов (1850–1917) – видатний російський піаніст, диригент, музично-громадський діяч. Його діяльність на посаді директора класів, а потім і училища, сприяла тому, що через деякий час класи здобули авторитет, відзначалось покращення якості викладання, яке підтверджували П. Чайковський, М. Римський-Корсаков і Е. Направник, будучи присутніми на учнівських вечорах. Високий рівень викладання досягався завдяки прагненню дирекції запрошувати в якості вчителів людей, які мали професійну підготовку та авторитет. З метою розвитку духу змагання між учнями, спостереження за їх прогресом і поступовим залученням до публічних концертів протягом року проходили учнівські вечори. З відкриттям педагогічного відділення у 1887 р. в учнів старших класів з'явилася можливість потренуватися у викладанні музики.

Завдяки високому професійному рівню викладання, розширенню музичних предметів та спеціальностей, створенню структурованої системи викладання спеціальних дисциплін та наявності наукових класів, 1 вересня 1897 р. музичні класи були реорганізовані в Одеське музичне училище – середню ланку музичної професійної освіти. Педагогічний склад був представлений в основному випускниками Петербурзької консерваторії, німецьких і австрійських консерваторій, випускниками музичних класів Одеси, що сприяло професіоналізації педагогічного процесу, консолідації сил німецької та російської шкіл.



Аналізуючи діяльність Одеського музичного училища, слід зазначити, що воно надало можливість: систематизувати музичну освіту; отримувати музичну й загальнонаукову освіту; талановитим учням, що досягли значних успіхів у музиці, зайняти в суспільстві гідне місце.

Крім музичних класів і училища, у кінці XIX – на початку XX ст. в Одесі професійну музичну освіту надавали приватні навчальні заклади. Серед них – музичні курси К. Лаглера, Д. Ресселя, М. Шмідта, Г. Рахміля, Р. Гельма, артистів імператорських театрів А. Грецького та С. Грецької (з класами фортепіано та сольного співу), М. Фідельмана, курси співів артистів Супрененко.

У 1900-ті роки, крім згаданих шкіл в Одесі з'являються курси А. Фідельмана і П. Столярського. Різноманітними та цікавими були форми роботи П. Столярського з учнями. Викладач завжди стежив, щоб його вихованці слухали багато хорошої музики, запрошував до школи з виступами відомих музикантів. Проаналізувавши на матеріалі спогадів учнів і очевидців методи та принципи роботи П. Столярського, ми дійшли висновку, що його роботі були притаманні: системність та систематичність; добросовісне ставлення, велика працездатність, цілеспрямованість; дотримання гуманістичних принципів: любов до дітей, знання їх психології, повага до особистості дитини, індивідуальний підхід; уміння налагоджувати контакти з батьками; вміння завжди знайти шлях до творчої свідомості учня, зацікавити його уяву яким-небудь образним порівнянням, захопити його принадним технічним завданням; відмінне знання педагогічного репертуару, музична ерудиція, безпомилковий підбір виконавської програми; застосування індивідуальних та групових форм роботи; сприяння вихованню музично-слухового досвіду учнів, емоційної сприйнятливості до музики, що спонукало й стимулювало до системних занять; надання великого значення технічній підготовці, але разом із тим вимагання художнього та артистичного виконання технічного матеріалу, що сприяло розвитку емоційності, досягненню єдності технічного та художнього аспектів виконання, гармонійного поєднання емоційного та раціонального чинників. Саме ці особисті та професійні якості забезпечили П. Столярському створення особливої цілісної системи навчання скрипалів-виконавців, більшість положень якої не втратили своєї актуальності та свіжості.

Вихованці музичного училища та приватних установ були зацікавлені в отриманні вищої професійної музичної освіти. Завдяки активності нового директора училища В.

Малишевського, 08 вересня 1913 р. відбулося урочисте відкриття Одеської консерваторії. Саме з відкриттям консерваторії в Херсонській губернії на початку XX століття завершується становлення професійної музичної освіти, яка набуває рис сталої неперервної системи.

Можемо констатувати той факт, що кінець XIX – початок XX ст. є періодом становлення та розвитку професійної музичної освіти в Херсонській губернії, який можна поділити на окремі етапи. Перший етап (1842–1886 р.р.) характеризується організацією музичних та філармонічних товариств на території Херсонської губернії, на базі яких функціонували музичні школи та класи, але системності в вихованні та наданні глибоких знань ще не існувало. Характерною особливістю цього періоду було домашнє музикування, уроки музики, що надавали приїжджі та місцеві вчителі та відкриття перших приватних музичних шкіл. Другий етап (1886–1897 р. р.) був тісно пов'язаний із відкриттям місцевих відділів ІРМТ та функціонуванням на їх базі музичних класів, які стають нижчою ланкою системи професійної музичної освіти. Відмічається професіоналізація приватних музичних закладів, які за змістом, формами та якістю надання музичних знань наближались до закладів ІРМТ. Третій етап (1897–1913 р.р.) характеризувався відкриттям училищ – середньої ланки музичної освіти, початком формування піаністичної, вокальної, скрипкової та композиторської шкіл на базі Одеського музичного училища. Як альтернатива училищу – розвиток приватних авторських шкіл П. Столярського, Г. Нейгауза, Д. Попова. Четвертий етап (1913–1917 рр.) – це період остаточної професіоналізації галузі музичної освіти в регіоні, її систематизації, пов'язаної з відкриттям Одеської консерваторії – вищої ланки професійної музичної освіти.

У 20-ті роки XX ст. відбувається процес реорганізації музичних закладів: з'являються замість шкіл, училищ, консерваторій інститути, технікуми, профшколи. Проте ефективність та продуктивність попередньої системи була перевірена часом, доведена практикою, свідченням чого є повернення то системи спеціальної музичної освіти, яка встановилась на початку XX ст. і становить собою структуру сучасної музичної освіти, основа якої – безперервність навчання (школа – училище – консерваторія).

Дослідження дозволило виокремити низку педагогічних ідей минулого, які залишаються актуальними для сучасної практики професійної музичної освіти: впровадження педагогічної практики для учнів музичних училищ;



отримання знань із теоретичних дисциплін; відвідування камерного, концертмейстерського, ансамблевого класів; проведення учнівських та викладацьких концертів, творчих звітів колективів; опанування здобутків всевітньої музичної культури; опора на кращі педагогічні традиції минулого.

**Висновки.** Хочемо зауважити, що школи, училища, консерваторії на початку ХХ століття випускали, у своїй більшості, освічених музикантів, які, по-перше, вміли підбирати на слух, читати з листа, були знайомі з основами композиції, відвідували безліч концертів, вистав та виставок. Між тим, велика кількість випускників не ставала професійними музикантами чи тими, для яких музика була справою життя, але були вихованими аматорами музики, які все наступне життя цікавились музичним мистецтвом.

Сьогодні, як показує практика, часто учні закуті в рамки програми школи, знають щось з історії музики, вміють будувати інтервали та акорди, але не розуміють і не співчують музиці. Це є проблема і недолік сучасної професійної музичної освіти. Вихід із даної ситуації вбачаємо в тому,

щоб не ставити за мету навчити грати учнів поліфонію, крупну форму тощо, а випустити дитину, яка б любила та розуміла музику, переймалася нею. Потрібно знайомити її з класичною музикою і не тільки, відвідувати з нею концерти і обговорювати їх, спонукати учня до бажання більше грати, імпровізувати, виховувати в юних музикантів просвітницький інтерес.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архімович Л. Микола Віталійович Лисенко / Л. Архімович, М. Гордійчук. – К.: Мистецтво, 1963. – 354 с.
2. Блажков І. Єлисаветградські роки / І. Блажков // Єлисаветград. – 1992. – 5 серпня. – 4 с.
3. Павловский Е. Путеводитель и адрес-календарь города Николаева на 1869 г. / Е. Павловский, В. Ильин. – Николаев: Тип. управ. Ник. порта, б. г. – 96 с.
4. Поляновский Г. 70 лет в мире музыки / Г. Поляновский. – М.: Сов. композитор, 1981. – 366 с., 25 с. ил.
5. Середенко А. Камерно-инструментальное творчество К. Шимановского (к проблеме индивидуального стиля композитора): дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.03 / А. Середенко. – К., 2001. – 172 с.
6. Устав николаевского музыкального кружка // ГАНО – Ф. 230. – Оп. 1. – Д. 1035.





УДК [378.091.2:373.2.011.3-051] (477) «1945/2000»

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ У ВНЗ УКРАЇНИ: ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Замороцька В.В., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри музики і хореографії  
Донбаський державний педагогічний університет

У статті представлено дослідження теоретичних та практичних засад проблеми, що вимагала вивчення наукової літератури, яку умовно розподілено на групи: перша – загальнотеоретичні праці з питань розвитку вищої педагогічної освіти; друга – доробок науковців із проблем підготовки вчителя, вихователя до професійної діяльності в Україні впродовж другої половини ХХ ст., в яких проаналізовано проблеми змісту вищої й середньої освіти, зокрема дисертаційні роботи, монографії. Розглянуто актуальні проблеми щодо підготовки майбутніх вихователів в Україні в другій половині ХХ ст.

**Ключові слова:** навчально-методичне забезпечення, майбутній вихователь, історіографія, педагогічні розвідки.

В статье представлено исследование теоретических и практических основ проблемы, которая требовала изучения научной литературы, которую условно разделили на группы: первая – общетеоретические работы по вопросам развития высшего педагогического образования; вторая – вклад ученых по проблемам подготовки учителя, воспитателя к профессиональной деятельности в Украине на протяжении второй половины ХХ в., в которых проанализированы проблемы содержания высшего и среднего образования, в частности диссертационные работы, монографии. Рассмотрены актуальные проблемы относительно будущих воспитателей в Украине во второй половине ХХ века.

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение, будущий воспитатель, историография, педагогические разведки.

### Zamorotska V.V. EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF FUTURE EDUCATOR AT UNIVERSITIES OF UKRAINE: HISTORIOGRAPHIC ASPECT

In the article it is presented study of theoretical and practical principles of problem that has needed to study scientific literature that in its turn has been divided into groups: first – general theoretical works on problems of development of higher pedagogical education; second – experience of scientists on problem of training a teacher, an educator as to his professional activities in Ukraine during second half of XX century where they are analyzed problems of content of secondary and higher education mainly dissertations, monographs where relevant problems as to future educators in Ukraine of studied period are investigated.

**Key words:** educational and methodological provision, future educator, historiography, pedagogical surveys.

**Постановка проблеми.** Сучасні процеси освітньо-педагогічних змін відбуваються в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, значним поширенням нових освітніх технологій, сучасних засобів інформації та комунікації, суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Ці чинники зумовлюють, з одного боку, розвиток незалежності та демократії в Україні, її національне відродження, а з іншого – модернізацію та гуманізацію сучасної системи освіти загалом. Важливе місце в цьому складному та багатогранному процесі посідають вищі навчальні заклади, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців до життя й кваліфікаційної професійної діяльності в динамічних сьогоденних умовах глобалізації суспільства, формують у молодого покоління сучасне мислення, національну ідентифікацію та самоідентифі-

кацію – свідомого громадянина української нації. Приєднання України до Болонського процесу зумовлює необхідність оновлення шляхів інтеграції управлінської моделі вітчизняних вищих навчальних закладів, набуття ними якісно нових ознак тощо.

Комплексне вивчення історичного досвіду навчально-методичного забезпечення підготовки майбутнього вихователя у вищих навчальних закладах України другої половини ХХ століття, а саме: з'ясування місця навчально-методичного забезпечення в освітньому просторі вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів досліджуваного періоду, визначення сутності й функцій навчально-методичного забезпечення у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах досліджуваного періоду, що уможливить створення теоретичного інструментарію, який у сучасних умовах забезпечить підвищення якості підготовки майбутніх вихователів, уможливить генезу



системи вищої педагогічної освіти України загалом.

### **Ступінь розробленості проблеми.**

Аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду дозволяють констатувати, що навчально-методичне забезпечення може розглядатися, як сукупність навчально-методичних документів, що становить проект навчально-виховного процесу, який буде реалізований на практиці (В. Беспалько, Ю. Татура); дидактичний засіб керування процесом підготовки фахівців (С. Архангельський, З. Борисова, П. Юцявичене); комплексна інформаційна модель педагогічної системи (В. Козаков); дієвий чинник, який впливає на всі сфери діяльності ВНЗ (Т. Соколенко).

**Мета статті** полягає у визначенні стану вивченості проблеми в історико-педагогічній ретроспективі.

**Виклад основного.** Дослідження теоретичних та практичних засад із цієї проблеми вимагало вивчення наукової літератури, яку умовно можемо розподілити на такі групи: перша – загальнотеоретичні праці з питань розвитку вищої педагогічної освіти; друга – доробок науковців із проблем підготовки вчителя, вихователя до професійної діяльності в Україні впродовж другої половини ХХ ст., в яких проаналізовано проблеми змісту вищої й середньої освіти, зокрема дисертаційні роботи, монографії, в яких розглянуті актуальні проблеми щодо майбутніх вихователів в Україні досліджуваного періоду.

Розглянемо кожну групу зокрема, зупинившись на окремих працях, на нашу думку, найбільш важливих для окресленої проблематики.

Відомо, що в період 50–80-х р. р. визначальні рішення щодо розвитку освіти в Україні приймалися централізовано через Міністерство освіти СРСР. Адміністративно-командне управління, політичні, економічні та культурні умови не завжди позитивно впливали на розвиток освіти та науки. Майже всі дослідження з історії вітчизняної науки ніколи проходили жорстку цензуру і, як результат, у них рідко здійснювався об'єктивний аналіз стану освіти, часом простежувалися схематизм, суб'єктивізм в оцінці фактів та подій, констатація позитивних сторін навчально-виховного процесу, а об'єктивний науковий аналіз здебільшого був відсутній.

У 50–70-х роках стан вищої школи України, як складника загальносоюзного механізму, розглядали А. Бондар, В. Браницький, Г. Єфименко. В їхніх працях проаналізовано кількісні зміни студентів,

показано мережу вищих навчальних закладів, висвітлено досягнення освітньої галузі. На жаль, далеко не завжди йшлося про дискримінацію, русифікацію освіти, рівень матеріального забезпечення студентської молоді, переоцінювалося значення багатьох постанов, замовчувалася надмірна заполітизованість та заідеологізованість діяльності вищої школи.

У дисертаційній роботі В. Браницького «Розвиток вищої педагогічної школи в Україні в роки семирічки (1958–1965 р. р.)» на основі теоретичного аналізу дослідження питань розвитку вищої педагогічної школи визначено шляхи й форми діяльності колективів вищої педагогічної школи УРСР, роль вищої педагогічної школи у підвищенні кваліфікації вчителів республіки [2].

Підкреслимо, що в досліджуваній період проблему підготовки вихователя аналізують переважно на основі структури педагогічної діяльності. Саме в цей час розроблено теорію основ педагогічної майстерності, педагогічних здібностей, обґрунтовано мотиви праці. У становленні педагога на перше місце висунуто формування його особистісних якостей, а вже потім – необхідних знань, умінь та навичок. Важливе значення надано соціально-професійній та громадській позиції, як основним характеристикам, що включають високу оцінку професії, широке залучення до суспільного життя, вірність професійному обов'язку тощо. Посилену увагу приділено й удосконаленню змісту, форм і методів підготовки майбутнього вихователя.

Деякі зміни в історіографії проблеми почали відбуватися на початку 80-х р. р. ХХ ст. Монографії, статті 80–90-х р. р. ХХ ст. вирізняються більшою об'єктивністю та неупередженістю. Демократизація українського суспільства, плюралізм думок, введення до наукового обігу недоступних раніше документів сприяли переосмисленню минулої історії, створили можливість оцінити реальний стан діяльності вищої педагогічної освіти в досліджуваній період. Важливі теоретичні узагальнення містяться в працях Я. Болюбаша, В. Курила, В. Лугового, В. Майбороди, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Тут розглянуто історичні, загальнопедагогічні, організаційні аспекти функціонування вищої педагогічної школи України в другій половині ХХ ст.

На особливу увагу заслуговують педагогічні розвідки В. Лугового [3] та В. Майбороди [4], в яких узагальнено досвід, тенденції розвитку вищої педагогічної школи, розкрито особливості діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, обґрунтовано перспективи вдосконалення підготовки



вчительських кадрів. Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому та національному контексті розкриває О. Глузман. На основі системно-історичного аналізу автор характеризує тенденції розвитку вищої освіти в Україні та визначає її моделі, зміст, структуру, функції. У його монографії висвітлено досвід системного дослідження становлення та розвитку педагогічної освіти Криму, її історію, сучасний стан і тенденції розвитку, проаналізовано особливості розвитку системи педагогічної освіти за умов багатонаціонального регіону, діяльність учительського інституту в Феодосії, як засновника вищої педагогічної освіти Криму; розглянуто питання підготовки педагогічних кадрів у Таврійському єпархіальному жіночому училищі, розкрито передумови створення навчальних закладів із підготовки педагогічних кадрів для кримсько-татарської національної школи в ХІХ столітті, визначено своєрідність підготовки педагогічних кадрів для татарських шкіл у період становлення радянської влади в Криму (1921–1938 р. р.).

Розгляд історико-теоретичного аспекту нашої проблематики залишається актуальним через необхідність вивчення та врахування недоліків розвитку вищої педагогічної освіти в досліджуваній період. Об'єктивною необхідністю стає використання історичного досвіду з погляду потреб практики, теорії та історії педагогіки. Упродовж останнього десятиліття проблемі підготовки вчительських кадрів присвячено низку наукових конференцій, де обговорювалися питання розвитку вищої освіти.

Сучасні вітчизняні вчені (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богинич, А. Богуш, Н. Гавриш, Ю. Косенко, Л. Машкіна, Т. Поніманська, Т. Шкваріна та ін.) приділяли значну увагу проблемі фахової підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Сучасний науковець Г. Беленька в монографічному дослідженні «Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання» стверджує, що формування професійної компетентності майбутніх вихователів – складний багатоступінчастий процес фахового й особистісного становлення молодшої людини, результативність якого визначається наявністю у випускника ВНЗ позитивних професійно зорієнтованих світоглядних позицій, учинкових та професійно значущих рис особистості, характеристик, складених на основі оцінки професійних знань і вмінь фахівця, ставлення до обраної професії, що визначають його здатність задовольнити і особисті духовні та матеріальні потреби, і потреби суспільства [1].

До другої групи джерел щодо предмета нашого дослідження можемо віднести праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких проаналізовано теоретичні та практичні засади професійно-педагогічної підготовки вихователя до професійної діяльності в ДНЗ України впродовж другої половини ХХ ст.

Під час розгляду цього питання не можемо оминати офіційні документи партійних органів радянської влади (закони, накази, розпорядження, постанови), збірники інструктивних матеріалів із питань вищої школи та організації навчально-виховного процесу в педагогічних інститутах. Звертаючись до них, маємо змогу отримати цілісне уявлення про соціально-політичні умови, в яких існувала вища педагогічна школа, відбувалося становлення, організація та розвиток підготовки майбутніх вихователів.

Сучасна дослідниця О. Сипченко здійснила цілісний аналіз забезпечення навчально-педагогічною літературою системи професійної підготовки вчителя другої половини ХІХ – початку ХХ ст., специфіки та теоретичних підходів до її конструювання, виділила два етапи: основний (1860–1890 р. р.) та дослідний (1890–1917 р.р.), кожний з яких має свої особливості щодо забезпечення навчально-педагогічною літературою та специфіки її конструювання; проаналізувала вплив філософської, вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки на розвиток навчально-педагогічної літератури в історико-педагогічній ретроспективі; визначила принципи, розкрила зміст, структуру, логіку побудови та функції навчально-педагогічної літератури досліджуваного періоду; виявила можливості використання історико-педагогічної спадщини конструювання навчально-педагогічної літератури в процесі сучасного підручникотворення; розробила спецкурс та авторський проект змісту підручника з педагогіки за модульним розподілом навчального матеріалу [5].

Зазначимо, що в галузі історичної науки глибоко досліджуються питання вищої школи України другої половини ХХ століття. Серед праць учених-істориків привертає увагу дисертаційна робота О. Сергійчука «Вища школа України в умовах лібералізації суспільного життя 1953–1964 р. р.», яка присвячена дослідженню становлення та розвитку вищої школи України в умовах лібералізації суспільного життя. У науковій розвідці розкрито історичний аспект реформування вишів, набору та підготовки студентства, забезпечення вищих навчальних закладів науково-педагогічними кадрами, їхнє матеріально-технічне та фінансове забезпечення. Підкреслимо, що навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини



XX століття в цих процесах не було виокремлено, проте глибоко та ґрунтовно розкрито питання політизації та русифікації навчального та виховного процесів у вищих навчальних закладах, висвітлено вплив на навчальний процес Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.), який значно послабив позицію української мови в Україні та призвів до посилення й поширення руху української інтелігенції на її захист.

Особливу увагу науковців-істориків привернула система вищої освіти України кризового періоду межі століть 90-і р. XX – початок XXI століття. Глибоко й ґрунтовно це питання висвітлено в дисертаційній роботі Н. Сафонові «Реформування системи вищої освіти в Україні (90-і р. XX – початок XXI століття): історичний аспект». Дослідження розкриває трансформацію основних функцій вищої школи всіх рівнів акредитації відповідно до принципів Болонської системи, а відтак і вченої ради, а саме: якісні зміни у складі викладацьких кадрів й особливості розвитку їхньої наукової діяльності; зміни в складі студентів унаслідок реформування системи вищої освіти, впровадження нових технологій і форм навчального процесу.

Про можливості, роль і значення екранно-звукових засобів під час оптимізації та інтенсифікації навчального процесу та в професійно-педагогічній підготовці студентів ідеться в низці праць. Серед них навчально-методичний посібник С. Архангельського «Навчальний процес у вищій школі, його закономірні основи й методи», в якому висвітлено теорію навчання у вищій школі, методологічні засади та закономірності навчального процесу, тісно пов'язані із психофізіологічними й психологічними властивостями та особливостями пізнавальних процесів. Значне місце в книзі відведено методам зв'язку навчального процесу з науковим пошуком шляхів звернення до методу експерименту, теорії ймовірності, до статистичних характеристик, моделювання, принципів і методів розумової діяльності студентів, теорії інформації та управління навчальним процесом. При цьому автор підкреслив необхідність послідовного впровадження в навчальний процес більш досконалих засобів і методів інтенсифікації навчання, науково обґрунтоване використання яких дозволяє вносити в навчальний процес принципові зміни в характер навчальної та наукової діяльності викладача вишу. У низці інших праць, зокрема й у «Лекціях із теорії навчання у вищій школі», автор провадив думку про «широке використання ... відповідних засобів інформації, зокрема й технічних».

Питанням формування в студентів конкретних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок до використання екранно-звукових засобів у навчальному процесі загальноосвітньої та вищої школи присвячено низку дисертаційних праць. Серед них зазначають на увагу наукові роботи М. Дронь, В. Хлоповських, у яких висвітлено розв'язання цієї проблеми в умовах університетської освіти.

Проблемі професійно-педагогічної підготовки студентів присвячено низку докторських дисертацій. Так, у дисертації В. Слатьоніна «Формування особистості вчителя радянської школи в процесі його професійної підготовки» та його однойменній книзі, поряд зі структурою педагогічної діяльності та вимогами, пред'явленими до особистості радянського вчителя, розглянуто формування в студентів комуністичного світогляду й суспільно-політичної активності, пізнавальної та професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя. Розроблена ним професіограма включає такі якості вчителя, як професійна придатність, педагогічне покликання й майстерність, наявність системи знань і навичок за фахом, високий рівень розвитку етичної та емоційно-вольової сфери.

З 1999 року, коли був прийнятий Верховною Радою України Закон «Про освіту», розпочався процес цілеспрямованого розроблення концепції ступеневої (багаторівневої) підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Цій неоднозначній проблемі в психолого-педагогічній літературі присвячено праці А. Алексюка, К. Бадаляна, О. Глузмана, О. Мадянової, О. Панич, Л. Старовойт та ін., де розглядаються не лише основи ступеневої системи підготовки фахівців та її перспективи, а й проблеми розвитку, неодмінні умови її становлення та реалізації.

Проведений аналіз ступеня дослідження навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини XX століття уможливив здійснення класифікації наукових робіт, що за сутнісно-змістовим компонентом висвітлюють це питання.

**Висновки.** Зазначимо, що вказані вище наукові праці в загальноісторичному, регіональному контексті вивчення вітчизняного досвіду вищої освіти України фрагментарно окреслюють навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини XX століття й не розкривають сутність, зміст навчально-методичного забезпечення досліджуваного періоду як цілісний процес, що й зумовлює так само необхідність докладного та ґрунтовного вивчення





навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини ХХ століття у двовимірній площині: виявлення історичного значення аналізованих подій, з одного боку, а з іншого – урахування позитивного досвіду та використання його в сучасних умовах перебудови вищої освіти в Україні, адже проблема модернізації навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів у вітчизняних вищих навчальних закладах другої половини ХХ століття на сьогодні залишається однією з найбільш актуальних.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г.В. Беленька. – К.: Світоч, 2006. – 304 с.

2. Браницкий В.А. Развитие высшей педагогической школы на Украине в годы семилетки (1958–1965 г. г.): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В.А. Браницкий. – Киев, 1970. – 35 с.

3. Луговий В.І. Проблема підготовки вчительських кадрів в університетах УРСР / В.І. Луговий // Матеріали Всесоюзного совещания по управлению учебно-методическим процессом подготовки педагогов / редкол. : И.Е. Пугач, А.Д. Михилев, Л.С. Нечепоренко. – Харьков : ХГУ, 1991. – С. 18–34.

4. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 р.) / В. Майборода; за заг. ред. В. Лугового. – К.: «Либідь», 1992. – 195 с.

5. Сипченко О.М. Навчально-педагогічна література в системі професійної підготовки вчителя (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.М. Сипченко. – Полтава, 2008. – 20 с.

УДК 971(=1-81)

## ХАРАКТЕРИСТИКА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ КОРИННИХ НАРОДІВ КАНАДИ

Запотічна М.І., викладач  
кафедри іноземних мов

*Інститут гуманітарних та соціальних наук  
Національного університету «Львівська політехніка»*

Стаття присвячена дослідженню інтеграційних процесів в історії розвитку освіти корінних народів Канади. Виконано аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює різноманітні аспекти предмета дослідження, та нормативно-правової документації ХХ ст. Здійснено спробу охарактеризувати реформи в освіті Канади, спрямовані на інтеграцію дітей корінного населення у систему загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади. Виокремлено позитивні та негативні чинники, що мали місце у процесі реформування.

**Ключові слова:** Канада, корінні народи, розвиток освіти, ХХ століття, інтеграційні процеси, реформування освіти корінних народів.

Статья посвящена исследованию интеграционных процессов в истории развития образования коренных народов Канады. Проанализирована научно-педагогическая литература, которая освещает разные аспекты предмета исследования, и нормативно-правовая документация XX ст. Сделана попытка охарактеризовать реформы в образовании, нацеленные на интеграцию детей коренного населения в систему общего школьного образования провинций и территорий Канады. Подчеркнуты позитивные и негативные факторы, которые имели место в процессе реформирования.

**Ключевые слова:** Канада, коренные народы, развитие образования, ХХ столетие, интеграционные процессы, реформирование образования коренных народов.

Zapotichna M.I. THE CHARACTERISTIC OF INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION HISTORY OF ABORIGINAL PEOPLES OF CANADA

The article deals with research of integration processes in education history of aboriginal peoples in Canada. The analysis of scientific and pedagogical literature which highlights different aspects of research subject and normative and legislative documents of XXth century has been conducted. The attempt to characterize education reforms in Canada, directed to integration of aboriginal children into system of public schooling of provinces and territories of Canada has been made. The positive and negative factors noticed in process of reforming have been determined.

**Key words:** Canada, aboriginal peoples, education development, XXth century, integration processes, aboriginal peoples' education reforming.



**Постановка проблеми.** Канада є поліетнічною країною, особливе культурне середовище якої утворилося внаслідок взаємодії різноманітних етносів та міжкультурних зв'язків різних націй та народів, які співіснують між собою впродовж років та доповнюють одне одного, утворюючи унікальний і неповторний феномен канадської нації. Особлива увага у Канаді приділяється освіті громадян, оскільки вона асоціюється із широким спектром економічних та неекономічних переваг, оскільки має потенціал максимізувати таланти, вміння й навички індивідів, сприяти підвищенню рівня продуктивності праці, підтримувати здоров'я, продовжувати життєвий цикл людини [2]. Проте, розглядаючи Канаду, як країну, що демонструє ефективну політику та національну стратегію, спрямовану на розв'язання проблем соціального, культурного, економічного розвитку суспільства та його збагачення на основі потенціалу імміграції [10], не варто забувати про корінні народи, які населяли територію цієї країни ще до приходу переселенців з Європейського континенту. Дослідження освіти корінних жителів Канади, історії її розвитку неможливе без вивчення історичних, політико-економічних та соціально-культурних чинників формування канадської нації та ролі й місця в ній корінного населення країни.

**Ступінь розробленості проблеми.** У порівнянні з наявністю значної кількості наукових та історико-педагогічних джерел із дослідження питання періоду агресивної асиміляції та відкриття, функціонування та навчально-виховної діяльності шкіл-інтернатів, дослідження періоду інтеграції у системі освітньої політики корінного населення Канади не набуло настільки широко висвітлення у канадській літературі і в основному розглядається у контексті досліджень соціально-економічного характеру. Найбільш ґрунтовно питання інтеграційних процесів в освіті корінного населення Канади висвітлюються у працях Дж. Міллоя (J. Milloy) [3], Дж. Фрізена (J. Friesen), В. Фрізен (V. Friesen) [6], Р. Карнея (R. Carney) [5], Дж. Леслі (J. Leslie) [9], Г. Хоуторна (H. Hawthorn) [7], [8] та багатьох інших науковців. Важливими для дослідження цього періоду виявились також нормативно-правові документи федерального уряду Канади (Закон про індіанців (англ. Indian Act) 1876 р. [4] і поправки до нього, прийняті у 1951–1953 р. р. та 1956 р. [12], офіційні заяви, постанови федерального уряду (протокол засідань Спільного комітету сенату та Палати громад у справах індіанців (англ. Joint Committee of Senate and House of Commons on Indian Affairs)

1961 р., доповіді офіційних зібрань, конференцій, статистичні дані 1948–1986 р. р. тощо.

Мета статті полягає у дослідженні та характеристиці інтеграційних процесів, що прослідковуються в історії розвитку освіти корінних народів Канади у ХХ столітті. Автором визначено такі завдання: 1) виконати аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правової бази, що висвітлює різноманітні аспекти проблеми дослідження; 2) виокремити специфічні прикмети інтеграційних процесів в освіті корінних народів Канади у ХХ столітті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Після Другої світової війни прослідковується тенденція до перегляду освітньої політики асиміляції та реформування системи освіти корінних народів Канади. Причинами цього стали численні доповіді про сумнівність успіху політики асиміляції, недостатнє фінансування шкіл для освіти корінного населення, низькі показники успішності учнів тощо. У 1948 р. Спільний парламентський комітет у справах індіанців (англ. Joint Parliamentary Committee on Indian Affairs) оприлюднює доповідь, в якій зазначає серйозність проблем в освіті корінного населення і наголошує на необхідності їх негайного розв'язання.

У доповіді висвітлено 12 основних рекомендацій щодо реформування системи освіти корінного населення країни, а також зауважується, що «... всюди, де можливо і коли можливо, індіанці повинні навчатися разом з іншими дітьми» [11, с. 7]. Ці рекомендації були покладені в основу нового курсу освітньої політики, спрямованої на закриття шкіл-інтернатів, що тривав близько чотирьох наступних десятиліть. У зв'язку з цим з часу оприлюднення рекомендацій у 1948 р. починається новий період розвитку освіти корінного населення Канади – період інтеграції, упродовж якого почалося поступове закриття шкіл-інтернатів для дітей корінного населення і забезпечення їм можливості для навчання у школах системи загальної шкільної освіти провінцій і територій Канади, тобто інтеграції дітей у канадську систему шкільної освіти.

Згідно з даними історико-педагогічних джерел станом на 1948 р. у Канаді налічували 72 школи для освіти дітей корінних народів, у яких загалом навчалось 9 368 дітей. Школи існували у кожній провінції Канади за винятком провінції Новий Брансуїк, Острів принца Едварда, Ньюфаундленд та Лабрадору, територій Нунавут та Юкон [3].

Результати виконаного дослідження засвідчили, що процес інтеграції був тривалим і повільним. Передусім проведення



реформ, спрямованих на освітню інтеграцію, вимагало створення відповідної інфраструктури. Оскільки корінне населення проживало на території резервацій, виникла потреба у будівництві доріг, запровадженні шкільних маршрутів з метою транспортування учнів у школи провінцій/ територій, а для резервацій, що знаходились надто далеко від загальноосвітніх шкіл – постала потреба у будівництві нових шкіл неподалік від території резервацій.

Початком реформування освіти корінного населення в період інтеграції стало забезпечення відповідної законодавчої бази для його реалізації. Відповідно до положень Британського північноамериканського акту (англ. – British North America Act) 1867 р., який згодом отримав назву Конституційного акту 1867 р. (англ. – Constitution Act of 1867), оскільки його положення були покладені в основу конституції сучасної держави Канади, освіта належить до юрисдикції провінцій та територій Канади [13]. Однак водночас у Британському північноамериканському акті 1867 р. зазначалося, що федеральний уряд Канади несе відповідальність за корінне населення країни, зокрема і за забезпечення для нього освітніх можливостей.

Таким чином, на основі нормативно-законодавчої бази управління освітою на початку 40-х р. р. ХХ ст. у Канаді уже сформувалася децентралізована система шкільної освіти країни, в якій згідно з Конституційним актом 1867 р., департаменти освіти провінцій та територій Канади були уповноважені визначати особливості організації освітньої системи, розробляти та затверджувати нормативно-правову базу, а місцеві органи управління освітою – шкільні ради, відповідали за втілення освітньої політики на практиці, наймали на роботу вчителів, розробляли навчальні програми, займалися матеріальним оснащенням шкіл тощо. У ході історичного та політико-економічного розвитку системи освіти країни сформувалася специфічна система її фінансування, частково з бюджету провінції чи території, в якій розташовані школи, а частково з місцевого бюджету за рахунок коштів місцевих платників податків. Така система фінансування шкільної освіти використовується й до сьогодні, однак у різних провінціях і територіях країни є різним їх співвідношення [1].

Згідно із Законом про індіанців освіта корінного населення знаходиться у юрисдикції федерального уряду країни, який повністю її фінансує. На початку політики інтеграції федеральний уряд Канади почав укладати угоди з місцевими органами управління освітою – окремими шкільними

радами про переведення дітей корінних жителів у школи, що знаходяться у підпорядкуванні цих шкільних рад. Перша така угода була укладена у 1950 р. у провінції Манітоба і стосувалася учнів Південної індіанської спільноти (англ. South Indian Lake Band). До 1952 р. вже було укладено 14 таких угод [3].

Результати виконаного дослідження свідчать, що угоди були фінансово вигідні як шкільним радам, які отримували від федерального уряду додаткові кошти в залежності від кількості учнів корінного походження та субсидії на будівництво нових шкіл та/чи ремонту шкільних приміщень діючих шкіл, так і федеральному уряду країни, оскільки значно дешевше було виділяти кошти шкільним радам, аніж будувати та утримувати цілі школи для освіти дітей корінних жителів. Зі свого боку згідно з угодою шкільні ради зобов'язувалися надавати учням корінного походження однакові можливості та права нарівні з іншими учнями (зараховувати до загальноосвітніх шкіл усіх учнів корінного походження, незалежно від їхнього віку, та надавати їм можливості однакового доступу до освітніх ресурсів, участі у позашкільній діяльності тощо). Цікаво, що угоди не містили положень про мінімальні академічні стандарти успішності учнів корінного походження. Політики, освітяни, управителі шкільних районів та громадсько-політичні діячі досліджуваного періоду наголошували на залежності учнівської успішності в кожному конкретному випадку від школи, а тому додаткові дослідження якості освітніх послуг, що надаються у школах освітніх систем провінцій та територій Канади для учнів корінного походження, не проводилися.

Необхідно зазначити, що переведення учнів у школи системи загальної шкільної освіти провінцій/ територій Канади відбувалось лише за згоди батьків таких учнів, що стало важливим поступом у розвитку демократичності освіти корінного населення країни [8].

Аналіз архівних статистичних даних свідчить, що у 1961 р. було укладено 128 таких угод, а впродовж наступних 15 років ця кількість зросла до 550. Системи освіти розширювались і значно зростала кількість учнів корінного походження. Якщо в 1948 р. у школах системи загальної шкільної освіти навчалось близько 137 учнів корінного походження, то до 1961 р. їх кількість становила 10 822 осіб, тобто понад 25% усіх учнів корінного населення. До 1963 р. цей відсоток збільшився до 40% [3].

Різка зміна освітньої політики від сегрегації до інтеграції підвищила роль департа-



ментів освіти провінцій та території Канади в освіті корінного населення, а роль федерального уряду і церковних общин відійшла на другий план. Значне збільшення кількості учнів корінного походження у школах систем загальної шкільної освіти у провінціях та територіях Канади зумовила потребу у подальшому врегулюванні нормативно-законодавчої бази на провінційному рівні і перерозподіл сфер відповідальності за освіту корінних жителів між федеральним урядом і освітніми департаментами відповідних провінцій чи територій.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що уряди провінцій та територій позитивно сприйняли ініціативу федерального уряду щодо інтеграції дітей корінного походження у загальноосвітні школи Канади. До 1968 р. за ініціативою федерального уряду Канади необхідні поправки до освітніх законів були внесені у провінціях Онтаріо, Британська Колумбія, Новий Брансуїк та Саскачеван. Хоча сфери перерозподілу повноважень щодо управління освітою корінних жителів у різних провінціях дещо відрізнялись, усі вони мали спільні риси: федеральний уряд залишав за собою відповідальність за фінансування освіти корінних жителів, а департамент освіти провінції чи території, місцеві органи управління освітою брали на себе відповідальність за управління школами, в яких навчаються корінні жителі, розробку навчальних матеріалів, матеріально-технічне забезпечення, працевлаштування вчителів тощо. У результаті освітніх реформ у провінції Саскачеван навіть денні школи для навчання корінних жителів, що до цього часу були під управлінням федерального уряду, перейшли у підпорядкування Департаменту освіти провінції та місцевих органів управління освітою [3]. Департамент освіти провінції Манітоба, який неодноразово наголошував на низькій академічній успішності та низькому соціальному статусі корінних жителів у суспільстві, розробив спеціальну «Політику розвитку сім'ї» згідно з якою батьки та їхні діти могли проходити однакові шкільні предмети: батьки та сини вивчали різні види ремісничої діяльності, а матері та доньки – ведення домашнього господарства. Департамент освіти провінції Альберта утворив спеціальний шкільний район, Північний шкільний район (англ. Northland School Division), у школах якого навчалася найбільша кількість учнів корінного походження [8].

Процес закриття шкіл-інтернатів для корінних жителів був повільним і значно залежав від регіону країни, кліматичних та географічних особливостей місцевості, в

якій знаходилися школи, економіки регіону тощо. Труднощі проведення швидкої політики інтеграції полягали і в тому, що загальноосвітні школи не були готові прийняти дітей корінних жителів. Із архівних та літературних джерел відомо, що епідемія туберкульозу пішла на спад, кількість населення почала зростати, і згідно з демографічними даними 40-х р. р. ХХ ст. кількість учнів корінного населення, що йшли в перший клас, збільшувалась кожного року на 300 осіб [3]. Школи, зазвичай, не мали достатньої кількості додаткових місць. Крім цього, не існувало необхідних навчальних програм та матеріалів для освіти дітей корінного походження та для їхньої адаптації у канадському суспільстві. З іншого боку – педагоги, що працювали у школах систем освіти провінцій та територій Канади не були ознайомлені із історичними, культурними, світоглядними особливостями корінних жителів, а відповідно, не знали підходів до їхнього навчання.

Д. Міллой зауважує, що суттєвою перешкодою інтеграції дітей корінних народів у загальноосвітні школи було також негативне ставлення релігійних громад до закриття шкіл [3]. Найбільшими противниками інтеграційних процесів були представники найбільш впливових релігійних общин, англіканської та римо-католицької церков, які управляли близько двома третинами шкіл-інтернатів на території всієї Канади. Вони не лише прагнули утримати управління школами-інтернатами, але й докладали зусиль, щоб розширити мережу шкіл-інтернатів для освіти корінних жителів.

Політика освітньої інтеграції, що передбачала закриття шкіл-інтернатів та переведення дітей корінного походження у загальноосвітні школи провінцій та територій Канади, відповідно, передбачала повернення дітей у сім'ї, для проживання разом зі своїми батьками. У зв'язку з цим на темпи політики інтеграції, розпочатої федеральним урядом Канади в кінці 40-х р.р. ХХ ст., значно вплинув і соціальний статус корінного населення того часу.

В ході історичного розвитку системи освіти корінного населення Канади основною функцією шкіл-інтернатів було не стільки надати дітям академічну освіту, скільки виховувати їх відповідно до європейських традицій, змінити культуру, поведінку, зовнішній вигляд тощо. У зв'язку з цим за роки перебування у школах-інтернатах діти забували специфіку соціально-культурного середовища спільнот, трансформували власний світогляд, до певної міри асимілювались із канадським суспільством. Ок-





рім цього, не всі діти могли повертатись жити додому, оскільки часто батьки жили на межі бідності, зловживали алкоголем. Деякі матері були одначками, в інших дітей – батьки відбували тюремне ув'язнення, а тому не могли належно наглядати за ними. Видається обґрунтованим пояснення, що причинами низького соціального статусу корінних жителів було економічне підґрунтя – маргіналізм суспільства корінних жителів, расові упередження щодо працевлаштування, менше можливостей доступу до наявних ресурсів у порівнянні з іншими жителями Канади, звідси – значно нижчі доходи та загальний рівень життя. Діти, що не могли повернутися жити в рідні сім'ї, продовжували навчання в школах-інтернатах, що значно сповільнювало процес освітньої інтеграції та закриття шкіл для освіти корінних жителів.

Для подолання проблеми федеральний уряд країни почав залучати до шкільної реформи органи соціальної опіки. У кожному конкретному випадку переведення дитини у її рідну сім'ю призначали соціального працівника, який вивчав умови проживання, доходи сім'ї та інші сімейні обставини і на цій основі робив рекомендації щодо переведення дитини чи продовження її перебування у школі-інтернаті.

Поступово школи для освіти дітей корінних жителів перетворювались на школи-притулки для дітей-сиріт та дітей з неблагополучних родин. Саме тому, що дітей нікуди було перерозподіляти, школи-інтернати продовжували функціонувати. Однак такі школи зіткнулися з подальшими проблемами: вони не мали необхідних ресурсів для освіти дітей із проблемних родин, а педагоги не мали необхідної кваліфікації. Відомі випадки наявності психологічних проблем у дітей, а також неврівноваженої поведінки. Директор школи Шубенакаді (англ. Shubenacadie School) у провінції Нова Шотландія Ф. МакКіннон (F. McKinnon) зауважує, що багато дітей «мають серйозні психологічні проблеми, які потребують втручання та лікування, ... а школа не має ані необхідних ресурсів, ані відповідних кваліфікованих працівників, які б зайнялися проблемами виховання дітей...» [3, с. 215].

**Висновки.** Отже, період інтеграції у 1948–1971 р. р. став важливим етапом розвитку системи освіти корінного населення Канади у ХХ ст. У цей час розпочато ґрунтовні реформи системи освіти корінних жителів, що були спрямовані на залучення неповнолітніх до системи загальної шкільної освіти Канади, а також інтеграцію сімей корінних жителів у канадське суспільство. Як свідчать результати викона-

ного дослідження, інтеграційні процеси мали позитивне спрямування. Хоча варто підкреслити й такі їхні недоліки, як односторонність та непродуманість політики інтеграції, відсутність умов для адаптації учнів – представників корінних народів до нового навчального середовища. Не вистачало освітніх ресурсів, програм, кваліфікованих учителів, обізнаних із культурою та традиціями корінних жителів, які б розуміли потреби дітей, знали і поважали їхню мову, релігію, світогляд, особливості традиційного способу життя.

До подальших напрямів наукового дослідження освіти корінних народів Канади належить вивчення специфіки забезпечення їхніх освітніх можливостей у Канаді на початку ХХІ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Магдач З.Т. Особливості функціонування шкільних рад у системі шкільної освіти Канади / З.Т. Магдач // Педагогіка та психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 5. – С. 239–247.
2. Мукан Н.В. Специфіка реалізації неперервної освіти у Канаді / Н.В. Мукан, О.В. Барабаш, М.Б. Бусько // Молодий вчений. – 2016. – № 2 (29). – С. 309–312.
3. A National Crime : The Canadian Government and Residential School System 1789 to 1986 / J. Milloy. – University of Manitoba Press, 1999. – 402 p.
4. An Act to amend and consolidate laws respecting Indians. – 12.04.1876. – 31 p.
5. Carney R. The Hawthorn Survey (1966–1967), Indians and Oblates and Integrated Schooling / R. Carney // CCHA, Study Sessions. – 1983. – Vol. 50. – P. 609–630.
6. Friesen J. Aboriginal Education in Canada : A Plea for Integration / J. Friesen, V. Friesen. – Calgary : Detselig Enterprises, Ltd., 2002. – 168 p.
7. Hawthorn H. A Survey of Contemporary Indians of Canada / H. Hawthorn. – Ottawa : Indian Affairs Branch. – 1966. – Vol. 1. – 211 p.
8. Hawthorn H. A Survey of Contemporary Indians of Canada / H. Hawthorn. – Ottawa : Indian Affairs Branch. – 1967. – Vol. 2. – 251 p.
9. Leslie J. The Policy Agenda of Native Peoples From World War II to 1969 White Paper / J. Leslie // Aboriginal Policy Research Series. Volume 1 : Setting the Agenda for Change. – Thompson Educational Publishing, Inc., 2013. – P. 16–28.
10. Mukan N. The analysis of adult immigrants learning system in Canada // Nataliya Mukan, Mariya Busko, Olena Barabash // Comparative Professional Pedagogy. – 2015. – Vol. 5, Issue 2. – P. 20–24.
11. Report of Standing Senate Committee On Aboriginal Peoples / Senate Committees Directorate. – December, 2011. – 80 p.
12. The Constitution (First Amendment) Act, 1951. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://indiacode.nic.in/coiweb/amend/amend1.htm>.
13. The Constitution Act 1867. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca\\_1867](http://www.solon.org/Constitutions/Canada/English/ca_1867).



УДК 378.4

## ВИТОКИ РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Кін О.М., к. пед. н.,  
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди*

У статті розглянуті питання розвитку студентського громадського руху на Україні. Показана роль університетів у формуванні студентської громадської активності. Доведено, що університети виступали осередком розвитку ідей демократії, свободи мислення, наукового пошуку. Висвітлена роль видатних учених, громадських діячів, які працювали у вищих навчальних закладах України й сприяли поширенню ідеї прогресу серед студентства.

**Ключові слова:** громадська активність, громадська діяльність, студенти, студентський рух, університет.

В статье рассмотрены вопросы развития студенческого общественного движения на Украине. Показана роль университетов в формировании студенческой общественной активности. Доказано, что университеты выступали центром развития идей демократии, свободы мысли, научного поиска. Освещена роль выдающихся ученых, общественных деятелей, которые работали в высших учебных заведениях Украины и способствовали распространению идеи прогресса среди студенчества.

**Ключевые слова:** общественная активность, общественная деятельность, студенты, студенческое движение, университет.

### Keen O.M. PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE

The article discusses the development of students' social movement in Ukraine. The role of universities in shaping students' social activity. It is proved that the universities were the center of the development of the ideas of democracy, freedom of thought, scientific research. The article deals with the role of prominent scientists and public figures that have worked in higher educational institutions of Ukraine and helped to spread the idea of progress among students.

**Key words:** social activity, students, student movement, university.

**Постановка проблеми.** Формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню і оновленню інтелектуального генетичного фонду нації, виховання її духовної еліти – завдання, що стоять перед вищими навчальними закладами на одному рівні з підготовкою висококваліфікованих фахівців.

Особливе місце займають питання залучення молоді до суспільно-політичного життя, формування та соціалізації особистості як громадянина. Вивчення історії українського студентського руху на Україні дає змогу дослідити механізми впливу соціально-політичних факторів на формування громадянської відповідальності студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми організації діяльності українського студентства, яке генерувало нові ідеї, виступало каталізатором суспільних процесів, висвічувалися в наукових роботах багатьох спеціалістів. Окремі аспекти, які були пов'язані з питаннями організації роботи вищих навчальних закладів, були розглянуті ще в дореволюційних історичних дослідженнях Д.І. Багалія, М.О. Лавров-

ського, В.С. Іконнікова, продовжені в радянські часи А.С. Бутягіним, Ю.А. Султановим, С.І. Зінов'євим та ін. Наприкінці ХХ ст. з'явилися праці Н.С. Ладижець, О.В. Глушман, Н.М. Дем'яненко, І.П. Важинського, С.І. Посохова та ін.

Проблеми розвитку громадянського руху в Україні розглядали М.П. Драгоманов, Ю.І. Яновський, Р.Ф. Кирчів, М.А. Маркевич, Д.В. Антонович, П.К. Волинський, В.М. Леонтович, М.В. Попович, В.О. Шевчук, О.Й. Прицак, В.А. Смолій, П.С. Сохань, А.В. Фінько та ін.

Роботи Г.І. Струкової, Л.В. Бортника містять інформацію про студентство Харківського університету як окремої соціальної групи. Однак аналізу витоків проблеми організованої громадської діяльності студентів здійснено не було.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб вивчити та проаналізувати витоків розвитку та становлення громадської діяльності студентів вищих навчальних закладів України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення історико-педагогічної



літератури [1; 4; 9; 11; 12; 13; 14] показало, що зародження студентського громадського руху бере початок з моменту виникнення вищих навчальних закладів. Перші прояви студентської громадської діяльності як дієвого ставлення до оточуючого світу, здібності здійснювати суспільно-значущі перетворення матеріального та духовного середовища пов'язані з історією виникнення найстарших європейських університетів у Парижі, Болоньї, Оксфорді, Віченці, Монпельє (XII ст.), попередниками яких виступали монастирські і соборні школи. Ці школи були зберігачами шкільних традицій античності і змогли пронести крізь «темні століття» не тільки елементарну грамотність (вміння читати, писати і рахувати), але й цілий комплекс *artes liberales*, «семи вільних мистецтв». Саме процес перетворення цих шкіл в університети був тривалим і вимагав не лише зовнішньої санкції верховної, а й внутрішньої самоорганізації [1].

Біля цих освітніх центрів спостерігалось стихійне паломництво в ім'я науки молоді із середовища городян, мілкового рицарства, нижчого духовенства. Відсутність елементарної безпеки та громадських служб, необхідність не тільки гармонізувати можливі конфлікти, але і знайти спосіб їх вирішення, оскільки звичайні норми середньовічного судочинства переставали працювати, коли зустрічалися представники різних феодалних територій і станів, кожен зі своєю власною юрисдикцією, ворожість міської влади та місцевої церкви вимагали як викладачів, так і учнів об'єднувати свої зусилля в інтересах взаємодопомоги та боротьби за свої права [10].

Такому бажанню відповідало створення власної корпорації, *universitas magistrorum et scholarum* (з лат. – об'єднання вчителів і учнів), за латинською назвою якої і отримав своє ім'я університет [1].

Цікаві факти студентської самостійності зустрічаємо в організації Болонського університету ще в XIII ст. Там студенти мали значні права та повноваги в управлінні навчальним закладом: підписували зі своїми викладачами контракти на читання лекцій протягом визначеного терміну, виносили їм штрафи за неякісне викладання. Взагалі у Болонському університеті була особлива форма внутрішньої організації, орієнтована на студентів і побудована в залежності від їх походження з різних частин Європи – нації. У Болоньї цих націй було так багато, що, групуючись, вони утворили дві самостійні корпорації: *universitas citramontanum* і *universitas ultramontanum*. Кожна з корпорацій вибирала ректора зі свого складу [1].

У Паризькому університеті також існували спеціальні студентські об'єднання за національною ознакою – нації. Студенти спільно вирішували питання, пов'язані з навчанням, проживанням, проведенням дозвілля.

У молодіжному русі американських навчальних закладів особливе місце займали різні студентські братства та сестринські організації. Перша студентська організація була створена в коледжі Уільяма та Мері в штаті Віргінія у 1750 р. – так званий Клуб Плоских Капелюхів. Основна мета, яку переслідували організатори таких студентських об'єднань, полягала в пропаганді гуманізму, просвіти та братства. Достатньо згадати лозунги перших таких організацій: «Братство, Гуманізм та Знання», «Любов до знань як керівництво життям» [13].

Організована діяльність студентської молоді на Україні, на думку науковців, бере свій початок з XV – XVI ст. і пов'язана з діяльністю братств – громадських об'єднань, створених для захисту прав певних груп населення, з релігійною, благодійною чи культурно-просвітницькою метою.

Так, у статуті Львівського Успенського братства, який було затверджено 1 січня 1586 р., були прописані у 41 пункті правила для членів братства. Цікавими, на наш погляд, є пункти, що характеризують взаємовідносини між членами братства:

«10. Якщо брат образить брата на братському зібранні, то винний має бути покараний висадкою на дзвіниці <...> і вибачитися перед ображеним і всім братством.

22. Якщо хтось з братів, що не має достатків, дістане яке нещастя або хворобу, то брати допомагають йому братськими грошима та доглядають за ним під час хвороби» [5, с. 3–4].

Особливий інтерес викликають пункти, що проголошували особливі права для членів братства. Так, у пункті 30 сказано: «Якщо єпископ буде йти проти закону і правди та буде керувати церквою наперекір правилам св. апостолів і св. отців, збиваючи праведних на стежку неправди, а натомість підтримуючи беззаконних, нехай всі спротивляться такому єпископові як ворогові правди» [5, с. 2–3].

Історія того ж Успенського братства містить факти про перші спроби самоорганізації та керівництва навчальним закладом. У листі олександрійського патріарха Кирила Лукаріса від 26 квітня 1614 р. до братства відзначався факт «керування школою двома-трьома старшими братчиками» [5, с. 7–9].

Часто при братствах функціонували окремі «молодечі», або «младенческие»



братства для молодих людей. У XVI ст. в Острозькій академії було створене «Юнацьке братство», а з початку XVII ст. такі організації існували в різних братських школах України: «юнацьке братство» у школі в Замості (1606 р.), студентське братство в Київській Братській школі (1620 р.), юнацьке братство в Мотелеві (1625 р.), «студентська конгрегація св. Константина й Олени» у Вільні (1655 р.) [6].

Цікаві факти студентської самоорганізації знаходимо в історії Київської колегії. Зазначимо, що однією з ознак вищої школи того часу було право надавати науковій звання, мати власний суд над професорами і студентами й право студентів мати свої корпорації. Студентську конгрегацію в Києво-Могилянській колегії заснував сам Петро Могила. За статутом в ній було дві «конгрегації», або два «молодих братства»: старша під покровом Богородиці, менша – Святого Володимира [7].

Учні Київської колегії урочисто брали участь у всіх святах, влаштовували драматичні вистави релігійного та морального характеру. Кожна конгрегація мала свій *albm*, куди вписувалися усі грошові надходження як від членів конгрегації, так і від сторонніх осіб [2, с. 246].

За прикладом Київської колегії Петро Могила в 1634 р. заснував філію колегії у Вінниці, а року 1639 р. переніс її в Гощу, де вона існувала до 1672 р.

Студентська молодь, що входила до цих об'єднань, привчалася до самодіяльності, обирала свою управу. Вступаючи до конгрегації, давали присягу шанувати свій монастир [6].

Окремі випадки студентських виступів були спрямовані на несправедливість адміністрації, викладачів. Так у 1733 р. в стінах Київської Академії виникла «філософська сутичка» проти префекта С. Калиновського, який побив філософа П. Чернецького. За П. Чернецького вступилися його товариші, вони не пішли на лекцію префекта, склали скаргу на нього та подали її митрополитові Р. Заборовському [12, с. 130].

Однак масовий громадський рух студентської молоді на території України почав активно розвиватися лише у XIX ст. з розвитком інституту вищої освіти в країні.

Студентський рух як соціальний феномен пройшов певний шлях становлення: від перших стихійних та випадкових акцій до потужного та масштабного соціального явища. Прогресивні зміни відбувалися відповідно до особливостей процесу розвитку самого університету як особливої та складної структури, формування його освітніх традицій, вироблення моделей управління,

гуманітарних стандартів університетського середовища.

Можна з впевненістю стверджувати, що досягнення студентського руху високого рівня складного демократичного, громадського процесу на засадах колегіальності стало можливе лише завдяки таким фактам: автономії діяльності університетів, особливої науково-демократичної атмосфери університетів, високому особистісному, громадському та науковому статусу професорів й викладачів університету.

З метою вивчення процесів автономії університетів України доцільно проаналізувати становлення класичної університетської освіти в країні, встановити специфіку трактування автономії в діяльності університетів, простежити її розвиток в контексті впливу на становлення студентського руху.

Необхідно відзначити, що ідеї університетської автономії пройшли певний шлях, оскільки існували різні моделі організації університетської діяльності: від найширшої автономії до прямого правління з боку державних або інших патронуючих органів. Організація та структура вітчизняних університетів здебільшого була запозичена з досвіду організації вищої освіти Західної Європи, яка мала більш тривалі та потужні освітні традиції.

Саме в університетах Західної Європи взяла початок та інтенсивно поширилася ідея автономії. Для вітчизняного досвіду найбільшою складністю було трактування й реалізація принципу університетської автономії, яка не узгоджувалася з прийнятими нормами державного централізму. Концептуально повторювався шлях французьких університетів, які від початку також розвивалися в системі державності. Однак найстаріша в Європі університетська традиція перервалася на ціле століття. Отже, вітчизняна університетська освіта далі розвивалася власним шляхом.

На кожному конкретному історичному етапі автономія трактувалася по-різному, тому про неї можна говорити як про певне узагальнене поняття, що передбачає отримання навчальними закладами тих чи інших свобод. У найзагальнішому трактуванні під університетською автономією маємо на увазі «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що повною мірою ізолюваного від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує. Є взаємна угода університетів, держави й суспільства в тому, що університети в силу завдань, які вони покликані вирішувати в державі й суспільстві, мають певну свободу дій для розв'язання цих завдань, тобто наділені автономією.





Кожна з названих сторін має право накладати обмеження на цю свободу дій залежно від історії і традицій окремої країни, від сутності влади і стану суспільства, від стану університету. При цьому рівень обмежень держави й суспільства залежить від того, наскільки університети відповідають вимогам науки, культури, освіти. За відповідності вимогам університет може відстоювати й розширювати автономію, звільняючись від тих чи інших обмежень. Лише небагато університетам досягається рівнозначне партнерство у відносинах з державою та суспільством [3].

Необхідно відзначити, що на різних етапах вітчизняної університетської історії ідея автономії та колегіальності не завжди була чітко сформульована й не завжди була офіційно визнана, переваги університетського життя та традиції бачились по-різному. Розбіжність поглядів обумовлювалася переважно тим, що питання університетської автономії досліджувалися в контексті різних наукових проблем й проектувалися на різні соціальні та політичні моделі. Проте здебільшого вони визначалися розумінням механізмів взаємодії суспільства та університету, самостійності виконання певних соціальних функцій останнім.

Важливим компонентом університетської автономії вбачалась самостійність в організації навчального процесу та науково-дослідної роботи.

Однією з основних причин гальмування процесів автономії та колегіальності була неможливість гармонізувати ідеї автономності з централізованою структурою влади.

Таким чином, університети як моделі колегіальності та автономії концентрували демократичні настрої суспільства. Саме тому в центрі особливої уваги уряду завжди були статuti й особливо ті їхні параграфи, які визначили порядок управління університетами та межі університетського самоврядування. Постійно проявлялося прагнення обмежити права та автономію університетів, органічно вписати їх до адміністративно-бюрократичної системи країни, щоб вони не відрізнялися від інших державних закладів.

Оскільки вітчизняні університети переважно створювалися з ініціативи держави, функціонували за державний рахунок, називалися імператорськими і слугували практичній меті підготовки фахівців для державної служби, розвитку та керівництво університетською діяльністю визначалися одними зі стратегічних завдань уряду.

Автономія університету історично зароджувалася в рамках муніципального самоуправління і передбачала значні права.

Однак з набуттям випускниками та викладачами більш високого суспільного статусу, розширенням ролі та значення університету в громадському житті підсилювався й контроль влади над ним.

Таким чином, вагомою перевагою для розвитку студентського руху була автономія університетів, зафіксована у статутах. Саме цей фактор зіграв суттєву роль у закріпленні демократичних традицій у студентства в умовах царської Росії. Автономія вищої школи та її необхідність оцінювалася не одностайно, проте факт її існування підтверджувався й був незаперечним. Проблеми становлення студентського руху невідривно пов'язані з питаннями розвитку ідей колегіальності та автономії університетів, які завжди були визначальними факторами характеру університетської діяльності, формування певних університетських традицій.

Вітчизняні університети завжди вирізнялися особливою атмосферою, яка й обумовлювала характер поведінки студентів та викладачів й стосунки між ними, специфіку викладання, особливості керівництва. У свідомості професорів та студентів, а також у суспільній думці в цілому університет залишався певним острівцем (символом) свободи. Вважалося, що свобода як складова будь-якої етики була притаманна університетам, а розумова свобода характеризувала усі сфери університетського життя [4, с. 130].

Особлива заслуга у підтримці та створенні особливої атмосфери наукової свободи, безумовно, належала професорам та викладачам університетів. Викладачі завжди виступали стабільними зберігачами університетських традицій, їх погляди, діяльність, характер стосунків вирізнялися особливим ставленням до науки, моралі, особистості. Професори університетів переважно були не лише високоосвіченими людьми, але й яскравими вченими, харизматичними особистостями, які суттєво впливали на формування світогляду своїх слухачів.

Учені й викладачі вітчизняних університетів зробили гідний внесок у розвиток науки та суспільно-політичної думки України. Першими викладачами університетів були вітчизняні та іноземні науковці, в їх середовищі було сильне відчуття спільної відповідальності за справу науки та просвіти. Вони жили почуттям спільної приналежності до живого суспільного організму – університету, що був не механічною сумою факультетів, а органічною єдністю комплексу наук [14, с. 109].

Вітчизняні професори представляли собою особливу інтелектуальну еліту країни, були носіями прогресивних наукових погля-



дів, відстоювали переваги науки для суспільного прогресу. Наприклад, яскравими постатями для прославлення вітчизняної науки Київського була ціла плеяда видатних вчених: М.О. Максимович, М.І. Костомаров, В.Б. Антонович, М.П. Драгоманов. Кожен з них – особлива сторінка в історії вітчизняної науки.

Справедливо відзначено, що університети стали своєрідною моделлю громадянського суспільства і в цьому плані передували сучасному типу європейської цивілізації. Вільнодумство в ліберальному дусі було характерним для багатьох професорських лекцій. Університети повставали проти будь-яких форм дискримінації та обмежень. Університетські професори виступали проти національної, соціальної, статевої дискримінації. Вони були серед ініціаторів створення недільних шкіл, жіночих навчальних закладів, домагалися збільшення кількості стипендіатів. Пропонувалося багато проектів для забезпечення академічної свободи: від радикальних (зокрема, на думку М.І. Костомарова, було необхідно відмовитися від студентства, замінивши його вільними слухачами) до ліберальних (результатом стало введення у 1906 р. предметної системи, коли студенти не переходили з курсу на курс, а на свій вибір складали ті чи інші предмети, як це пропонувала гуманітарна модель) [11, с. 82]

Яскраві приклади боротьби за демократію дав Харківський університет. Діяльність Й.Б. Шада, Т.Ф. Осиповського у першій половині XIX ст., Д.І. Каченовського у середині століття, О.О. Потебні, М.С. Дринова, Д.І. Багалія, М.Ф. Сумцова у другій його половині демонструє нам зв'язки поколінь, які виборювали для університету автономію, демократичні цінності. Так, професори Харківського університету виступили проти обов'язкового відвідування студентами лекцій, за дозвіл студентського одруження, за дозвіл жінкам бути слухачками, за створення студентських організацій. Університет фактично ігнорував положення про процентну норму для євреїв, більшістю голосів виступив проти посилення інспекції (1879 р.), зниження ролі Ради, обов'язкового відвідування лекцій студентами тощо.

Виступаючи носіями активної громадської позиції, викладачі та професори вищих навчальних закладів нерідко виявляли опозиційні настрої. Зазначимо, що протягом усього XIX ст. зіткнення між професурою та урядом відбувалися досить часто. Деякі професори не лише відстоювали університетські права, насамперед автономію, а фактично пропонували необхідність більш загальних змін у суспільстві.

Нерідко професори своїми діями фактично підтримували студентські виступи. Так, під час заворушень у лютому 1886 р. у зв'язку із 25-річчям скасування кріпацтва професор університету І.І. Дитятін прочитав студентам лекцію про значення селянської реформи «у вельми ліберальному русі» [9, с. 58], і це було тоді, коли уряд заборонив у будь-якій формі відзначати цей ювілей.

Професори університету виступали й за поширення національно-визвольних ідей, висловлювали з кафедри федералістські погляди. Наприклад, ректор Київського університету М.О. Максимович став єдиним викладачем українознавства, а кафедра російської словесності під його керівництвом перетворилась у кафедру українознавства. Будучи ректором, він виношував плани щодо залучення до викладацької роботи визначних представників тогочасної інтелектуальної еліти (Т.Г. Шевченка, М.І. Костомарова та М.В. Гоголя) [8].

Значний внесок в розвиток української мови зробив О.О. Потебня. Учений вперше в слов'янському мовознавстві систематизував характерні риси української мови, визначив межі поширення найважливіших українських діалектних звукових явищ, започаткував психологічний напрям у вітчизняне мовознавство. Філологія, етнографія, етнологія, мовознавство філософія мови в інтерпретації О.О. Потебні простежують головну мету дослідження духу народу, його лентальності, взаємозв'язку, взаємозалежності мовного та національного.

Зазначимо, що професори Харківського університету вели широку роботу в напрямі збереження та підтримки українських національних та культурних традицій: наприклад, брали участь у вшануванні пам'яті великих діячів української культури (М.І. Костомарова, Т.Г. Шевченка), професор М. Сумцов першим на Україні розпочав читання лекційного курсу українською мовою. Звичайно, така діяльність була постійно під підозрою, і ці професори зазнавали утиску.

**Висновки з проведеного дослідження.** Можна з впевненістю стверджувати, що досягнення студентського руху високого рівня складного демократичного, громадського процесу на засадах колегіальності стало можливим лише завдяки таким фактам, як автономія діяльності університетів, особлива науково-демократична атмосфера університетів, високий особистісний, громадський та науковий статус професорів й викладачів університету. Університети відігравали значну роль в розвитку студентського руху, студентських громадських об'єднань та організацій, діяльність яких стала підґрунтям для становлення та роз-



виту студентської громадської діяльності. На формування світогляду студентської молоді, виховання її громадянської позиції мали величезний вплив професори та викладачі університетів, які були непересічними особистостями, гарячими патріотами, видатними науковцями та відданими громадянами своєї країни.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской Европы / А.Ю. Андреев. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 640 с.
2. Вишневский Д.К. Киевская академия в первой половине XVIII ст. / Д.К. Вишневский. – К., 1903. – 269 с.
3. Добренков В.И. Общество и образование / В.И. Добренков, В.Я. Нечаев. – М., 2003. – 382 с.
4. Из университетской жизни // Вестник воспитания. – 1906. – № 6.
5. Крыловский А.Н. // Архив Юго-Западной России. – К., Университетская типография, 1904. – Ч. 1. – Т. 11. – 871 с.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навчальний посібник] / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

7. Лісовець О.В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України : [навч. посіб.] / О.В. Лісовець. – К. : Академія, 2011. – 256 с.

8. Мельник Л.Г., М.О. Максимович – творець першої наукової історії козацтва / Л.Г. Мельник // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Українознавство. – 1997. – Вип. II. – С. 58.

9. Наумов С.О. Харківський університет у суспільно-політичному русі другої половини XIX – початку XX ст. / С.О. Наумов, С.І. Посохов // Український історичний журнал. – 2005. – № 1. – С. 56–70.

10. Пиков Г.Г. Из истории европейской культуры : [учебное пособие] / Г.Г. Пиков. – Новосибирск, НГУ, 2002. – 255 с.

11. Посохов С.І. Образи університетської автономії в російській публіцистиці другої половини XIX – початку XX ст. / С.І. Посохов // Харківський історіографічний збірник. – 2004. – Вип. 7. – С. 77–83.

12. Сірополко С.О. Історія освіти в Україні / С.О. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

13. Шандер Е.Н. История формирования студенческих объединений как формы корпоративного взаимодействия и развития социокультурного пространства вуза. / Е.Н. Шандер // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2011. – №4 (29). – С. 330–334.

14. Шип Н.А. Интеллигенция на Украине (XIX в.). Историко-социологический очерк / Н.А. Шип. – К., 1991. – 170 с.

УДК 37.013(73)

## ЧИКАЗЬКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ШКОЛА-ЛАБОРАТОРІЯ ДЖОНА ДЬЮЇ ЯК «ГРОМАДОЦЕНТРИЧНИЙ» ЗАКЛАД СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Кравцова Н.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри гуманітарних  
та соціально-економічних навчальних дисциплін  
Полтавський юридичний інститут  
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

У статті з'ясовано особливості діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї як «громадоцентричного» закладу середньої освіти, виокремлено і обґрунтовано основні напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда і суспільства в педагогічному процесі цього навчального закладу. Встановлено провідні ідеї педагогічної теорії Джона Дьюї, що були покладені в основу організації школи-лабораторії та пройшли апробацію в її діяльності.

**Ключові слова:** Чиказька експериментальна школа-лабораторія Джона Дьюї, прагматизм, громада, суспільство, базові професії, громадянська компетенція.

В статье определены особенности деятельности Чикагской экспериментальной школы-лаборатории Джона Дьюи как «общинноцентричного» заведения среднего образования, выделены и обоснованы основные направления реализации идеи органичного единства индивида и общества в педагогическом процессе этого учебного заведения. Установлены ведущие идеи педагогической теории Джона Дьюи, которые легли в основу организации школы-лаборатории и прошли апробацию в ходе ее деятельности.

**Ключевые слова:** Чикагская экспериментальная школа-лаборатория Джона Дьюи, прагматизм, община, общество, базовые профессии, гражданская компетенция.

Kravtsova N.G. JOHN DEWEY'S CHICAGO LABORATORY SCHOOL AS A "COMMUNITY-CENTERED" INSTITUTION OF THE SECONDARY EDUCATION

The article clarifies the peculiarities of John Dewey's Chicago Laboratory School functioning as a "community-centered" institution of the secondary learning; the main directions of securing the organic unity of the individual and the society in the educational process of the school are singled out and substantiated. The innovative pedagogic ideas of J. Dewey which bore influence on the functioning and development of Chicago Laboratory School have been established.

**Key words:** John Dewey's Chicago Laboratory School, pragmatism, community, society, basic occupations, civic competence.





**Постановка проблеми.** Процеси модернізації та фундаменталізації вітчизняної освіти, інтеграція України у світовий науковий і культурний простір актуалізують необхідність аналізу тих етапів розвитку освіти, на яких відбувалися радикальне переосмислення її теорії, зміна педагогічних орієнтирів і пріоритетів. У зв'язку із цим особливий науковий і практичний інтерес викликає педагогічна спадщина Джона Дьюї (1859–1952 рр.) – видатного американського педагога й філософа, вплив якого на світову педагогічну думку триває близько століття. Ґрунтовне теоретичне обґрунтування ним ідеї школи як «ембріона суспільства», засобів громадянської освіти учнів, сприяння їхньому особистісному зростанню в єдності із потребами суспільного розвитку, новаторство і методологічна відкритість його педагогічної концепції зробили її феноменом не лише національного масштабу. Інструментом кристалізації і практичним утіленням інноваційних педагогічних ідей Дж. Дьюї стала заснована ним у 1896 р. Чиказька експериментальна школа-лабораторія, діяльність якої на тривалий період визначила перспективи розвитку масової американської школи, стимулювала європейську педагогічну думку першої половини ХХ ст. і продовжує викликати науковий інтерес як із позицій реформування освіти, так і з прогностичними намірами. Екстраполяція досвіду Чиказької школи-лабораторії на сучасну практику навчально-виховних закладів України виявляє її значний педагогічний потенціал і його заотребуваність, підтверджує існування загальних закономірностей розвитку педагогічних систем обох країн відповідних історичних періодів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасними дослідниками зосереджено увагу на теоретичному доробку Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних розвідках названих та інших дослідників школа Дж. Дьюї як «громадоцентричний» навчальний заклад репрезентована фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку ХХ ст. (Г. Джурицький, З. Малькова, А. Сбруєва); б) у тематичному полі західноєвропейської «реформаторської» педагогіки (Т. Петрова); в) у контексті практичного впровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї (В. Коваленко); г) на тлі багатогранної діяльності педагога в Чиказькому університеті (З. Малькова, О. Рогачова).

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у встановленні особливостей діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї як «громадоцентричного» закладу середньої освіти, виокремлення й обґрунтування провідних напрямів реалізації ідеї органічної єдності індивіда і суспільства в педагогічному процесі.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Освіта – це єдність індивідуально-особистісного і загальносоціального. Теза про індивідуальну орієнтацію освіти не потребує роз'яснень, адже соціалізується й отримує освіту конкретний індивід. Індивідуальний аспект освіти виявляється не тільки в генетичних детермінантах того, хто навчається, але й у тому, що індивід суб'єктивізує знання, дає їм власну оцінку, реагує на процес навчання в характерний йому спосіб.

З іншого боку, освіта – процес соціальний, оскільки індивід, що її отримує, живе в певному соціумі і формується його інститутами. До того ж, соціум створює, або навпаки, не створює умови, необхідні для отримання освіти, й очікує на певну віддачу від індивіда в майбутньому. Таким чином, освіта має суперечливий, двоєдиний характер: з одного боку, це процес засвоєння об'єктивних досягнень цивілізації у формі знань, цінностей, ідеалів, а з іншого – це спосіб їхньої суб'єктивізації, інтеграції у світ особистості, трансформації «знань узагалі» у «знання для конкретного індивіда».

Промовисто холистичний погляд на проблематику «організм і середовище», «індивід і суспільство» властивий філософам-прагматистам, зокрема Дж. Дьюї, який категорично виступав проти розриву між індивідом і суспільством чи проти їхнього протиставлення як однопорядкових величин. Американський педагог стверджував, що індивідуальність людини у фізичному розумінні є первинною даністю, а от індивідуальність у соціальному і моральному аспектах має бути сформована соціальними інститутами. «Вся історія педагогічної думки відзначена боротьбою двох ідей: ідеї про те, що виховання – це розвиток, який відбувається зсередини і який ґрунтується на природних здібностях, і ідеї про те, що виховання – це формування, яке йде ззовні і яке є процесом подолання природних нахилів, і їхнє заміщення звичками, набутими під тиском ззовні» [1, с. 24]. Дж. Дьюї стверджує, що цей дуалізм – хибний, адже виховання кожної людини відбувається під впливом як природних потенцій, так і зовнішнього оточення. Індивід формує свою





особистість шляхом засвоєння, інтеріоризації різноманітних форм соціальної діяльності і, у свою чергу, висловлює, екстеріоризує результати цього процесу. Таким чином, соціальні й індивідуальні фактори, які на перший погляд здаються протилежними, виявляються функціонально пов'язаними між собою.

За переконанням Дж. Дьюї, найбільш суттєвий вплив на формування і розвиток особистості справляє мікросередовище – безпосереднє соціальне оточення людини: сім'я, школа, місцева громада. Виховний потенціал останньої обумовлюється, по-перше, тим, що громада – первинна ланка суспільства і водночас його модель у мініатюрі, у ній формуються базові суспільні відносини, які згодом відтворюються на вищих щаблях соціальної системи. По-друге, майже всі соціальні інститути, які беруть участь у формуванні особистості, – школа, сім'я, суспільно-громадські організації – розташовані і взаємодіють у межах певного соціуму, громади. Підкреслюючи нерозривний зв'язок людини з її найближчим соціальним оточенням, Дж. Дьюї переконував, що індивід і громада як процвітають, так і гинуть разом.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що Дж. Дьюї послідовно і наполегливо наголошував на обцинно-му, «громадоцентричному» характері очолюваної ним Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Зокрема, цілями її створення Дж. Дьюї називав «поширення і поглиблення кола соціальних відносин, взаємодії, спільного існування дітей шкільного віку» [2, с. 64]; «забезпечення вільного і неформального обцинного життя, у якому кожна дитина усвідомлює своє місце і свою частку роботи» [2, с. 32].

Дж. Дьюї вказував на те, що виховання повинно відбуватися у процесі безпосередньої і реальної участі в соціальному житті, але не у великому суспільстві, а в школі, яка має стати прототипом кращого суспільства в мініатюрі, соціальним центром, здатним до участі в повсякденному житті обцини, глибоко перейнятися інтересами і завданнями мікросередовища, всіляко вдосконалювати його. У процесі участі в соціальній діяльності, основою якої Дж. Дьюї визнає працю, окремі індивіди вчать узгоджувати власну поведінку, культурні норми та аксіологічні установки зі своїм соціальним оточенням. Однак Дж. Дьюї зазначає: «Ні-яка кількість сукупних колективних дій, узятих самих по собі, ще не створює спільноту. <...> Навчитися бути людиною означає розвинути через участь у комунікації чітке усвідомлення себе членом спільноти, який

розуміє й поціновує її переконання, намагання і способи діяльності, і який робить свій внесок у постійне перетворення органічних сил у людські ресурси і цінності, у перетворення, яке не припиниться ніколи» [3, с. 18].

За результатами аналізу науково-педагогічних джерел, ми виявили провідні напрями реалізації ідеї органічної єдності індивіда і суспільства в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії.

1) *Забезпечення єдності навчання і суспільного застосування знань, теорії і практики, праці і розуміння її значущості.* Кардинальною проблемою традиційної американської школи на рубежі XIX – XX ст. Дж. Дьюї називає її відірваність від життя: абстрактність змісту освіти, викладання виключно на книжковій основі, відсутність міжпредметних зв'язків, ізоляція від соціальних реалій. Радикальним соціоекономічним трансформаціям американського суспільства має відповідати однаково радикальне реформування системи освіти: «Школа мусить бути такою суспільною інституцією, яка міцніше, ніж це було дотепер, пов'язана з життям» [4, с. 12].

Саме тому Чиказька експериментальна школа-лабораторія, за задумом її організатора, мала стати «маленькою демократичною обциною», «суспільством у мініатюрі», де у процесі виконання базових праць суспільства учні постійно мають можливість випробовувати себе в соціальних відносинах. Інтеграція «трудовак занять» у педагогічний процес школи-лабораторії не тільки висвітлювала соціальну значущість цих видів праці в історії цивілізації, а й сприяла природному «введенню дитини до більш формальних предметів навчального плану», адже навчання читання, письма, арифметики, історії тощо ґрунтувалося на виконанні базових праць суспільства [5, с. 53].

Аналіз джерельної бази засвідчує намагання педагогів школи-лабораторії перевести вивчення, зокрема, математики в соціальну площину, показати учням сферу використання математичних символів у суспільному житті: технічних відкриттях і винаходах, комерції, торгівлі, банківській справі, «адже такі математичні завдання за своєю суттю повністю суспільні», як підкреслював Дж. Дьюї [4, с. 23].

Викладання природничих дисциплін у школі-лабораторії також ґрунтувалося на виконанні учнями базових праць суспільства; ознайомленні з найближчим природним оточенням; експериментуванні з природними матеріалами та відтворенні нескладних механічних та хімічних проце-



сів (фарбування тканин, миловаріння, виготовлення керамічного посуду, свічок тощо), адже «вивчення фізики та хімії має виховне значення тоді, коли воно показує ті матеріали та процеси, котрі зробили людське життя таким, яким воно є», на що вказував Дж. Дьюї [5, с. 53].

Інтеграція «праць» у педагогічний процес Чиказької експериментальної школи-лабораторії надавала учням можливість побачити, як з необхідності задоволення базових потреб людини, з її намагань зміцнити контроль над матеріальним середовищем виникали певні професії, знаряддя праці або форми політичного устрою, які піднімали цивілізацію на вищий щабель. Власноручне виготовлення прядки чи ткацького верстаку допомагало дітям зрозуміти, що технічні відкриття і винаходи стають точками відліку нових історичних етапів. Узагалі, за переконанням Дж. Дьюї, педагогічно поставлене викладання історії обов'язково передбачає й одночасне введення дитини до соціального життя, адже «справжнім центром кореляції шкільних предметів є не фізика, хімія, не література, не історія, не географія, а власна соціальна діяльність дитини» [5, с. 52].

2) *Підготовка учнів до компетентної участі в житті суспільства: усвідомлення ними своєї ролі й місця в соціумі та значущості праці для суспільного розвитку.* Дж. Дьюї наголошував на тому, що кожен учень стане не лише виборцем чи суб'єктом права, а й членом родини, відповідальним за виховання дітей, тобто за передачу суспільного досвіду новому поколінню. Як член общини він буде сприяти її добробуту, налагоджувати сусідські стосунки. Нинішній учень обере певну професію і в такий спосіб слугуватиме суспільству і водночас досягне самореалізації, незалежності і самоповаги. Школа, за переконанням Дж. Дьюї, має закласти підвалини цих досягнень: виховувати звичку й смак до праці, прищеплювати повагу до ретельно виконаної роботи (своєї чи чужої). Інтеграція базових праць суспільства (шиття, ткацтво, кулінарія тощо) до педагогічного процесу школи-лабораторії не тільки залучала учнів до трудової діяльності, а й висвітлювала значущість цих праць для життя суспільства.

Значна увага педагогічного колективу Чиказької експериментальної школи-лабораторії приділялася формуванню громадянської компетенції учнів – розумінню структури і механізмів державного управління, особливостей взаємодії федеральної влади й органів місцевого самоврядування та їхньої відповідальності перед громадянами. Виходячи з того, що суспільство, у якому

живуть учні, тобто США – демократична і прогресивна країна, Дж. Дьюї наголошував на тому, що «в дітей слід виховати і почуття лідерства, і повагу до закону. Дитина мусить уміти керувати собою й іншими, брати на себе відповідальність, мати хист до адміністрування. Ця потреба у формуванні лідера відчувається і в політиці, і на виробництві» [4, с. 11]. Проте вчений зауважує, що суспільна робота в школі не повинна зводитися до оволодіння суто технічними навичками: знання Конституції США, уміння проголосувати тощо. Завдання школи в соціальному аспекті, так як його розуміє Дж. Дьюї, це «таке виховання дитини, яке дасть їй змогу взяти на свої плечі відповідальність за саму себе і не лише пристосуватися до майбутніх змін, а й зуміти впорядкувати їх, керувати ними» [4, с. 12].

3) *Виховання в учнів «демократичного характеру»: толерантності, готовності до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, умінь мислити критично і неупереджено.* Дитину треба заохочувати та перевіряти в роботі через участь її в житті суспільства (громади), як вказував Дж. Дьюї [5, с. 52]. Взагалі прагнення індивіда до суспільної роботи педагог називає логічним наслідком правильного розвитку індивідуальних здібностей. У контексті цього твердження він піддає ревізії завдання виховання у сфері культури: метою виховання вчений проголошує не абстрактний духовний розвиток особистості, а гармонійне поєднання духовного зростання з розвитком здібностей до громадської роботи.

Для того, щоб виконати своє покликання – виховання громадян прогресивного, демократичного суспільства, школа, за переконанням Дж. Дьюї, «має стати ембріоном суспільного життя. <...> Там, де на школу дивляться як на щось ізольоване, як на необхідну умовність, школа і залишиться такою, як би не вдосконалювалися методи навчання» [6, с. 83].

Діяльність Чиказької експериментальної школи-лабораторії довела практичну доцільність ідеї Дж. Дьюї про перетворення школи на «маленьку демократичну громаду». Зокрема, на початку роботи цього закладу навчальні групи, за задумом Дж. Дьюї, були різновіковими, тобто такими, які б нагадували дітям сім'ю, де старші піклуються про молодших і допомагають їм. І хоча згодом педагогічний колектив перейшов до групування учнів за віком, атмосфера, яка панувала у школі-лабораторії, за відгуками численних візитерів, нагадувала «напрочуд велику і щасливу родину».

Важливим кроком на шляху створення у Чиказькій школі-лабораторії атмосфери



«маленької демократичної общини» слід вважати організацію міні-типографії в стінах цього навчального закладу. У ній учні всіх груп мали можливість набрати і надрукувати свої роботи (твори, повідомлення тощо), тут видавалася і шкільна газета, яка висвітлювала цікаві події шкільного життя, вміщувала статті, розповіді, вірші та пісні, складені самими дітьми. Старші школярі самостійно уклали і власноруч надрукували в типографії задачник з математики для своїх молодших товаришів.

З метою створення демократичного клімату в школі-лабораторії педагогічний колектив підтримав ініціативу учнів щодо організації Дискусійного клубу школи, відкритого для дітей будь-якого віку. На думку Дж. Дьюї і його колег, діяльність такого клубу прищеплювала учням навички незалежного і критичного мислення, уміння аргументовано обстоювати свою точку зору і водночас толерантно сприймати погляди інших, наочно демонструвала взаємозалежність інтересів окремих людей (і ширше – соціальних груп) у суспільстві, тобто сприяла формуванню громадянської культури майбутніх членів демократичного суспільства.

Проголосивши шкільне виховання «фундаментальним методом соціального прогресу та реформування» [5, с. 54], Дж. Дьюї наполегливо обстоював необхідність подолання бар'єрів між окремими суспільними верствами населення і надання дитині можливості перейти в більш сприятливе для неї середовище. «Демократія зробить фатальну помилку, якщо дозволить існувати шкільній системі для дітей, чиї батьки мають багато вільного часу, і для дітей тих, хто заробляє на життя. Занадто книжкова освіта для одних та «ультрапрактична» для інших призведе до глибоких відмінностей в розумових та моральних навичках, ідеалах, поглядах. Такий поділ шкіл поставив би суспільство на шлях, абсолютно ворожий духу демократії» [6, с. 177]. Отже, за переконанням Дж. Дьюї, школа має бути єдиною, відкритою і доступною всім громадянам незалежно від їхнього фінансового становища, статі, раси та національності. Лише такий тип школи, заснований на принципах демократії, здатний забезпечити громадянський мир у суспільстві, не допустити класові сутички і, врешті-решт, гармонізувати індивідуальні та суспільні інтереси.

4) *Педагогізація оточуючого школу середовища, забезпечення участі батьків учнів у діяльності школи, підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної компетенції.* У 1896 р., тобто на початку діяльності шко-

ли-лабораторії, Дж. Дьюї виступив перед батьками учнів (тоді їх було лише дванадцять) з пропозицією проводити регулярні збори, метою яких було б: роз'яснення особливостей педагогічного процесу цього експериментального навчального закладу, надання відповідей на запитання, обговорення критичних зауважень тощо.

На початку 1897 р. була створена Асоціація батьків учнів Чиказької експериментальної школи-лабораторії. Метою її діяльності було проголошено: по-перше, забезпечення стабільного фінансування школи, по-друге, підвищення рівня психолого-педагогічної компетенції батьків учнів. Варто наголосити на тому, що Асоціація була створена за ініціативи самих батьків, які назвали її «інструментом освіти й виховання». Упродовж 1896–1899 рр. поступово сформувався так званий батьківський клас, відкритий усім бажаючим. Дж. Дьюї регулярно виступав перед цією аудиторією, пояснював перебіг і деталі педагогічного процесу школи, відповідав на питання, що стосувалися її роботи. Принагідно зазначимо, що фундаментальна праця Дж. Дьюї «Школа і суспільство» (1899 р.), яка з 1899 по 1913 рр. тільки у США була видана одинадцять разів і перекладена на численні іноземні мови, є узагальненим циклом лекцій, прочитаних педагогом перед батьками учнів школи-лабораторії.

Висловлюючись з приводу можливого впливу діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії на масову американську школу, Дж. Дьюї зазначав: «Мета проведення нашого експерименту полягає в тому, щоб іншим не треба було експериментувати, принаймні експериментувати так багато, щоб вони могли почати свою роботу з чогось визначеного і конкретного. <...> Ми не очікуємо, щоб інші школи буквально імітували те, що робимо ми. Робоча модель створюється не для копіювання, а для того, щоб показати здійсненність принципу, методів, втілених у ній. Отже, <...> ми прагнемо розробити проблему організації єдності шкільної системи <...> і досягти цього шляхом нерозривного поєднання її з життям, щоб показати можливість і необхідність такої організації для всієї системи освіти і виховання» [7, с. 94].

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

Таким чином, можливо дійти висновку, що Чиказька експериментальна школа-лабораторія Дж. Дьюї була створена як «демократична громада», де у процесі виконання базових праць суспільства учні постійно випробовували себе в соціальних відносинах. «Громадоцентричний» характер школи Дж. Дьюї ґрунтувався на засадах його філо-





софської теорії, згідно з якою школа визнається соціальним інструментом, створеним для спрощення та інтеграції суспільного досвіду до такого стану, щоб його могли зрозуміти, перевірити і застосувати діти.

Історичний урок школи Дж. Дьюї для сучасних педагогів полягає, насамперед, у визначенні змісту і напрямів діяльності освітнього закладу в інноваційному режимі. Сьогодні ідея інноваційності як провідного принципу в педагогіці висвітлює новаторський характер ідеї Дж. Дьюї про перетворення школи на експериментальну лабораторію, пошукове поле, спільноту співпрацюючих дослідників. Не втрачає своєї актуальності і виходить за межі вузьконаціонального контексту і теза Дж. Дьюї про необхідність залучення до процесів цілепокладання і планування в освіті вчителів, учнів, громадськості – тобто тих, хто традиційно виступає предметом рефлексії у філософії освіти.

У контексті подальшого дослідження педагогічної спадщини Дж. Дьюї слушним видається аналіз розробки проблем

і напрямів соціалізації дитини; подальшого вивчення потребує і генеза Чиказької експериментальної школи-лабораторії як сучасного феномена педагогічної теорії і практики США.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Dewey J. The psychology of the elementary curriculum / J. Dewey. // Elementary School Record. – 1900. – № 1 (9). – P. 21–32.
2. Mayhew K. The Dewey School / K. Mayhew, A. Edwards. – NY. : Appleton Century, 1936. – 345 p.
3. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания / Дж. Дьюї. – М. : Работник просвещения, 1921. – 63 с.
4. Дьюї Дж. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї. – Львів : Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
5. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї ; пер. В. Коваленка // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
6. Dewey J. The Schools of Tomorrow / J. Dewey, E. Dewey. – NY. : Dutton, 1915. – 346 p.
7. Dewey J. The School and Society / J. Dewey. – Chicago : University of Chicago Press, 1899. – 169 p.

УДК 378(477) (09)

## РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ СЛОВЕСНІСТЬ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Новаківська Л.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри української літератури,  
українознавства та методик їх навчання

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті здійснено термінологічний аналіз багатогранного поняття «словесність» в історико-педагогічному розвитку з початку XIX століття. З'ясовано, що з першої половини XIX століття теоретиками, педагогами, філологами словесність осмислюється не тільки як здатність висловлювати свої думки словами, а й як сукупність наук. Відповідно, набуває власні вектори розвитку і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності XIX століття.

**Ключові слова:** словесність, література, теорія словесності, філологічні науки, навчальна дисципліна, підручники словесності другої половини XIX століття.

В статье осуществлен терминологический анализ многогранного понятия «словесность» в историко-педагогическом развитии с начала XIX века. Установлено, что с первой половины XIX века теоретиками, педагогами, филологами словесность осмысливается не только как способность выражать свои мысли словами, а и как совокупность наук. Соответственно, приобретает собственные векторы развития и учебно-методическая литература, прежде всего – учебник словесности XIX века.

**Ключевые слова:** словесность, литература, теория словесности, филологические науки, учебная дисциплина, учебники словесности второй половины XIX века.

Novakovskaya L.V. DEVELOPMENT CONCEPT LITERATURE: HISTORICAL PEDAGOGICAL ASPECTS

The article terminology multifaceted analysis of the concept of “literature” in historical and pedagogical development since the beginning of the XIX century. It was found that since the first half of the nineteenth century, theorists, teachers, philologists’ literature interpreted not only as the ability to express their thoughts in words, but as a set of science. According gets eigenvectors development and educational literature, especially – textbook literature of XIX century.

**Key words:** literature, literature, theory of literature, philological science subjects, textbooks literature of the second half of the XIX century.





**Постановка проблеми.** Словесність – найважливіший прояв духовного життя людини. Саме у словесності виражаються самосвідомість нації, народу, моральні, політичні, соціальні засади життя суспільства. Завдяки словесності особистість усвідомлює свою включеність в суспільство, націю, історію, пізнає світ і саму себе, освоює культуру і розвиває здатність мислити, відчувати, творити, спілкуватися з людьми. Словесність створює нову реальність, завоюючи яку, люди набувають здатність самовдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різним аспектам розвитку словесності присвячені наукові роботи В. Аннушкіна, В. Белінського, Т. Матвеевої, Ю. Мінералова, Ю. Рождественського, А. Ситченка та ін. Однак у вітчизняному науковому доробку відсутній цілісний термінологічний аналіз багатогранного поняття «словесність» в історико-педагогічному аспекті.

Останнім часом все частіше у лексиконі філологів-науковців, учителів-практиків використовується термін «словесність»: «вивчати словесність», «учитель-словесник», «підготовка словесників», «підручник словесності» тощо.

Словники радянського часу не дають наукового визначення терміна, більшість тлумачень супроводжуються позначкою «застаріле». У «Словнику української мови» (Київ, 1978 рік) подається кілька визначень поняття словесність: «1. заст. Художня література та усна народна творчість, а також сукупність творів літератури й фольклору якогось народу. 2. заст. Філологічні науки (лінгвістика, стилістика, літературознавство та ін.). // Дисципліна, предмет у дореволюційній середній школі, яка давала систематичні знання з літератури. 3. Назва філологічних дисциплін у сучасній школі. 4. заст., розм. Усні заняття з солдатами дореволюційної російської армії, на яких вивчали військові статuti. 5. заст., розм. Усне повідомлення, переказ» [13, с. 366].

На жаль, і «Великий тлумачний словник сучасної української мови» (Київ, 2005 рік) дає ідентичне пояснення цього поняття [6, с. 1344].

В «Словаре русского языка» С. Ожегова знаходимо таке трактування словесності: «Словесность – художественное литературное творчество и словесный фольклор (книжн.)» [10, с. 728].

В сучасній філологічній літературі термін словесність тільки починає отримувати чітке наукове тлумачення. Він відроджується як уособлення необхідності наблизити викладання мови і літератури, повернути філологічний підхід, згідно з яким «мова

розглядається як матеріал, завдяки якому з'являються словесні твори, а ці твори – це тексти, що, в свою чергу, розглядаються, як мовотворчість» [7, с. 310].

Словесність як наука і навчальна дисципліна сприймаються в широкому і вузькому значеннях. В широкому – це філологічні науки в їх сучасному складі, об'ємі, співвідношенні (лінгвістика, стилістика, літературознавство та ін.). У вузькому розумінні словесність можна співвіднести з філологією в такому вигляді, в якому вона перебувала до розмежування і навіть до протиставлення мовознавства і літературознавства.

Означене вище підкреслює, наскільки складним і багатогранним є саме поняття «словесність». Тому виникає необхідність у з'ясуванні сутності цього поняття в його історичному розвитку.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в здійсненні термінологічного аналізу багатогранного поняття «словесність» в історико-педагогічному розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку російського науковця В. Аннушкіна, термін «словесність» вперше з'являється у «Словнику Академії Російської» (1789–1793 роки), де означає «знання, що стосуються словесних наук» і «здатність говорити, висловлювати» [1, с. 14]. Саме з часу появи визначення словесності у «Словнику» цей термін утверджується як один із провідних термінів у філологічній науці.

У першій половині XIX століття авторами навчальних посібників та підручників словесність осмислюється не тільки як здатність висловлювати свої думки словами, а й як сукупність наук. О. Нікольський у книзі «Основи російської словесності» (1792 рік) дає не тільки визначення предмета вивчення словесності, але й визначення дисципліни, яка її вивчає: «Словесність (дар слова) є здатністю висловлювати свої думки словами <...> а правила, які показують, як використовувати цю здатність, називаються взагалі вченням про словесність або основами словесності» [9, с. 218].

Наукове формування предмета словесності пов'язане з реорганізацією вітчизняної філологічної освіти на початку XIX століття, коли словесність набула чіткої послідовної теорії в підручниках Я. Толмачова, А. Мерзлякова, М. Кошанського, І. Давидова, В. Плаксина, К. Зеленецького та ін. У цей час словесність розуміється тільки як «природна здатність людини виражати свої думки та почуття голосом» (Я. Толмачов, 1815 рік), як «дар слова, яким Творець



нагородив своє улюблене творіння – людину» (М. Кошанський, 1829 рік) [2].

Згодом розуміння словесності розширюється на сукупність всіх текстів мовної культури, тому в російських приватних риториках існує тенденція класифікувати й описувати всі існуючі роди, види і жанри словесності. Перші спроби робляться О. Мерзляковим в «Краткой риторике» (1804 рік), коли до складу досліджуваних видів словесності входили: 1) листи; 2) розмови, або діалоги (письмові, літературні); 3) історичні твори (біографії, оповідання, описи, справжня і вигадана історія – «романи»); 4) навчальні твори, що включали наукові міркування, підручники; 5) ораторське красномовство (політичні, судові, урочисті, духовні, академічні вислови) [2, с. 250].

У творах М. Кошанського ще зберігається термін «словесні науки», куди входять граматики, риторика, поетика. Проте вже І. Давидов в «Чтениях о словесности» (1837–1843 роки) вибудовує досить складну класифікацію та виділяє три групи понять: словесність як наука («розуміння законів витонченого в слові») і як мистецтво («творчість, чи твір творчості, що виражає ідею витонченого»); словесність як наука, що має свою філософію, історію, критику; об'єктивна словесність як наука, що включає 3 великих розділи (теорія мови, теорія витонченої мови, теорія складу). До об'єктивної словесності належали граматики і риторика, що розглядалися залежно від конкретної мови або народу [2, с. 338–347].

Автор досить популярного в кінці XIX – на початку XX століть підручника з теорії словесності І. Белорусов писав: «Словесність – мистецтво виражати засобами слова найрізноманітніші предмети і явища і найрізноманітніші душевні стани. Словесність є найвищим видом мистецтва, який, як відомо, поєднує в собі властивості всіх інших мистецтв» [5, с. 27].

В. Белінський вважав, що словесність – поняття значно ширше, ніж писемність і література. «Все, що знаходить своє вираження в слові, – писав він, – все це належить до галузі словесності; і народна приказка чи прислів'я, епічна поема чи драматичний твір як великого поета, так і бездарного творця; і літопис, й історія, і науковий твір, і підручник, і лексикон, і каталог книг» [4, с. 620].

Таким чином, писемність і література, на думку В. Белінського, відносяться до словесності як історичні етапи її розвитку. «Словесність, писемність і література – три головні періоди в історії народної свідомості, яка виражається в слові» [4, с. 621].

Словесність (в найширшому значенні терміна) розуміється як сукупність всіх продуктів творчої діяльності людини, які створені за допомогою слів.

Стосовно методики викладання літератури найважливішою сутністю словесності є точка зору видатного методиста середини XIX століття В. Стоюніна: «Для нас словесність не наука, а література, тобто матеріал її складають літературні твори, які підлягають вимірюванню та розбору» [12, с. 112].

Учень і послідовник В. Стоюніна В. Остроградський вперше пов'язав словесність і літературну освіту учнів: «Словесність – це вся так звана літературна освіта, придбана юнаком за його перебування в гімназії, починаючи з наймолодших класів і закінчуючи сьомим або восьмим» [12, с. 112].

У першій половині XIX століття теоретиками, педагогами, філологами словесність осмислюється не тільки як здатність висловлювати свої думки словами, а й як сукупність наук. Відповідно, набуває власні вектори розвитку і навчально-методична література, насамперед – підручник словесності XIX століття.

Прикладом такого підходу є підручники (посібники, хрестоматії) зі словесності М. Греча, О. Галахова, Ф. Буслаєва, В. Сиповського, В. Плаксина, М. Бунакова, В. Класовського та ін.

У досліджуваний період виділяють два напрями в теорії словесності: трансформаційний і риторичний. Трансформаційний напрям був домінуючим, його зміст полягав у зміні теорії загальної словесності мовознавчого курсу на історико-літературну і літературознавчу дисципліну. Представники риторичного напрямку основне завдання курсу теорії словесності вбачали в навчанні мови. Риторичний напрям був представлений незначною кількістю робіт, тому він не справив істотного впливу на практику навчання мови, залишаючись рудиментом риторичної системи.

У XIX столітті словесність мала свій предмет дослідження і навчання, відмінний від сучасної дисципліни «Література». Вона поєднувала в собі риторіку, стилістику, вивчення текстів художніх творів, їх класифікацію і відбір.

Російський дослідник А. Ситченко вважав: «Очевидно, що твори словесності (в тому числі і фольклорні твори) у споконвічному вивченні особливим чином інтегруються, що обумовлено специфікою вікового і літературного розвитку. Тому цілком обґрунтовано можна стверджувати, що методика викладання літератури розглядає словесність як єдність творів, створених за



допомогою слова, і літературної освіти, що забезпечує формування особистості учнів у процесі системного вивчення запропонованих програмою творів» [12, с. 112].

Сучасний термін словесність, на думку російського філолога В. Аннушкіна, вживається в таких значеннях: 1) здатність людини виражати свої думки і почуття в слові; 2) сукупність словесних творів; 3) мистецтво словесної творчості; 4) класифікація і вивчення специфіки родів, видів і жанрів словесності, відбір і вивчення зразків словесної творчості [2].

Сучасний російський літературознавець Ю. Мінералов вважає, що термін «словесність» означає те саме, що й термін «література», але історично передував йому. На відміну від свого синоніма, запозиченого із західних мов, він містить «ясний образ», який вказує на те, що під ним розуміється словесне мистецтво, мистецтво художнього слова і словесного тексту. Термін-синонім «література» такої цінної особливості позбавлений. На його думку, з цього аж ніяк не випливає, що потрібно відмовитися від загальноживаного терміна «література». Однак слід вивчати літературу як словесність, словесне мистецтво, тобто підходити до її вивчення в тому особливому ракурсі, який і був основним ракурсом для філології колишніх часів. Підхід до твору художньої літератури як до історичного або політичного документу, як до об'єкту соціологічного чи психологічного спостереження може бути важливим для представників інших наук, але для літературознавця має лише прикладний інтерес. Теми та ідеї письменника невіддільні від свого реального словесного втілення, і саме так їх необхідно вивчати [8, с. 57].

У сучасній філологічній літературі термін «словесність» вживається і досліджується недостатньо. Найбільш докладно і обґрунтовано використовує його Ю. Рождественський, не тільки відроджуючи його з історичного небуття, а й надаючи йому конкретний науково-термінологічний сенс: «Мовна діяльність складається з висловлювань. Окреме висловлювання у філології називається твором словесності, а вся сукупність творів словесності – словесністю. Словесність, або мовні тексти, – предмет філології. Завданням філології є, перш за все, відокремлення творів словесності, що мають культурне значення, від тих, які його не мають. Для вирішення цього завдання необхідно оглянути весь масив творів словесності. Це можна зробити тільки шляхом класифікації цих творів» [11, с. 112].

Відповідно до вітчизняної філологічної традиції Ю. Рождественський намагається вибудувати найбільш повну класифікацію

родів і видів словесності, пристосовуючи її до сучасного інформаційного суспільства:

- усна словесність – дописемна (діалог, який буває інформаційним, дорадчим, навчальним, змагальним, керуючим, для кожного типу існують свої мовні правила; чутка – передача нової інформації в мовному колективі по ланцюжку; фольклор – сукупність текстів, збережених суспільством);

- літературна словесність (ораторика, яка буває політичною, судовою і показовою; гомілетика, сценічна мова);

- писемна словесність (сфрагістика, епіграф, нумізматики, палеографія, що охоплює листи, документи (юридичні закони, угоди тощо), твори);

- друкована словесність, або література (наукова, художня, публіцистична);

- масова комунікація (масова інформація у вигляді радіо, телебачення, преси, кіно; реклама та інформатика) [11, с. 23].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, словесність – складне і багатогранне поняття, наука і навчальна дисципліна; це філологічні науки в їх сучасному складі, об'ємі, співвідношенні (лінгвістика, стилістика, літературознавство та ін.). Словесність має сприйматися як певна система філологічних понять, які допомагають усвідомити мовні витoki образності і виразності художнього тексту. Бути словесником – володіти широкими глибокими знаннями в різних галузях науки, мати розвинутий естетичний смак, повагу до своєї національної культури, її минулого, сьогодення.

У контексті означеного вище перспективами подальших наукових досліджень є аналіз становлення і розвитку теорії словесності як навчальної дисципліни, її навчально-методичного забезпечення в історико-педагогічному аспекті з метою удосконалення сучасної теорії словесності, професійної теоретичної і практичної підготовки учителів-словесників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Словарь Академии Российской 1789–1794 годов : в 6 т. / гл. ред. Г. Богатова. – М., 2004–. – Т. IV. – 2006. – 564 с.
2. Аннушкин В. История русской риторики. Хрестоматия / В. Аннушкин – 2-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 416 с.
3. Аннушкин В. Словесность – Филология – Риторика: Наука – Практика – Обучение / В. Аннушкин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uapryal.com.ua/scientific-section/v-i-annushkin-rossiya-moskva-slovesnost-filologiya-ritorika-nauka-praktika-obuchenie>.
4. Белинский В. Полное собрание сочинений : в 13 т. / В. Белинский. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1953–1959. – Т. 5. – 1954. – 851 с.



5. Белоруссов И. Учебник теории словесности / И. Белоруссов. – М. : Издание книжного магазина В. Думнов, 1904. – 125 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови (дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
7. Матвеева Т. Словесность / Т. Матвеева // Учебный словарь: культура речи, стилистика, риторика. – М. : Флинта, 2003. – С. 310–311.
8. Минералов Ю. Теория художественной словесности (поэтика и индивидуальность) : [учеб. для вузов] / Ю. Минералов. – М., 1999. – 480 с.
9. Никольский А. Основания российской словесности: для морских училищ / А. Никольский. – СПб. : Изданы при Государственном адмиралтейском департаменте для морских училищ, 1807. – 218 с.
10. Ожегов С. Словарь русского языка / С. Ожегов. – М. : Русский язык, 1990. – 922 с.
11. Аннушкин В. Риторика. Вводный курс : [учеб. пособие] / В. Аннушкин. – 4-е издание, стереотип. – М. : Флинта: Наука, 2011. – 296 с.
12. Ситченко А. Методика преподавания литературы: терминологический словарь-справочник / А. Ситченко, В. Гладышев. – М. : Флинта, 2014. – 158 с.
13. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Т. 9. – 1978. – 366 с.

УДК 37.0: 001. 8

## ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Прокоф'єв Є.Г., к. пед. н.,  
старший викладач кафедри педагогіки і психології  
Національний університет фізичного виховання і спорту України

У статті проаналізовано основи методології, що на сучасному етапі складають загальнонауковий рівень методологічної культури. Визначено компоненти формування методологічної культури за урахування передових ідей та ціннісних характеристик періодів розвитку педагогічної думки в Україні. Обґрунтовано необхідність скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики педагогіки.

**Ключові слова:** методологічна культура, розвиток педагогічної науки, історичний аналіз, невідривність періодів, методологія, етапи, прогрес.

В статье проанализированы основы методологии, которые на современном этапе составляют общенаучный уровень методологической культуры. Определены компоненты формирования методологической культуры с учетом передовых идей и ценностных характеристик периодов развития педагогической мысли в Украине. Обоснована необходимость скрепления связей историко-педагогической науки с реальными проблемами теории и практики педагогики.

**Ключевые слова:** методологическая культура, развитие педагогической науки, исторический анализ, неразрывность периодов, методология, этапы, прогресс.

Prokofiev Y.G. PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL DESIGN IN MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

The article analyzes the foundations of the methodology, which form the basis of general scientific level of modern methodological culture. Components of methodological culture have been identified in view of innovative ideas formation and characteristics of the various periods in the development of pedagogical thought in Ukraine. Has been substantiated the need to strengthen ties of historical and pedagogical science with the real problems of the theory and practice of science teaching.

**Key words:** methodological culture, development of pedagogical science, historical analysis, methodology, continuity of periods, stages, progress.

**Постановка проблеми.** З проголошенням незалежності в Україні розпочалася розбудова нової навчально-виховної системи середньої загальноосвітньої школи. Одним із її завдань стало формування національних ціннісних орієнтацій, національної свідомості та самосвідомості. Ціннісними орієнтирами освіти проголошені демократизм, гуманізм, відкритість, світові залу-

чення до загальнолюдських засад моралі. Тоталітарна система орієнтувалася на пересічного учня, пересічного студента, роблячи акцент на тому, що колективне виховання є первинним і визначальним. Сучасна система шкільного навчання та виховання характеризується тенденцією щодо розгляду учня як важливої цінності з особливим і багатим внутрішнім світом або ж прихова-





ними потенційними можливостями до саморозвитку й самовдосконалення. Педагоги нової генерації покликані формувати у дітей національне почуття, любов до своєї держави, громадянську відповідальність, державницьку ідеологію, гуманність, співчуття до ближнього. Розуміння, толерантність, совість, сором, честь, любов, дружба як ціннісні орієнтації мають бути втілені у життя, стати нормами поведінки. Так задекларовано у державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» [12].

Одним із дієвих шляхів модернізації підготовки вчителів є засвоєння студентами вищих педагогічних закладів освіти гуманістичних ціннісних орієнтацій у процесі загальнопедагогічної підготовки. Це важливий компонент готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності, який зумовлює змістове наповнення загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Важливість проблеми формування гуманістичних ціннісних орієнтацій потребує визначення їх співвідношення із системою знань і вмінь. Оскільки молода людина вступає до навчального закладу з метою формування себе як майбутнього спеціаліста, вже маючи певний світогляд, сформовану ієрархію цінностей, ідеалів, то домінантою процесу загальнопедагогічної підготовки у вищому закладі освіти є створення найбільш сприятливих умов для засвоєння ними системи загальних і спеціалізованих знань, формування вмінь і навичок практичної діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в аналізі основ методології, що на сучасному етапі складають загальнонауковий рівень методологічної культури, у визначенні компонентів формування методологічної культури за урахування передових ідей та ціннісних характеристик періодів розвитку педагогічної думки в Україні та в обґрунтуванні необхідності скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для відповідності завданням розвитку національної освіти педагог має володіти необхідною методологічною культурою. Для цього вчитель повинен знати методологію педагогіки і вміти застосовувати її в процесі вирішення педагогічних ситуацій. Як складові частини при цьому виділяються методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівня; проектування і організація навчально-виховного процесу;

усвідомлення, формулювання і творче вирішення педагогічних завдань; методична рефлексія.

З цієї системи філософського знання при формуванні методологічної культури педагога ми виділяємо його здібність до реалізації особистісної, суспільної та ціннісної сутностей державної освіти, які виступають в гармонійній єдності і проявляються в цінностях-цілях, цінностях-відношеннях, цінностях-якостях, цінностях-знаннях.

В систему наукових основ сучасної методології входять п'ять основних дисциплін: 1) загальна онтологія системно-структурного аналізу; 2) теорія діяльності; 3) теорія мислення; 4) теорія науки; 5) семіотика. Разом вони складають систему засобів, необхідну (і в принципі достатню) для проектування кожної науки і складання спільного плану її розробки, в тому числі для проектування і розробки педагогіки. За своїми принципами і методом методологічне проектування мало чим відрізняється від будь-якого іншого проектування, в усякому разі приблизно так само, як і інші види проектування, воно сполучає знання про ті системи, з якими йому випадає працювати, та їх проекти.

Загальнонауковий рівень методологічної культури проявляється в здібностях педагога використовувати теоретичні концепції, провідні ідеї, системний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, професійно-технологічний підходи, категоріальний апарат наукового дослідження: визначати актуальність дослідження, новизну, теоретичну і практичну вагомість передбачуваних результатів дослідження.

Конкретно-науковий рівень методологічної культури дозволяє педагогу, використовуючи загальнонаукові методологічні основи, переносити їх на фундаментальне або прикладне педагогічне дослідження, розробку, формувати основні параметри, розробляти методи і технологію дослідження. Найважливішим при цьому є визначення таких методів і засобів, які дозволяють отримати запланований результат з найбільшою достовірністю.

Методико-технологічний рівень методологічної культури оцінюється за здібностями педагога реалізувати на практиці програму педагогічного дослідження, отримати достовірний експериментальний матеріал, провести його математичну обробку, сформулювати нові знання і рекомендації, провести їх апробацію, втілити в практику навчально-виховного процесу.

Вміння застосовувати методологію педагогіки в процесі вирішення педагогічних завдань в сукупності складають професійно-діяльнісний рівень методологічної



культури, який проявляється як система науково-дослідної, навчаючої діяльності, обґрунтованої на філософському осмисленні цінності освіти; загальнонауковому підході до навчання предметним методикам. Ідея підготовки педагога, який володіє високим рівнем методологічної культури, сьогодні перетворилася на проблему, вирішення якої не терпить відкладання.

Становлення методологічної культури педагога, випусника педагогічного університету закінчується після проведення всіх видів практики. Згідно зі стандартними вимогами до них студенти поглиблюють і закріплюють систему методологічного знання, формують у себе творчі вміння застосовувати їх на практиці, в навчально-виховній роботі з учнями як учителя загальноосвітньої школи і як викладачі університету. В першому випадку студенти отримують практичні вміння застосовувати методи для формування у школярів наукового мислення і розуміння отриманої ними істини, в другому випадку студенти-практиканти набирають досвіду становлення в учнів методів пізнання та досліду.

В процесі різних видів практик студенти оволодівають уміннями проводити науково-дослідницьку роботу під час вивчення психолого-педагогічних характеристик окремих учнів і колективу класу, під час дослідження власної системи навчання предмету, при розробці і апробації нової системи навчального заняття, під час нових методів, засобів і форм педагогічної взаємодії учнів і вчителя, учнів поміж собою, під час спостереження, аналізу і узагальнення досвіду шкільного вчителя; при описанні власного досвіду навчання і виховання; під час реалізації методики виховного процесу, включаючи створення виховного середовища, стимулювання здорового способу життя, організації колективної творчої діяльності, використання багатопрофільних виховних об'єднань, корегування індивідуальної траєкторії розвитку, взаємодію з родиною школяра тощо.

Загальновідомо, що педагогічна діяльність носить творчий характер. Вчитель поставлений в ситуацію постійного вибору варіантів навчальних планів, програм, підручників тощо. Водночас у шкільній практиці все ширше використовуються нові навчальні розробки, створюються науково-виробничі комплекси, авторські школи. Все це вимагає від педагога вміння оцінити доцільність поставленої мети, наукову ґрунтовність і доступність пропонованих йому матеріалів. Сучасний вчитель повинен володіти методикою експериментальної роботи, аналізу і обробки даних, отри-

маних в реальному педагогічному процесі. Тому найважливішим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння методологією і методикою наукового пошуку, формування методологічної культури вчителя.

В останні роки значно піднявся інтерес до проблем методології в педагогіці. В багатьох вузах розроблені і викладаються спецкурси «Методологія і методика педагогічних досліджень». Різні аспекти формування методологічної культури обговорюються в педагогічній літературі. Актуальність цих публікацій не викликає сумнівів, тим паче, що тема «Методологічна культура вчителя» включена в стандарти педагогічної освіти [5, с. 121]. Оскільки, за слушним висновком В.В. Краєвського, до змісту методологічної культури вчителя входять знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного відношення, то до процесу формування методологічної культури майбутніх вчителів можна віднести інформаційний, операційний та аксіологічний компоненти.

До складу інформаційного компоненту входять:

1) загальнометодологічні та загальнонаукові закони і закономірності та впливаючи з них педагогічні положення і вимоги до педагогічної діяльності;

2) найбільш загальні і суттєві педагогічні закони і закономірності та впливаючи з них вимоги до педагогічної діяльності;

3) принципи і методи педагогічного дослідження [3 с. 10].

Включення студентів в діяльність з оволодіння методологічними знаннями педагогіки здійснюється протягом декількох років навчання у ВНЗ, починаючи з курсу «Загальні основи педагогіки», де вони отримують перші відомості про систему педагогічних знань і процес пізнання педагогічної дійсності, потім йде розширення, поглиблення знань з цієї проблеми в курсах «Дидактика», «Теорія і методика виховання». В ході пізнання системи педагогічних знань: об'єкту, предмету педагогіки, її завдань, категоріального апарату та інших питань показується, як проходило дослідження цих питань в педагогічній науці, яких якостей набуває система педагогічних знань, розробляються різні підходи, концепції тощо.

Адже відомо, що система педагогічних понять стає зрозумілою і необхідною лише тоді, коли пов'язана з практикою. Йдеться не тільки про педагогічну практику студентів але й про весь процес вивчення загальнопедагогічних дисциплін та про самоосвіту.



Наступний компонент у формуванні методологічної культури майбутніх вчителів – це операційний, до його складу входять «знання про перетворення відповідного об'єкта» [8 с. 26], тобто вміння, необхідні для творчої діяльності: вміння бачити проблему, співвідносити її з фактичним матеріалом, прогнозувати хід та результати педагогічного процесу, знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, проводити самоаналіз тощо.

Розвитку нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних завдань сприяє проведення педагогічних мікродосліджень, виконання курсових і дипломних робіт, організація самостійної діяльності студентів. Під час організації самостійної роботи студентів передбачено її різні види: робота з додатковою літературою, виконання завдань на співставлення різних точок зору з тієї чи іншої проблеми, побудова структурно-логічних схем, складання опорних конспектів, складання і вирішення педагогічних завдань.

Отже, кожний учитель сьогодні покликаний бути творчою і самобутньою особистістю. Тому особливе значення зараз набувають питання вдосконалення вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін у педагогічному університеті, що вимагає виявлення важливих передових ідей змісту і організації такого навчання за період з 1917 року до 2016 року і обґрунтування їх творчого застосування в умовах сучасної педагогічної школи. У зв'язку з цим провідним методом дослідження є історико-логічний аналіз архівних документів і передової практики викладання циклу загальнопедагогічних дисциплін в радянські часи у ВНЗ України. Методологічні основи історико-логічного аналізу як методу теоретичного дослідження продовжують розроблятися. Гласність, конструктивна критика і об'єктивність – це його найважливіші принципи. Вони повинні стати нормою кожного історико-педагогічного дослідження. Це буде певним внеском в зміцнення і розвиток демократії. А без демократії нема і не може бути гуманного суспільства. Таким чином, на історичне минуле післяжовтневого розвитку країни слід дивитись ширше, не піддаватись будь-яким одностороннім уявленням і настроям, адже це була наша школа історії, наші історичні уроки.

Змістовний аспект історико-логічного аналізу має три найважливіші напрями. Перший з них полягає у вивченні, систематизації і узагальненні провідних ідей циклу загальнопедагогічних дисциплін при найстараннішому врахуванні конкретно-іс-

торичних умов, з яких випливало їх виникнення і розвиток. Це дало можливість глибоко зрозуміти тенденції та закономірності виникнення багатьох явищ, ідей і факторів, дати об'єктивну оцінку з позиції конструктивної критики, охарактеризувати сучасний стан викладання циклу загальнопедагогічних дисциплін у педагогічному університеті та обумовити перспективи їх подальшого розвитку.

Другий напрям передбачає з'ясування значущості загальнопедагогічних дисциплін для формування вчителя в рамках понять і уявлень того часу, а також для оновлення сучасної загальноосвітньої і вищої школи. З цією метою потрібно глибше вивчити соціальні та політичні фактори педагогічної практики тих років, що містить можливість невірної трактовки факторів, їх підтасування. Це надасть можливість уникнути наукової необ'єктивності, тенденційності або лакування дійсності, з позицій нового політичного мислення підійти до оцінки деяких педагогічних ідей і явищ (педології, дослідних станцій і шкіл, політехнічної (аграрно-індустріальної) практики, а також ґрунтовніше показати роль теоретиків і практиків у розвитку радянської загальноосвітньої, вищої школи і педагогічної науки).

Третій напрям логіко-історичного аналізу полягає в розробці загальних рекомендацій з використання найбільш прогресивних ідей викладання загальнопедагогічних дисциплін у практиці формування особистості педагога. Це вимагає об'єктивної критики адміністративно-авторитарних методів роботи вчителя, бюрократизації управління школою, різного відходу від демократичних норм життєдіяльності колективів учителів і учнів та інших недоліків і порушень, пов'язаних з негативними наслідками впливу культу особистості та застою.

В системах освіти сучасної України і пострадянських республік є досить поширеною теорія і практика так званої школи діалогу культур, де процеси навчання і виховання здійснюються шляхом проблемного зіткнення протилежних поглядів представників різних типів культур на вирішення будь-яких питань. Що ж дає методологія діалогової згоди? По-перше, вона не тільки визнає необхідність деякої єдиної мінімальної базової основи для усіх типів освіти, відповідних їм типів світогляду, а й застосовує принцип тотожностей для виявлення цієї базової основи. По-друге, вона спирається на метод логічного слідування від абстрактного до конкретного в процесі діалектичного виведення з цієї основи усіх інших конкретніших понять, законів будь-якого типу теорії педагогічної діяль-



ності, зрештою, уявлень про певні конкретні види педагогічної діяльності. Причому, таке виведення спирається якраз на принцип обертання того методу, який фіксував у собі закономірність руху історії педагогічної думки від знань про вихідний її об'єкт (тобто окремих учнів чи деяких суспільних груп) до розкриття законів педагогічної діяльності, зрештою, тієї базової основи усіх систем освіти, про яку йшлося.

І хоч нова методологія, звичайно, розглядає не тільки будь-яку особливу цілісну педагогічну теорію, але й кожний елементарний етап такого виведення (тобто ідеальне планування елементарної педагогічної дії) лише як спрощену ідеалізовану модель реальної педагогічної діяльності, вона не тільки не відкидає необхідність такого виведення, а й розглядає його як необхідний важливий елемент реальної педагогічної діяльності, який може відображати у відносно істинній формі деяку загальну тенденцію останнього. Тому будь-яку цілісну педагогічну теорію чи цілісну систему освіти не треба розглядати як щось таке, що вже втратило свою позитивну роль і що зараз тільки гальмує прогресивний розвиток педагогіки. Навпаки, загальну базу усієї сучасної освіти треба реалізувати саме шляхом її конкретизації через різні типи останньої, в тому числі і такі, які виходять з деяких своїх протилежних принципів.

Тому не треба змішувати правильну ідею про можливість і необхідність конкретизувати загальнофілософську основу всіх типів освіти в якихось конкретніших системах освіти з хибною ідеєю про те, що якась з останніх систем може бути єдиною і неповторною істиною. Дж. Сорос писав: «Будь-яка соціальна система, доведена до свого логічного завершення, стає абсурдною і нетерпимою» [15 с. 157]. Ця думка стосується критики так званого закритого суспільства, яке побудоване на абсолютизації своєї теорії функціонування та розвитку суспільства як єдино істинній, яке відкидає будь-які суттєво інші альтернативи такого розвитку. Тому ця критика стосується і теорій і форм, що відповідають цим системам організації освіти, тобто її холістсько-авторитарного напрямку.

Тому для сучасної освіти найважливіше значення має конкретизація принципу руху методу за допомогою принципів діалогу представників різних типів культур і діалогової взаємодії педагог – учень. Саме таким шляхом діалектичним закономірностям руху нашого пізнання як від конкретного до абстрактного, так і від абстрактного до конкретного надається їх сучасна форма, завдяки якій оновлена методологія цих

рухів долає недоліки холістських варіантів класичного діалектичного методу, включає у себе і досягнення релятивістсько-плюралістичної методології. При чому діалогова взаємодія основних суб'єктів освіти повинна здійснюватись не лише між їх протилежними вихідними ідеями (тобто принципами холізму і плюралізму, пріоритетним визначенням суспільних чи індивідуальних інтересів тощо), але й між різними педагогічними вченнями і системами освіти в цілому, включаючи сюди і їх кінцеві результати, тобто конкретні результати діяльності цієї системи в навчанні і вихованні представників якогось суспільства. Цей діалог передбачає не тільки намагання дійти більшої єдності чи досягти кращої згоди між протилежними типами освіти, але й виявити критичний підхід до власної концепції, в тому числі і тих деяких її вихідних принципів, що знаходяться в суперечливому відношенні до принципів інших концепцій, особливо коли власна концепція входить в суперечність з дійсністю. А це означає, що сучасна освіта, як вважає В.С. Лутай, «не буде ефективною без включення в неї і принципу діалогової взаємодії педагог – учень, без визначення подвійного зворотного зв'язку в їх педагогічній взаємодії, який тільки і може привести до якоїсь згоди між діяльністю педагога і реальним розвитком учня» [6, с. 124].

Отже, сучасна трактовка принципу повернення (обертання) методу відіграє найважливішу методологічну роль для кращого розуміння всієї педагогічної діяльності, починаючи від будь-якої елементарної педагогічної дії і закінчуючи цілісним баченням усього педагогічного процесу. Тобто в будь-якій педагогічній діяльності її ідеальний план завжди спирається на застосування тих закономірностей, що в більш чи менш усвідомленій або логічно вираженій формі були розкриті в минулому. Тобто цей план є рухом минулої історії пізнання закономірностей педагогічної діяльності їх екстраполяцією на майбутнє. Те ж саме можна сказати і про всю будь-яку цілісну теорію педагогіки, про передбачення в ній кінцевого конкретного результату педагогічного процесу в конкретному суспільстві. Тобто сучасна концепція руху методу, яка дає можливість розглядати діяльність в цілому, подає його загальну картину, обов'язково суттєво доповнюється принципами діалогової взаємодії як представників різних типів світогляду, освіти, так і принципами діалогової взаємодії педагог – учень. Тільки в цьому разі принцип обертання методу може відігравати позитивну роль у вирішенні найважливіших проблем сучасної педагогіки [6, с. 124].





В.С. Лутай відзначає: «Світогляд будь-якої особистості обов'язково включає в себе певну субординовану систему загальних і індивідуально унікальних цінностей, інтересів. Причому, на кожному онтогенетичному і історичному етапі розвитку людей така субординація суттєво змінюється. Особливість сучасного етапу розвитку людства пов'язана з гострою необхідністю у якомога коротший термін сформулювати у більшості людей такий світогляд, який би ні в якому разі не доводив суперечності між загальнолюдськими, основними груповими і індивідуально-унікальними інтересами, цінностями до антагонізму, тобто такий, який був би заснований на новому діалектично-методологічному ґрунті вирішення цих суперечностей в процесах формування такого світогляду» [6, с. 125]. Тому система принципів субстанціональної єдності і діалогової згоди може відіграти роль якості нової світоглядної основи для вирішення найважливіших проблем сучасної педагогіки, для досягнення якоїсь згоди між її основними напрямками. Особливо велике значення новий методологічний підхід має для вирішення проблеми формування всебічно розвиненої людини, для досягнення на основі цієї методології вищого рівня діалогової згоди між основними напрямками освіти, які ще й досі виходять із багато в чому протилежних принципів в розумінні як того, що таке всебічно розвинена людина, так і того, яка методологія її формування.

В контексті власне історичної частини також важливим було вирішити питання про його завдання і межі, прийняти науково обґрунтовану періодизацію основних етапів становлення теорії методів вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі України. Тут ми поклали в основу періодизацію розвитку радянської педагогічної науки і школи, яка наводиться в історико-педагогічних дослідженнях з проблем розвитку вищої педагогічної школи досліджуваного періоду.

Н.А. Константинов відзначав: «Проблема періодизації історії школи і педагогіки є проблемою методологічного напрямку. Це одне із центральних питань історії педагогіки як науки» [4 с. 101]. В радянській педагогіці в кінці 50-х років ХХ століття започаткувалась спроба вирішити це питання. Але, за визначенням журналу «Советская педагогика», вказана спроба не увінчалась успіхом. Проведена на сторінках журналу дискусія виявила «наявність сутнісних розходжень» з низки кардинальних проблем. Називались найрізноманітніші періоди і «їх часові межі». Висувались найрізноманітніші принципи і критерії періодизації, а ви-

брати з них оптимальні так і не вдалося. «Дискусія, – констатовалося у журналі, – показала, що стан науково-дослідної роботи з історії радянської школи і педагогіки поки що не дає можливості повністю науково вирішити питання про періодизацію» [11, с. 123–125].

Аналізуючи причини безрезультатності проведеної дискусії, В.Я. Струминський вказував, що «розробка періодизації штучно віддаляється від самого процесу вивчення історії школи і педагогіки і передусім йому». Між тим «періодизація створюється тільки в процесі дослідження конкретних історико-педагогічних матеріалів. В цьому випадку треба сказати, що наукова періодизація в кожній історичній роботі – не передмова вивчення історії, а результат її вивчення» [16, с. 112]. В цьому випадку, як і в багатьох інших, В.Я. Струминський мав рацію. З тих пір минуло багато років, запас знань значно виріс. Це підтверджує вдалий досвід такої періодизації, виконаний А.А. Миролубовим в 70-х роках ХХ століття, що правда, на локальному матеріалі – на історії методики викладання іноземних мов. Запропоновані А.А. Миролубовим критерії періодизації серйозні і переконливі [8, с. 17–35].

Періодизація історико-педагогічної науки невідривна від загальної періодизації історії радянської педагогіки і, зокрема педагогіки України. Однак вона має свої специфічні особливості, зближуючи її з періодизацією історичної науки. Адже, розглядаючи це питання, і закономірно, і необхідно враховувати те, що зроблено в цій галузі істориками.

Поділяючи точку зору істориків, що вважали, що основні періоди розвитку радянської історичної науки відповідають в цілому головним етапам історії радянського суспільства, вважаємо, що констатація основних віх ще не вичерпує проблему періодизації науки. Академік М.В. Нечкіна відзначала: «Кожна наука може мати конкретні особливості своєї періодизації, яка відтворює специфіку процесу її розвитку. Було б помилкою механічно відтворювати в історії науки загальну періодизацію історії Радянської країни. Принцип періодизації повинен, очевидно, володіти певною різнобічністю, відтворювати принципові зрушення в головних аспектах розвитку історичної науки. До цих сторін необхідно віднести: 1) загальну концепцію історичного процесу; 2) пов'язану з нею дослідницьку проблематику; 3) нові прийоми дослідження; 4) включення нових джерел; 5) сутнісні зміни в організації наукової роботи» [10, с. 11–12]. Періоди розвитку радянської



історичної науки, які відповідають в цілому головним етапам історії радянського суспільства, М.В. Нечкіна відрاهовувала так: з 1917 до середини 1930-х років, середина 1930-х – середина 1950-х років і наступний період [10, с. 11].

Всі вказані умови в сукупності відтворюють внутрішню логіку поступального руху науки, але сам цей рух йде в руслі суспільного розвитку, достатньо чітко фіксуючи його основні етапи. Спираючись на ці основні етапи і враховуючи внутрішню логіку і особливості розвитку історико-педагогічного знання, періодизація української історико-педагогічної науки радянського часу має вибудовуватись, цілком ймовірно, в системі ще трьох координат, тобто враховувати своєрідність періодів розвитку: школи, педагогічної науки (етапи їх розвитку не завжди співпадають) та історичної науки.

Перші дві точки відліку необхідні вже тому, що історія педагогіки, як підкреслював О.І. Піскунов, не може і не повинна займатись «самообслуговуванням» [13, с. 102]. Окрім своїх особистих завдань, вона покликана вирішувати ті актуальні проблеми, які висуваються сучасною педагогічною теорією і практикою. І це не тільки покликання історико-педагогічної науки. Це певна закономірність її розвитку. Адже, як вже відзначалось істориками, «інтерес суспільства до свого минулого завжди вибірковий. Сучасність визначає, що якраз повинна бути вивчена в минулому; разом з розвитком суспільства прогресує, розширюється, розвивається проблематика історичного вивчення – один із найбільш важливих показників прогресу історичної науки» [14, с. 108].

Що ж стосується третьої точки відрахунку – врахування етапів розвитку історичної науки, то її необхідність обумовлена тим, що історія педагогіки є дочірньою галуззю не тільки педагогічного, але й історичного знання. Адже, за словами В.Я. Струминського, «розробку спеціального предмету історії – педагогіки не можна відривати від вивчення матеріалів загальноісторичних дисциплін, як і сам педагогічний рух не можна відривати від усього історичного руху в цілому» [16, с. 81].

В рамках трьох, визначених раніше, основних періодів Е.Д. Дніпров виділяє декілька етапів: 1917 – середина 1920-х років, середина 1920-х – середина 1930-х років; середина 1930-х – перша половина 1940-х років; друга половина 1940-х – середина 1950-х років; середина 1950-х років – 1970-і роки. «Ця періодизація, – відзначає автор, як кожна інша, багато в чому умовна. Її безперечно слід уточнювати і конкретизувати, не прагнучи, однак, скрупульозно

вирахувати точну дату початку і кінця того чи іншого рубежу» [2, с. 54].

Стосовно школи УРСР професор М.М. Грищенко виділяє такі основні етапи: 1917–1920 роки (до закінчення громадянської війни), 1921–1930 роки (до постанов партії та уряду про школу початку 1930-х років), 1931–1941 роки (до початку Великої Вітчизняної війни), 1941–1956 роки (до XX з'їзду КПРС), з 1956 року до наших днів [9, с. 29–187]. М.С. Грищенко дає таку періодизацію: 1917–1920 роки, 1921–1932 роки, 1931–1941 роки, 1941–1945 роки, 1945–1958 роки, 1959–1968 роки. В.К. Майборода, досліджуючи історію, досвід та уроки вищої педагогічної освіти в Україні радянського періоду, умовно виділяє три основні періоди: 1917–1928 роки, 1928 рік – початок 1960-х років; 1961–1985 роки. Важливо, що при цьому автор брав до уваги, по-перше, об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку України, по-друге, особливості поступу школи як важливого соціального інституту, по-третє, специфіку еволюції предмета дослідження [7, с. 8]. Аналогічні періодизації з невеликими відхиленнями відповідно до завдань, які вирішували автори в книгах або статтях, прийняті й іншими дослідниками історії школи і педагогічної думки в Україні (С.Х. Чавдаров, М.Ф. Даденков, О.Г. Дзеверін, А.Д. Бондар, Н.М. Дем'яненко, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Слушним з приводу періодизації національної системи педагогічної освіти є осмислення розвитку вітчизняної педагогічної думки, яке викладено О.В. Сухомлинською. Вона вважає: «Розвиток педагогічної думки, школи й освіти, що традиційно розглядаються в історико-педагогічній науці майже як один процес, – це різні напрями історико-педагогічної науки. Освітній простір перебуває здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони разом з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти й виступають фундаментом для періодизації розвитку школи. Щодо педагогічної думки, то вона, крім науково-педагогічних знань, включає в себе ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, тобто те, що в педагогіці називають архетипами» [18, с. 10].

Якщо так підходити до визначення педагогічної думки, то побачимо, що вона, як правило, випереджає освіту, а інколи й не встигає за її розвитком, наздоганяє освіту. Бувають періоди, коли їхні шляхи взагалі розходяться, бо педагогічна думка – це втілення історії думки і духу, ідеалізована



й романтизована рефлексія педагогічного процесу. Але при визначенні періодів розвитку педагогічної думки в Україні неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти як однієї з найважливіших її складових.

Професор В.О. Сухомлинська пропонує такі періоди й етапи розвитку педагогіки в Україні (стосовно предмету дослідження):

*VI період: 1920–1991 роки – українська педагогічна думка і школа за радянських часів;*

Етапи:

1) 1920–1933 роки: етап експериментування й новаторства;

2) 1933–1958 роки: українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури;

3) 1958–1985 роки: українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток;

4) 1985–1991 роки: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу.

*VII період: з 1991 року – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [17, с. 3–4].*

Однак проблеми вивчення загальнопедагогічних наук мають свої відносно самостійні закономірності, і основними чинниками періодизації викладання загальнопедагогічних дисциплін в Україні радянського періоду повинно стати формування нових тенденцій в історії педагогічної науки та їх впровадження у навчально-виховний процес вищої педагогічної школи та зміни, які спостерігалися в шкільництві, яке з одного боку, формувало соціальне замовлення для викладачів, а з іншого боку, виконувало роль «педагогічної майстерні». Отже, характеристика етапів в нашому випадку має відображати як загальні закономірності історико-педагогічного процесу розвитку педагогічної науки, так і специфічне за своїм змістом, історичні моменти основних форм, методів, проблем викладання загальнопедагогічних дисциплін.

Враховуючи наведені вище системи координат, для дослідження вважається доцільним виділити в становленні і розвитку підготовки з циклу загальнопедагогічних дисциплін такі етапи періоду, що досліджується: 1-й (1917–1920 роки) – активний пошук нових шляхів у розвитку педагогічної освіти в умовах становлення української державності та відродження української школи педагогіки; 2-й (1930–1940 роки) переосмислення педагогічної теорії та практики з марксистських позицій, укорінення ідеологічного догматизму, утилітаризму тощо в умовах уніфікації і «сталінізації» шкільного життя; 3-й (1950–1980 роки) – часткова де-

мократизація педагогічної освіти і певного розвитку педагогічної науки (друга половина 1950-х – початок 1970-х років) та викладання загальнопедагогічних дисциплін на основах діалектико-матеріалістичної методології за умов тоталітаризму; 4-й – сучасний етап реформування освіти.

**Висновки з проведеного дослідження.** Історико-логічний аналіз забезпечив усвідомлення того, що в радянські часи педагогічною наукою був синтезований позитивний досвід, і його відхилення або розрив спадкових зв'язків може значно ускладнити перебудову системи освіти на сучасному етапі. Тому ми прагнули до скріплення зв'язку історико-педагогічної науки з реальними проблемами теорії і практики розвитку сучасної вищої педагогічної школи взагалі і організації вивчення загальнопедагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутнього вчителя зокрема, адже співвідношення минулого і теперішнього дає можливість знайти нові перспективні шляхи перебудови вкрай важливої справи на основі ідей і досвіду накопиченого вищою педагогічною школою з кінця XIX століття до початку XXI століття.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965 роки) / М.С. Гриценко. – К. : Радянська школа, 1966. – 260 с.
2. Днепров Э.Д. Советская историография дореволюционной отечественной школы и педагогики (1918–1977 года): Проблемы, тенденции, перспективы / Э.Д. Днепров. – М., 1981. – 90 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 210 с.
4. Константинов Н.А. К вопросу о периодизации истории школы педагогики / Н.А. Константинов // Советская педагогика. – 1958. – № 1. – С. 101–106.
5. Краевский В.В. Сам себе Архимед? / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 120–122.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / В.С. Лутай. – К. : Центр «Магістр», 1996. – 256 с.
7. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 роки) / В.К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
8. Миролубов А.А. Проблема периодизации советской методики обучения иностранным языкам как науки / А.А. Миролубов // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в средней школе. – М., Педагогика. 1973. – С. 17–35.
9. Народна освіта і педагогічна думка в Українській РСР (1917–1967 роки) / відп. ред. А.Г. Бондар. – К. : Рад. шк., 1967 – 483 с.
10. Нечкина М.В. Введение / М.В. Нечкина // Очерки истории исторической науки в СССР. – М. : Наука. 1996. – С. 216–223.



11. О периодизации советской школы и педагогики (к итогам дискуссии) // Советская педагогика. – 1959. – № 6. – С. 123 – 130.
12. Освіта України: нормативно-правові документи: До II Всеукр. з'їзду працівників освіти : зб. / гол. ред. кол. В.Г. Кремень. – К. : Мінімум, 2001. – 224 с.
13. Пискунов А.И. О совершенствовании подготовки учителя-воспитателя / А.И. Пискунов // Советская педагогика. – 1977. – № 8. – С. 90–95.
14. Сладковский И.Ф. Рабочая книга по истории педагогики / И.Ф. Сладковский. – 2-е изд. – М. ; Л. : Госиздат, 1930. – 503 с.
15. Сорос Дж. Утверждения демократии / Дж. Сорос ; пер. з англ. О.М. Коваленка. – К. : Основи, 1994. – 224 с.
16. Струминский В.Я. О некоторых вопросах периодизации школы педагогики / В.Я. Струминский. – 1958. – № 2. – С. 112–115.
17. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11. – С. 3–4.
18. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 4 – С. 241–249.

УДК 373.2:001.82

## СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПРЕДМЕТА ТА ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Саяпіна С.А., к. пед. н.,  
доцент кафедри педагогіки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті розкрито особливості системного підходу до визначення предмету дошкільної педагогіки. Підкреслено, що системний підхід має не лише теоретичне, а й практичне значення. Він орієнтує на вдосконалення системи дошкільного виховання, за якої окремі його сторони органічно взаємопов'язані одна з одною. Здійснено спробу довести, що вивчення та аналіз провідних категорій дошкільної педагогіки як науки та зіставлення їх з категоріями загальної педагогіки дає змогу більш чітко визначити специфіку дошкільної педагогіки.

**Ключові слова:** системний підхід, дошкільна педагогіка, системний аналіз, категорії.

В статье раскрыты особенности системного подхода к определению предмета дошкольной педагогики. Подчеркнуто, что системный подход имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Он ориентирует на совершенствование системы дошкольного воспитания, при которой отдельные его стороны органично взаимосвязаны друг с другом. Предпринята попытка доказать, что изучение и анализ ведущих категорий дошкольной педагогики как науки и сопоставление их с категориями общей педагогики позволяет более четко определить специфику дошкольной педагогики.

**Ключевые слова:** системный подход, дошкольная педагогика, системный анализ, категории.

Saypina S.A. SYSTEMIC APPROACH TO DEFINING THE SUBJECT AND BASIC CATEGORIES OF PRESCHOOL PEDAGOGY

In the article the author discloses the peculiarities of the systematic approach to defining the subject of preschool pedagogy. It is underlined that the systematic approach has not only a theoretical but practical meaning. It directs to the improvement of the system of preschool education, thanks to which its different sides are organically interconnected with one another. It is also tried to prove that studying and analysis of the outmost categories of preschool pedagogy as a science and comparison of them with the categories of general pedagogy can more clearly define the specifics of preschool education.

**Key words:** systematic approach, preschool pedagogy, systematic analysis, categories.

**Постановка проблеми.** «Наука – сила!» – ці енергійні слова засновника матеріалістичних традицій сучасної науки Френсіса Бекона, сказані ним три з половиною століття тому, з більшою переконливістю підтверджуються сучасним досвідом науково-технічного прогресу. Сучасний апарат науки спрямований на вивчення всіх сторін реальної дійсності. Проте й сама наука як така, безумовно, є об'єктом нау-

кового вивчення. Серед майже двох тисяч наявних нині наукових дисциплін є дві, які систематично вивчають досвід науки. Першою з них є філософія. Вона зосереджує свою увагу на методологічних проблемах і найбільш загальних закономірностях розвитку людського знання. Друга – історія природознавства та техніки – веде літопис науково-технічного прогресу, узагальнюючи його історичні закономірності.





Свої тісно взаємозалежні цілі обидві галузі знання досягають на основі якісного (змістовного) аналізу фактів науки. Причому фактами для них є як окреме значне відкриття вченого, так і окремі наукові дисципліни.

Необхідність пошуків шляхів удосконалення процесу організації та проведення наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки підкреслено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.» (2013 р.), проекті «Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 рр.» (2014 р.).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одна з найважливіших особливостей сучасної науки полягає у виокремленні завдання структурного дослідження об'єктів і розгляд їх як складних систем взаємопов'язаних між собою елементів, що утворюють певну цілісність. Це зумовлено, насамперед, сучасним розумінням предметів наук – складних систем взаємодіючих елементів чи підсистем.

Методологію наукових досліджень обґрунтовано у працях сучасних науковців О. Адаменко, С. Борисюк, Л. Ваховського, М. Євтуха, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Курила, Є. Хрикова та ін.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні характеристики системного підходу щодо визначення предмету дошкільної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Багато вчених, які аналізували досвід науки, здавна звертали увагу й на інші істотні сторони процесу її розвитку: пошуки оптимальної структури наукових установ та найбільш ефективних методів організації науки; визначення швидкостей розвитку та прогнозування майбутніх шляхів науки; аналіз тенденцій зростання численності людей науки, витрат на її розвиток і результативність наукових досліджень; вивчення частоти подальшого використання виконаних наукових робіт; визначення індивідуальної та колективної продуктивності праці вчених; пошуки методів планування та найбільш ефективного управління наукою.

Для вивчення аспектів багаторічного досвіду науки застосовуються різні методи кількісного та структурного аналізу, предметом якого є науковий процес у цілому й наукова діяльність як професійно самостійна діяльність зокрема. Увагу дослідників науки привертають питання, які є загальними для більшості різних наукових дисциплін. Результати такого вивчення й узагальнення досвіду науки набували здебільшого практичної, прикладної спрямованості, аж

до свідомої орієнтації в цей час на сприяння розв'язання завдань наукової організації праці вчених і науково обґрунтованого управління процесом розвитку науки [1].

Система понять і категорій кожної з наук є не чим іншим, як відображенням об'єктивно наявних матеріальних систем. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що є різні підходи до визначення поняття системи: єдність взаємопов'язаних процесів; організація взаємопов'язаних дій, розташованих у порядку зростання; послідовність дій; певна кількість елементів, що перебувають у зв'язках між собою та становлять певну єдність і цілісність; наявність певної структури, тобто її складників та зв'язків між ними; поєднання, устрій, утворення; сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія; комплекс взаємопов'язаних елементів; цілісна впорядкована сукупність елементів, взаємопов'язаних структурними відмінностями, яка перебуває в постійних функціональних зв'язках із середовищем.

Правильне розуміння дошкільного виховання вимагає системного підходу до визначення предмета дошкільної педагогіки. Під час системного підходу цей предмет визначається як особливий цілісний процес сукупної колективної діяльності дітей і педагога, у процесі якої діти під цілеспрямованим керівництвом вихователя активно опановують досягнення матеріальної та духовної культури, створеної людством, засвоюють громадські вимоги, моральні норми й ідеали, що й визначає розвиток їх особистісних якостей. Системний підхід допомагає подолати атомізм і функціоналізм у нашій педагогіці, суть якого полягає в тому, що сторони дошкільного виховання (фізичного, розумового, морального, естетичного) розглядаються окремо, без належного з'ясування їх взаємозв'язків, їх сукупного впливу в цілісному процесі дитячого розвитку.

Системний підхід до визначення предмета дошкільної педагогіки має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення. Він орієнтує на таке вдосконалення дошкільного виховання, за якого окремі його сторони тісно й органічно взаємопов'язані між собою. Центральним ядром цієї системи має стати морально-трудова виховання дитини, від якого в кінцевому результаті залежить формування ціннісних орієнтацій дитячої особистості та загальний напрям її подальшого розвитку.

Відповідно до системного розуміння предмета дошкільної педагогіки особливо значення для розв'язання її проблем набуває використання комплексних методів



дослідження. У дошкільній педагогіці широко застосовуються з дослідницькою метою такі методичні прийоми, як спостереження, різні види констатувального та формувального експерименту, анкети, інтерв'ю, способи аналізу продуктів дитячої творчості тощо. Нерідко з метою розв'язання педагогічних проблем використовуються дані соціології, логіки, фізіології тощо. Поряд з удосконаленням окремих методичних прийомів, які використовуються з метою розв'язання конкретних завдань, в останні роки під час розробки більш загальних проблем дошкільного виховання все ширше застосовуються комплексні методи дослідження, здійснювані об'єднаними в науковий колектив представниками різних спеціальностей, які вивчають різноманітні аспекти дитячого розвитку.

Прикладом цього може слугувати комплексне вивчення проблем дошкільної дидактики, за якого попередньо проводиться логічний і конкретно-науковий аналіз знань, що підлягають засвоєнню дитиною, досліджуються умови та психологічні закономірності оволодіння цими знаннями, розробляються й експериментально перевіряються найбільш адекватні форми та

методи подання таких знань, проводиться систематичне дослідження того впливу, який чинить експериментальне навчання на фізіологічний стан дитини, а також на її психічний розвиток тощо.

Такі комплексні дослідження в низці випадків відіграють вирішальну роль під час перевірки педагогічних гіпотез і розв'язання питання про доцільність тих чи інших нововведень, що вносяться до системи дошкільного виховання [2].

Найважливіша проблема теорії дошкільного виховання – визначення потенційних психофізіологічних можливостей дитини й тих оптимальних умов, які необхідні для реалізації цих можливостей, для всебічного розвитку дитячої особистості.

Системний підхід до визначення предмета дошкільної педагогіки передбачає здійснення системного аналізу дитячої особистості в її становленні, в її розвитку під тиском педагогічних впливів. Наскільки дають змогу про це судити сучасні наукові дані, людська особистість взагалі є психологічною, не механічною сумою, не просто сукупністю різних інтелектуальних, вольових та емоційних функцій, а складним цілісним утворенням, що має «системну

Таблиця 1

Порівняльний аналіз змісту провідних категорій дошкільної педагогіки й загальної педагогіки

Основні категорії	Дошкільна педагогіка	Загальна педагогіка
Об'єкт	Виховання дітей дошкільного віку як цілеспрямований процес (Т. Поніманська, 2006 р.)	Виховання людини в цілому (В.Беспалько); особлива сфера суспільної діяльності з виховання людини, складовими якої є освіта й навчання (Н. Волкова, 2003 р.); процес спрямованого особистісного розвитку людини в умовах її навчання, виховання, освіти (Н. Мойсеюк, 2003 р.); виховна діяльність, що здійснюється в закладах освіти людьми, уповноваженими на це суспільством (М. Фіцула, 2000 р.); явища об'єктивної дійсності, які обумовлюють розвиток людського індивіду в процесі цілеспрямованої діяльності його в суспільстві (І. Зайченко, 2006 р.); реальна взаємодія учасників педагогічного процесу (С. Пальчевський, 2008 р.)
Предмет	Закономірності, суперечності стосунків, технології організації та здійснення виховного процесу, що визначають розвиток особистості (Н. Лисенко, Н. Кирста, 2010 р.); методики дошкільної освіти (О. Запорожець, Т. Маркова, 1980 р.); закономірності комуністичного виховання дітей від народження до вступу до школи (В. Логінова, Б. Лейкіна, Н. Курочкіна, 1983 р.)	Виховання, освіта та навчання, що організовані в сім'ї, у навчально-виховних і культурно-освітніх закладах (В. Гурман); об'єктивні закони конкретно-історичного процесу виховання, органічно пов'язані із законами розвитку суспільних відносин, а також реальна суспільна виховна практика формування підростаючих поколінь, особливості й умови організації педагогічного процесу (І. Зайченко, 2006 р.); способи взаємодії, зумовлені цілями педагогічного процесу, його завданнями та змістом (С. Пальчевський, 2008 р.); дослідження тих закономірних зв'язків, які існують між розвитком людської особистості й вихованням (І. Харламов, 1990 р.); пошук закономірних зв'язків між навчанням, вихованням і розвитком особистості й проектування на їхній основі моделей, програм й особистісно орієнтованих технологій та методик навчання й виховання (О. Кучерявий, 2014 р.).



Мета	Вивчає педагогічні факти (відомості про педагогічну діяльність, які засвідчують зміни в розвитку, вихованні та навчанні дитини) та педагогічні явища (те, що відбувається в процесі взаємодії педагогів і вихованців, відображає розв'язання певних педагогічних завдань).	Відкриття об'єктивних закономірностей навчання та виховання, свідоме та цілеспрямоване застосування їх на практиці (Т. Стефановська)
Завдання	Досліджує закономірності, реальну практику навчання і виховання дітей, взаємодію в цілому процесі суспільного й родинного чинників, особливості особистісного розвитку дошкільників у період від народження до школи; насамперед досліджує особливості виховання як спеціально організованого педагогічного процесу з чітко визначеним цілепокладанням; розробляє проблеми мети, змісту та методів дошкільного виховання з урахуванням специфічних особливостей дітей дошкільного віку; розробляє задачі, принципи, зміст, методи, форми й організацію виховної, освітньої роботи в умовах суспільного дошкільного виховання, забезпечуючи єдність виховного впливу дошкільних закладів і родини, наступність у роботі дитячого садка та школи, підготовку дітей до навчання в школі; вивчає процес виховання та навчання, його цілі, завдання, зміст, форми організації, методи, прийоми та засоби здійснення; розробляє нові програми та методи виховання та навчання; досліджує особливості освітнього процесу в дошкільних закладах різного типу (С. Козлова, Т. Кулікова, 2000 р.; Н. Георгян, В. Зінченко, 2003 р.).	Пізнання законів виховання; озброєння педагогів-практиків знаннями теорії навчально-виховного процесу; визначення теоретичних засад змісту й методів виховання, освіти, навчання; вивчення передової практики виховання (І. Подласий); виявлення закономірностей і формування принципів процесу навчання та виховання людей; розробка методологічних проблем педагогіки, методик її дослідження, ефективних форм організації педагогічного процесу й методів його здійснення; дослідження особливостей та змісту діяльності педагога й шляхів формування та розвитку його професійної майстерності; дослідження сутності, структури, функцій педагогічного процесу (В. Крисько); упровадження результатів дослідження в практику (П. Підкасистий); виховання нового світогляду який би заперечував накопичення матеріальних багатств як доказів особистого успіху й стимулював необмежене зростання діяльнісних знань та вмінь в обраних сферах життєдіяльності, а також гармонізував стосунки за лініями: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа; діагностика внутрішньоінтенційної спрямованості особистості учня; розвиток на цій основі глобальної зрілості його на перехідних етапах шкільного життя з метою обґрунтованого сценарного програмування життєвого шляху під час завершення навчання й створення основи для формування в майбутньому якостей високого професіоналізму виховання відповідальності за власне життя та готовності до максимального подовження його акме-періоду за рахунок вибору оптимальних стратегій життєвого циклу; формування необхідних для найповнішої самореалізації в майбутньому позитивних сугестивних комплексів, які б, з одного боку, сприяли розвитку акмеологічно доцільного рефлексу цілі, а з іншого, забезпечували готовність особистості до розуміння періодів нестабільності в житті не як нав'язаних долею виснажливих випробувань, а як можливостей еволюційних змін і чергового життєорганізувального першопочатку (С. Пальчевський, 2008 р.)
Закони, закономірності	Закономірності: – виховання індивіда стає можливим, якщо дитина активна; – потреба дитини в любові; – особистість ефективно розвивається лише в ситуації успіху (С. Козлова, Т. Кулікова, 2000 р.).	Закон відповідності навчання й освіти рівневі продуктивних сил і виробничих відносин, науково-технічному, соціальному, культурному й духовному прогресу суспільства (М. Євтух, В. Галузінський, 1996 р.); закономірність обумовленості педагогічного процесу суспільства, його можливостями, умовами протікання процесу (І. Подласий); закономірність керування навчально-виховним процесом (І. Подласий, В. Галузінський, М. Євтух, 1996 р.).



## Продовження таблиці 1

Принципи виховання особистості	Підтримувати та спрямовувати потребу дитини щодо активності, урахування співвідношення між ступенем активності та його можливостей; принцип підтримки, поваги до дитини, дотримання її прав (С. Козлова, Т. Кулікова, 2000 р.); ідейна спрямованість змісту педагогічного процесу в дитячому садку; зв'язок змісту виховання дитини із сучасністю; цілеспрямований характер виховання та навчання; програмування змісту дошкільного виховання; урахування вікових психо-фізіологічних особливостей та індивідуальних відмінностей дітей; виховання дитини в процесі діяльності; єдність виховної та освітньої роботи; взаємозв'язок різних сторін виховання; систематичності, послідовності, концентричності виховної роботи з дітьми; єдність сімейного та суспільного виховання (О. Запорожець, Т. Маркова, 1980 р.).	Принципи гуманізму виховання, національного виховання (природовідповідність, культуровідповідність та етнізація виховного процесу), цілісного підходу до виховання, виховання в діяльності та спілкуванні, врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного учня в процесі виховання (В. Лозова, Г. Троцько, 2002 р.).
--------------------------------	---	---

будову», складається з низки надбудованих один над одним рівнів психофізіологічної регуляції поведінки (Н. Берштейн), що характеризується ієрархічною структурою (О. Леонтьєв).

На сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки як науки серед дослідників багато уваги приділено питанням з'ясування сутності цієї науки. Вивчення та аналіз провідних категорій дошкільної педагогіки як науки та зіставлення їх із категоріями загальної педагогіки дає змогу більш чітко визначити специфіку дошкільної педагогіки.

Особливості дошкільної педагогіки як науки визначаються її провідними категоріями (об'єктом, предметом, метою, завданнями, закономірностями, принципами) та більш широким арсеналом методів вивчення особистості дитини, які є інтеграцією антропологічних методів (соціологічних, педагогічних, психологічних, медичних, психіатричних та деяких інших) (табл. 1).

**Висновки з проведеного дослідження.** Системний підхід до визначення предмета дошкільної педагогіки має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення. Він орієнтує на таке вдосконалення дошкільного виховання, за якого окремі його

сторони тісно й органічно взаємопов'язані між собою. Центральним ядром цієї системи має стати морально-трудова виховання дитини, від якого в кінцевому результаті залежить формування ціннісних орієнтацій дитячої особистості та загальний напрям її подальшого розвитку.

На сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки як науки серед дослідників багато уваги приділено питанням з'ясування сутності цієї науки. Вивчення та аналіз провідних категорій дошкільної педагогіки як науки та зіставлення їх із категоріями загальної педагогіки дає змогу більш чітко визначити специфіку дошкільної педагогіки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : [монографія] / О. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Методика організації науково-дослідної роботи : [навчальний посібник для студентів та викладачів вищ. навч. закладів] / [Г. Артемчук, В. Курило, М. Кочерган]. – К. : Форум, 2000. – 271 с.
3. Малафіїк І. Дидактика новітньої школи : [навчальний посібник] / І. Малафіїк. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 375 с.





УДК 37.014

## НАУКОВІ ПІДХОДИ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПРОБЛЕМИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ПОНЯТТЯ «ВИХОВАННЯ»

Сокол М.О., к. філол. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет  
імені І.Я. Горбачевського»

У статті обґрунтовано наукові підходи щодо проведення педагогічних досліджень стосовно визначення поняття «виховання». Адже проблема експлікації понять є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки. Оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. Метою статті є розкриття сутності поняття «виховання». Сформульовано основні проблеми детермінацій понятійно-категорійного апарату, а також проаналізовано основні риси та відмінності у тлумаченні «поняття». Охарактеризовано особливості формування поняття «виховання» у філософії, психології, соціології та педагогіці.

*Ключові слова:* поняття, детермінація, педагогіка, виховання, понятійно-категорійний апарат.

В статье обоснованы научные подходы к проведению педагогических исследований по определению понятия «воспитание». Ведь проблема экспликации понятий является одним из приоритетных направлений современной педагогической науки. Оперирование понятиями является необходимым условием для изучения и построения теоретических моделей, осознания процессов воспитания и обучения в динамике и перспективе. Целью статьи является раскрытие сущности понятия «воспитание». Сформулированы основные проблемы детерминаций понятийно-категориального аппарата, а также проанализированы основные черты и различия в толковании «понятия». Охарактеризованы особенности формирования понятия «воспитание» в философии, психологии, социологии и педагогике.

*Ключевые слова:* понятие, детерминация, педагогика, воспитание, понятийно-категориальный аппарат.

Sokol M.O. THE SCIENTIFIC APPROACHES FOR CONDUCTING EDUCATIONAL RESEARCH ON THE PROBLEM OF DETERMINATION THE NOTION «EDUCATION»

The scientific approaches for conducting pedagogical researches concerning the definition of “education” are analyzed in the article. The problem of notions’ explication is one of the priorities of modern pedagogy. Notions operation is a necessary condition for learning and building theoretical models, understanding the processes of education and training in the dynamics and perspective. The aim of the article is the disclosure of the concept “education”. The basic problems of determination conceptual-categorical apparatus are determined. The main similarities and differences of “notion” interpretation are analyzed. The formation peculiarities of the concept “education” in philosophy, psychology, sociology and pedagogy are characterized.

*Key words:* notion, determination, pedagogy, education, conceptual and categorical apparatus.

**Постановка проблеми.** Стан понятійно-термінологічного апарату науки відображає ступінь розвитку її теорії, розкриває взаємозв'язок об'єктів та різноманітність пізнавальних ситуацій, які виникають у процесі навчання і виховання людини, а також дає змогу чітко окреслити предмет дослідження і, отже, вибудувати його послідовну концепцію. Оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. На нашу думку, саме чітка система понять й створює понятійно-категорійний апарат педагогічної науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Щодо означення проблеми, то на увагу заслуговують наукові розвідки А.В. Вихруща, О.В. Сухомлинської, І.В. Кі-

чевої, Г.П. Щедровицького, Е.В. Тітової, М.В. Зімової та інших вчених. Проте, як засвідчив аналіз, питання чіткого визначення поняття «виховання» не одержало належного висвітлення у сучасних науково педагогічних дослідженнях.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті сутності поняття «виховання».

**Виклад основного матеріалу.** Безумовно, необхідною умовою для вивчення й побудови як теоретичних моделей, так і осмислення процесів практичного навчання і виховання є оперування понятійно-категорійним апаратом, що дає змогу більш чітко визначити предмет педагогічного дослідження, побудувати його послідовну концепцію, адекватно інтерпретувати ре-



зультати педагогічних спостережень і вимірів. Ми вважаємо, що нечітке визначення того чи іншого поняття створює «розмиту» інтерпретацію подій і процесів педагогічної реальності, що зумовлює непорозуміння у наукових колах. Беручи до уваги те, що «поняття – це логічно оформлена думка про загальні істотні властивості, зв'язки й відносини предметів або явищ об'єктивної дійсності» [5, с. 183], дослідники в галузі термінології стверджують, що «при побудові понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки прийнято керуватися вимогою (принципом) однозначності понять, відповідно до якого кожному із них повинно відповідати лише одне значення» [12, с. 4]. Отже, поняття, що обирається для позначення якого-небудь об'єкту (процесу) в мові науки, не повинно використовуватися для позначення іншого в тій же мові. Ми погоджуємось із умовиводом А.В. Вихруща про те, що «чим обширніший набір ознак, тим вужчий клас об'єктів, що задовольняють ці ознаки, і навпаки, чим вужчий зміст поняття, тим ширший його обсяг; цю очевидну обставину часто іменують законом зворотного відношення» [4, с. 22]. Додамо, що утворення того чи іншого поняття – це складний і тривалий процес наукового дослідження. Адже у поняттях акумулюються, концентруються найновіші досягнення науки і суспільної практики. Вихідним матеріалом для утворення понять слугують чуттєві образи навколишньої дійсності, які сприймаються і наочно подаються реципієнтом. Цей процес здійснюється в результаті абстрагування та узагальнення будь-яких сторін цих чуттєвих образів і «усвідомлення їх як особливих, самостійних змістів думки» [4, с. 10].

Зазначимо, що цілий ряд умов впливає на створення наукових понять. Насамперед, це відокремлення та узагальнення істотних ознак, які сприймаються окремо від інших зовнішніх, несуттєвих ознак. Друга умова: зміст поняття повинен враховуватись у свідомості в такій формі, яку можна використати в наступних розумових процесах, а от мета полягатиме у створенні чіткої сукупності ознак цього поняття, тобто процес його створення завершується словесним оформленням. Незважаючи на те, що «процес утворення поняття опирається на словесний склад мислення, в момент появи поняття, коли тільки йде процес його зародження, воно може й не мати відповідну саме йому словесну форму» [9, с. 9]. Отже, процес становлення і розвитку понятійно-термінологічного апарату будь-якої науки досить тісно пов'язаний із процесом становлення і розвитку самого наукового знання, тому створення понят-

тя – це складний діалектичний процес, який здійснюється за допомогою таких методів, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення, експеримент тощо.

Термінологічним проблемам педагогіки присвячено ряд наукових досліджень. Наприклад, Г.П. Щедровицький зазначав, що «реальні процеси, тіла або явища, які досліджуються, утворюють ті або інші поняття, становлять об'єкт думки. Зміст понять ніколи не вичерпує всіх властивостей об'єктів, залишаючись завжди відносно обмеженим і однобічним. Саме через розвиток суспільної практики воно постійно змінюється, як наслідок, за зміною змісту понять змінюється їхня будова» [14, с. 577]. До того ж, інший вчений вважає, що наукові поняття «відбивають істотні й необхідні ознаки, а слова й знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами» [13, с. 347].

Звернемо увагу на те, що у логіці «поняття» – складовий елемент судження (суб'єкт, предикат) або силогізму. Так, розрізняють поняття в широкому і вузькому сенсі, а також окремо виділяють наукові поняття. Перші формально виділяють загальні (схожі) ознаки загальних предметів, універсальних явищ і закріплюють їх у словах. Поняття у вузькому сенсі належать до певної галузі наук, чітко визначають основні ознаки предмета, явища, процесу або об'єкта. Загалом науковим поняттям властиві істотні й необхідні ознаки окремого предмета, об'єкта, явища або процесу, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами. Додамо, що сукупність узагальнених, відображених в понятті предметів називається обсягом поняття, а сукупність істотних ознак, за якими узагальнюються і виділяються предмети в понятті, – його змістом.

Слід зазначити, що у логіці існують різні види визначення «поняття» як форми мислення. Наведемо декілька визначень терміна «поняття».

1) «Поняття – цілісна сукупність суджень, тобто думок, в яких дещо стверджується про відрізнявані ознаки об'єкта, який досліджується, ядром якої є судження про найбільш і в той же час суттєві ознаки якого-небудь об'єкта» (М.І. Кондаков).

2) «Поняття – це форма мислення, яка є результатом узагальнення і виділення предметів деякого класу за загальними та специфічними для них ознаками» (А.Є. Конверський).

3) «Поняття – думка, яка фіксує ознаки відображуваних у ній предметів і явищ, що дозволяють відрізнити ці предмети і явища від суміжних з ними» (Д.П. Горський).



4) «Поняття є мисленим відображенням у формі безпосередньої єдності загальних, суттєвих ознак предметів» (І.Я. Чупахін).

Підсумуємо, що вищезазначені визначення поняття відображають сутність поняття як форми мислення. Проте кожне визначення чи дефініція того чи іншого поняття в науці, як правило, є неповним або ж нечітким.

З точки зору історії філософії, маємо дві протилежні лінії стосовно теорії понять: матеріалістичну – таку, що вважає, що поняття об'єктивні за своїм змістом, та ідеалістичну, яка твердить, що поняття – це уявна сутність, яка виникає спонтанно, абсолютно незалежна від об'єктивної реальності. Філософ І. Кант вважав, що будь-яке поняття – це «загальне уявлення того, що є загальним для багатьох об'єктів, отже – уявлення, що може міститися в різних об'єктах» [1, с. 154]. А от за Г. Гегелем поняття – «перш за все синонім дійсного розуміння суті справи, а не просто вираз будь-якого загального, будь-якій подібності об'єктів споглядання. У понятті розкривається справжня природа речі, а не її схожість з іншими речами, і в ньому повинна знаходити свій вираз не тільки абстрактна спільність, а і особливість його об'єкта» [6, с. 63].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можемо навести кілька визначень терміну «поняття».

1) «Поняття – це форма мислення, яка відображає предмети в їх загальних та істотних ознаках» (М.Г. Тофтул).

2) «Поняття – це думка, яка вказуванням на певну ознаку виділяє з універсуму й узагальнює в клас предмети, яким притаманна ця ознака» (І.В. Хоменко).

3) «Поняття – це форма мислення, в якій відображаються суттєві ознаки одного елементного класу чи класу споріднених об'єктів» (А.Д. Гетьманова).

4) «Поняття як форма (вид) думки, або як мисленнєве утворення, є результат узагальнення предметів деякого класу і мисленого виділення самого цього класу за певною сукупністю загальних для предметів цього класу – і сукупність відмінних для них – ознак» (Є.К. Войшвілло).

5) «Поняття – це думка, яка фіксує ознаки відображуваних у ній предметів і явищ, що дають можливість відрізнити ці предмети і явища від суміжних з ними» (Д.П. Горський).

6) «Поняття – це форма мислення, яка є результатом узагальнення і виділення предметів деякого класу за загальними та специфічними для них ознаками» (А.Є. Конверський).

Підсумуємо, що усі вищезазначені визначення є дуже схожими, однак деякі з

них відображають поняття як думку, проте поняття – це перш за все слово, тому для певного класу явищ чи предметів досить складно підібрати відповідне поняття, яке, з одного боку, охоплювало б процес конструювання, а з іншого – узгоджувалася з усталеними нормами, традиціями, прийнятими як в суспільній, так і мовній практиці.

Отже, більшість фахівців відносно вимог до понять притримуються теорії однозначності «з точки зору правил понятійно-термінологічного апарату недопустимим є надання загальнотехнічному або загальнонауковому поняттю в галузевій термінології якого-небудь іншого значення, ніж те, яке воно має у відповідній дисципліні. Нечітке тлумачення педагогічного поняття не покращить якість навчання, не внесе порядок до наукового обігу, а лише ускладнить і заплутає мову педагогіки» [11, с. 21]. Заслуговує на увагу дослідження І.В. Кічевої, присвячене аналізу і систематизації сучасного понятійно-термінологічного апарату педагогіки, про те, що «процес входження авторського поняття в широкий науковий обіг залежить від багатьох чинників, серед яких і чинник популярності поняття в педагогічному співтоваристві, і чинник функціональності нового поняття» [9, с. 39]. Ми вважаємо, що досить влучно про педагогічну полісемію зазначає М.В. Зимова у своєму дослідженні: «Багатозначність понять може бути обумовлена функціонально і пов'язана з елементами комунікативної ситуації, зокрема, з рівнем компетенції комунікантів. Одночасно ця багатозначність в термінології може бути обумовлена можливістю різного концептуального осмислення одного й того ж феномену. Втім, йдеться саме про багатозначність, а не про якусь контекстуальну варіативність особливого типу, оскільки різні розуміння того або іншого явища, по-перше, схожі один з одним і по-друге, не виключають один одного в загальних контекстах» [7, с. 57].

Варто додати, що у роботі «Смысл и значение» Г.П. Щедровицький, розглядаючи теоретичне розрізнення й протиставлення понять, звертає увагу на те, що «думка дослідника поляризується і як би фокусується у двох різних «точках» – на об'єкті, фіксованому в знанні, і на понятті, що задає схему знання і реалізується в ній» [15, с. 187]. Водночас, як стверджує автор, виникає «парадоксальна ситуація, тобто протиріччя між двома знаннями про один і той самий об'єкт, змушує дослідника звертатися до понять, на основі яких були отримані ці знання, і трансформувати їх таким чином, щоб зняти і перебороти зафіксовану парадоксальність» [14, с. 188]. Отже, перед



нами постає головна проблема систематизації педагогічних понять, тобто завдання щодо можливості коректного їх визначення в науці, яка знаходиться в постійному розвитку і, як це характерно для педагогіки, перебуває під впливом технологічно орієнтованого суспільства.

На нашу думку, концептуальний аналіз поняття «виховання» пов'язаний із труднощами експлікаційного характеру. Зазначимо, що ще грецький філософ Аристотель вперше робив спроби теоретично осмислити проблеми теорії й практики виховання: «Не можна залишити нез'ясованим, що взагалі є вихованням і як воно повинно здійснюватися. У сучасній педагогічній науці існує розбіжність з приводу практики виховання: не всі згодні з тим, чому саме молоді люди повинні навчатися, з метою розвитку в них добродетності, заради досягнення найкращого життя; не з'ясована також і мета виховання – чи це розвиток розумових здібностей, чи моральних якостей» [3, с. 437]. Додамо, що багато ключових педагогічних понять не мають чітких меж, загально визнаного змісту і вживання. Адже «справжня наука – це знання, в яке входять відомості про методи і межі знання» [16, с. 137]. І. Кант (як і Аристотель задовго до нього) визначив педагогіку як науку про виховання, включаючи «піклування і освіту» [8, с. 449, 456], і далі автор дає неоднозначне трактування цього поняття: «Два людські винаходи можна вважати найважчими, а саме: мистецтво управляти і мистецтво виховувати, і досі ще існують розбіжності навіть відносно їх ідей» [8, с. 450]. Проте не можна оминути той факт, що протягом століть поняття «виховання» неодноразово змінювалося і коригувалося. Адже до реформ Петра I під вихованням розумілося «вигодовування, вирощування», оскільки саме слово споріднене зі словом «харчування».

У психології «виховання – діяльність з передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують умови для його розвитку, підготовки до суспільного життя і праці» [2, с. 467]. Отже, соціологічний аналіз поняття виховання включає три основні аспекти: передача соціально-історичного досвіду наступним поколінням; процеси соціалізації індивіда в основних сферах громадського життя і розуміння виховання як «процесу цілеспрямованого, систематичного формування особистості відповідно до діючих в суспільстві нормативних мо-

делей» [10, с. 44]. Таким чином, сучасна педагогіка (як наука і практика), що прагне теоретично обґрунтувати та практично реалізувати підвищення імпаکت-фактору освіти в розвитку особи, об'єктивно поповнює свій поняттєво-термінологічний апарат нині актуальними щільно взаємопов'язаними поняттями. Їх правильне розуміння та практичне застосування дасть змогу підвищити ефективність в реалізації її родової місії в безперервному соціально-культурному розвитку людини впродовж життя шляхом навчання, забезпечення якісних навчальних результатів і конкурентоспроможних понять та кваліфікацій кожній особі в умовах світової глобалізації та європейської інтеграції.

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

Беручи до уваги всі вище зазначені визначення поняття «виховання», ми дійшли висновку, що виховання – це система цілеспрямованих заходів, спрямована на всебічний розвиток особистості (фізичний, духовний та соціальний), вироблення певних навичок, необхідних для життєдіяльності особистості (безпечного існування, взаємодії у соціумі), закладення тих чи інших основ (цінності, самосприйняття тощо), що є необхідними для подальшого самостійного функціонування та розвитку, в тому числі для повного розкриття потенціалу індивіда. Підсумуємо, що неправильне (або нечітке) розуміння поняття іноді призводить до неправильних висновків, а потім ці умовиводи впливають на поведінку вчителя і, зрештою, на результати навчального процесу. На нашу думку, упорядкування понятійно-категорійного апарату пов'язано зі структуризацією та систематизацією науково педагогічних знань. У процесі наукового дослідження відбувається тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять, що скорельовані на розробку моделі наукового знання в предметній площині дослідження системи основних педагогічних понять. Отже, вживання «розмитих» понять у практичній діяльності породжує «видимість знання» професійної лексики, тобто формує врешті-решт таке понятійне поле, у якому різні учасники спілкування розуміють однакові за формою поняття по-різному, тобто вкладають у них відмінний зміст.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Kant I. Über Pädagogik / I. Kant. – Königsberg : Auflage, 1803. – 154 s.
2. Социологический словарь / [Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. Тернер]. – М. : Экономика, 2004. – 620 с.
3. Аристотель Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976–1983. – Т. 4. – 1983. – 628 с.





4. Вихрущ А.В. Интеграция украинской освіти в европейский освітній простір / А.В. Вихрущ // Педагогіка та психологія. – 2009. – Вип. 469. – С. 22–32.
5. Войшвилло Е.К. Понятие / Е.К. Войшвилло. – М. : МГУ, 1967. – 286 с.
6. Гайм Р. Гегель и его время. Лекции о первоначальном возникновении, развитии, сущности и достоинстве философии Гегеля / Р. Гайм. – СПб., 2006. – 392 с.
7. Зимовая М.В. Многозначность в терминологии : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык», 10.02.19 «Теория языка» / М.В. Зимовая. – Орел, 2010. – 160 с.
8. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант. – М. : Наука, 1984. – 710 с.
9. Кичева И.В. Развитие понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Кичева. – Пенза, 2004. – 454 с.
10. Осипов Г.В. Социологический энциклопедический словарь / Г.В. Осипов. – М. : Норма, 2000. – 912 с.
11. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики / В.М. Полонский [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.jeducation.ru/4\\_2004/55.html](http://www.jeducation.ru/4_2004/55.html).
12. Титова Е.В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е.В. Титова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm>.
13. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки / Е.В. Ушаков. – М. : Экзамен, 2005. – 528 с.
14. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
15. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.
16. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

УДК 378.147:656.61.071.1-056.87

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»

Сотер М.В.,  
аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту  
Херсонський державний університет

У статті розкрито сутність понять: «комунікація», «спілкування», «культура», «міжкультурна комунікація», «ідіоетнічна (національна) мова», «зіткнення культур». Виділено особливості міжкультурної комунікації. Відзначається, що міжкультурна комунікація виконує важливу роль для ефективної взаємодії з культурою, традиціями і звичаями іншої нації й забезпечує активну взаємодію з іноземним партнером.

**Ключові слова:** комунікація, спілкування, культура, міжкультурне спілкування, ідіоетнічна (національна) мова, зіткнення культур, міжкультурна комунікація.

В статье раскрыта сущность понятий: «коммуникация», «общение», «культура», «межкультурная коммуникация», «идеоэтнический (национальный) язык», «столкновение культур». Выделены особенности межкультурной коммуникации. Отмечается, что межкультурная коммуникация выполняет важную роль для эффективного взаимодействия с культурой, традициями и обычаями другой нации и обеспечивает активное взаимодействие с иностранным партнером.

**Ключевые слова:** коммуникация, общение, культура, межкультурная коммуникация, идеоэтнический (национальный) язык, столкновение культур.

### Soter M.V. THE ESSENCE OF THE CONCEPT "INTERCULTURAL COMMUNICATION"

The essence of the concepts of "communication", "culture", "intercultural communication" is examined in the article. It is pointed out that intercultural communication fulfills a significant role for an effective cooperation with the culture, traditions and customs of other nation and provides an active interaction with a foreign partner.

**Key words:** communication, culture, intercultural communication, ideoehtnical (national) language, clash of cultures.

**Постановка проблеми.** Головною тенденцією розвитку сучасного світу є інтеграція. Економічні та соціокультурні процеси, єдиний інформаційний простір, соціальна мобільність, відкритість меж перетворюють людство в цілісну світову спільноту. За та-

ких умов розвиток суспільства й, зокрема, сучасної освіти неможливий без формування культури спілкування, що передбачає більш глибоке знайомство з культурами різних країн, їхніми цінностями та ціннісними орієнтаціями. У полікультурному соціу-



мі саме комунікація стає тим ключем, який відкриває реальну перспективу будівництва мостів взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних країн.

Специфіка сучасної соціально-культурної ситуації актуалізує проблему формування готовності молодих людей до міжкультурної комунікації, що передбачено державними документами. Так, у Законі України «Про вищу освіту» «академічна мобільність», «академічна свобода», «міжнародна інтеграція у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи», є одними зі стратегічних завдань [4, с. 5]. Саме тому вища школа в сучасних умовах покликана створити якісно нову освітню систему, здатну забезпечити для кожної особистості можливість реальної неконфліктної взаємодії як у полікультурному просторі своєї країни, так і світі загалом.

Ураховуючи важливість питань, що пов'язані з міжкультурною комунікацією, сприяння активному міжкультурному діалогу шляхом освіти, науки, культури, комунікації та інформації стратегією ЮНЕСКО (2014–2021) проголошено одним із першорядних завдань [14, с. 13]. Зауважується, що міжкультурний діалог і зближення ніколи не були настільки актуальними, сьогодні вони стають усе більш необхідними для соціальної інтеграції, взаєморозуміння та міцного миру [14, с. 8, 23].

#### **Ступінь розробленості проблеми.**

Нині міжкультурна комунікація є предметом досліджень багатьох вітчизняних дослідників (І. Бахов, Ф. Бацевич, О. Кричківська, Н. Калашнік, І. М'язова, А. Солodka, О. Фролова), а також зарубіжних учених (Й. Гердер, Т. Грушевицька, Г. Дев'ятова, В. Кан-Калика, Д. Мацумото, М. Орб, О. Садокін, Ф. Стродбек, Е. Стюарт, С. Тер-Мінасова, Дж. Трейджер, І. Халеєва, Е. Холл).

Проаналізувавши результати досліджень і сучасних наукових розвідок, що спрямовані на вирішення основних питань міжкультурної комунікації, можемо констатувати, що це поняття визначаються теоретичною складністю, багатогранністю, багатоаспектністю, що безпосередньо пов'язано з окресленням основних понять «культура» й «комунікація», а також відсутністю загальних методологічних основ дослідження та єдиних концептуальних підходів щодо її тлумачення [7, с. 3]. Отже, виникає необхідність уточнити сутність поняття «міжкультурна комунікація».

**Мета статті** – розкрити сутність понять: «комунікація», «спілкування», «культура», «міжкультурна комунікація», «ідіоетнічна

(національна) мова», «зіткнення культур»; виділити особливості міжкультурної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з вищевказаного, спробуємо насамперед проаналізувати поняття «комунікація». Так, термін «комунікація» означає універсальне поняття, яке нині використовується багатьма науками, серед яких філософія, психологія, соціологія, політологія, інформатика, лінгвістика тощо. Комунікація виникла в людському суспільстві як потреба індивіда передати іншому індивідові необхідну для спільних дій інформацію.

Глибокої давнини сягає не лише визначення сутності комунікації, а й окреслення основних підходів до її вивчення та використання. Ще Платон у діалозі «Федр» уперше називає письмо й мовлення способами обміну інформацією між людьми [8, с. 185–225]. При цьому Платон висловив побоювання, що письмо завдасть шкоди мисленню людей, так як вони будуть засвоювати знання «за сторонніми, зовнішніми ознаками», а не в процесі спілкування з мудрими [8, с. 249].

Уважаємо за необхідне зауважити, що поняття «спілкування» й «комунікація» існують тисячі років, проте їх диференціація викликає дискусії й сьогодні. Сучасні вчені інтенсивно обговорюють проблему взаємозв'язку категорій комунікації та спілкування. Більшість дослідників: К. Абульханова-Славська, Б. Ломов, А. Мудрик – уважають, що спілкування і є комунікативною діяльністю. В. Кричевський, В. Ширшов схиляються до того, що спілкування являє собою особливий вид комунікації.

У широкому філософському сенсі поняття «комунікація» означає спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями; передання одного й того самого змісту від однієї свідомості (колективної чи індивідуальної) до іншої за допомогою знаків, зафіксованих на матеріальних носіях [13, с. 269].

С. Тер-Мінасова підкреслює, що комунікація – це процес обміну повідомленнями, у ході якого постійно відбувається відтворення смислів, так як вони не збігаються в людей, котрі говорять однією й тією самою мовою, виростили в одній і тій самій культурі [11].

На думку Д. Кейтон (Joann Keyton), комунікація – це не просто процес передання інформації, а й установлення контакту для виключно повного розуміння один одного під час взаємодії [16, с. 77].

У Словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевича поняття «комунікація» виокремлюється, по-перше, як «смісловий та ідеально-змістовий аспекти соціальної



взаємодії, спілкування», по-друге, як «складова спілкування поряд з перцепцією та інтерацією», по-третє, як «складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного» [1, с. 81–82]. Учений звертає увагу на існування цього поняття в широкому та вузькому сенсах. Так, у широкому сенсі «комунікація має місце завжди, коли певній поведінці або її результату приписується певне значення і вони сприймаються як знаки або символи», тоді як у вузькому – це «спілкування за допомогою мовних і/або паралінгвальних і невербальних засобів з метою передачі інформації» [1, с. 82].

Спілкування ж Ф. Бацевич розглядає як «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням, навичками, результатами діяльності, взаємовпливами і корекцією поведінки тощо». Автор наголошує, що найважливішим засобом спілкування є ідіоетнічна мова [1, с. 162]. Зауважимо, що ідіоетнічна мова – це національна мова, мова нації «як соціально-історичної спільноти людей» [1, с. 112].

У Філософському енциклопедичному словнику термін «спілкування» визначається як процес взаємозв'язку та взаємодії суспільних суб'єктів (класів, груп, особистостей), у якому відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями й навичками, а також результатами діяльності; одне з необхідних і загальних умов формування та розвитку суспільства й особистості [13, с. 447].

Водночас комунікацію потрібно відрізнити від спілкування, яке є взаємним обміном повідомленнями, тобто завжди двостороннім процесом. За твердженням Г. Дев'ятової, спілкування можливе виключно між одушевленими істотами, комунікація ж – і між неживими (наприклад, між персональними комп'ютерами або роботами), а також між людиною та машиною [3, с. 19]. Отже, комунікація насамперед пов'язана з опосередкованим спілкуванням, ураховуючи й передання інформації за допомогою технічних пристроїв (телефон тощо), у тому числі засобів масової комунікації (телебачення, радіо, преса тощо).

Отже, аналіз різних інтерпретацій понять «спілкування» й «комунікація» дає підстави зробити висновок про те, що ці терміни містять як спільні, так і відмінні ознаки.

Спільними є, по-перше, їх співвіднесеність із процесами обміну й передання інформації, по-друге, зв'язок із мовою як засобом спілкування, по-третє, зв'язок із соціомовною поведінкою комунікантів. Відмінні ознаки зумовлені розходженням в обсязі змісту цих понять (вузькому та широкому), що пояснюється використанням їх у суміжних науках або навіть у різних аспектах однієї наукової дисципліни, коли на перший план висуваються ті або інші ознаки цих складних понять.

З огляду на викладене вище поняття «спілкування» та «комунікація» можемо тлумачити так: обидва є соціально зумовленими процесами, спілкування – обміну думками й почуттями між людьми в різних сферах, що реалізується головним чином за допомогою вербальних засобів комунікації, тоді як комунікація – це процес передавання і сприйняття інформації в умовах міжособистісного й масового спілкування по різних каналах за допомогою різних комунікативних засобів (вербальних, невербальних). Звідси пропонуємо вважати поняття «комунікація» більш ширшим, що охоплює всі сфери людської взаємодії і є засобом не лише міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного співробітництва й кооперації.

Очевидно, що поняття «комунікація» не може існувати поза культурою. У зв'язку з цим можемо підкреслити, що ефективність процесу міжкультурної комунікації неможлива без глибокого та різнобічного знання культури комунікантів, їхнього менталітету, національного характеру, способу життя, звичаїв, традицій. Саме тому вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «культура».

Так, поняття «культура» є фундаментальним і вивчається низкою гуманітарних наук: філософією, антропологією, культурологією, соціологією, етнологією, лінгвістикою тощо. Кожна з цих наук, згідно зі своєю специфікою, виділяє в культурі як предмет своїх досліджень одну з її частин, той чи інший її аспект. У результаті нині не існує єдиного, загальноприйнятого визначення культури, у науковій літературі зустрічається, згідно з різними даними наукових розвідок, від 100 до 500 визначень поняття «культури». Така ситуація, на нашу думку, свідчить про структурну складність феномена культури.

Одна з перших ґрунтовних дефініцій культури характеризує її як комплекс структурованих способів мислення, почуттів і реагувань, отриманих і переданих головним чином за допомогою символів, що становлять відмінні досягнення людських груп,



включаючи їх утілення в артефактах [17, с. 181]. Відзначається, що суттєве ядро культури складається з традиційних (тобто історично похідних і відібраних) ідей.

У широкому сенсі поняття «культура» означає «сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людською спільнотою, які характеризують певний рівень розвитку суспільства», у вузькому – «рівень духовного життя людей» [1, с. 92].

У Філософському енциклопедичному словнику це поняття подане як специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у матеріальних і духовних благах, у системі соціальних норм і установ, у духовних цінностях, у сукупності відношень людини до природи, між собою й до себе самої [13, с. 292].

Як правило, у дослідженнях, присвячених феномену культури, відзначається, що в процесі своєї адаптації до навколишнього середовища людина створює власний штучний світ, так звану іншу природу, що складається з матеріальних предметів, духовних цінностей, норм поведінки, символів та іншого, що покликано задовольняти безпосередньо потреби людини [10, с. 108]. Разом із тим нова природа створюється людиною не тільки як середовище її перебування, створюючи матеріальні та духовні предмети і явища, норми поведінки, розвиваючи вміння й навички, людина тим самим створює сама себе [10, с. 109]. Можемо стверджувати, що комунікація – це комплексне поняття, що постійно інтенсивно видозмінюється залежно від розвитку того чи іншого суспільства.

Узагальнюючи викладене вище, ми усвідомлюємо розглядаємо поняття «культура» як світ матеріальних і духовних продуктів людської діяльності (артефактів), сукупність норм, цінностей, переконань, які розподіляються членами відповідних культурних груп і спільнот [9, с. 22–23]. Отже, культура включає в себе все, що створено людьми, і характеризує їх повсякденне життя, ураховуючи при цьому певні історичні умови. Це ґрунтовне розуміння культури дає змогу більш повно осмислити процес міжкультурної комунікації, оскільки охоплює не лише зовнішню (об'єктивну), а й внутрішню (суб'єктивну) сторони кожної окремої культури, які визначаються цінностями, ціннісними орієнтаціями, специфічними способами сприйняття й мислення, норм поведінки та моралі.

На сьогодні для окреслення сутності міжкультурної комунікації використовується значна кількість термінів, які часто перекликаються або навіть дублюють один одного: міжкультурна комунікація, інтеркультурна

комунікація (intercultural communication), крос-культурна комунікація (cross-cultural communication), транскультурна комунікація (transcultural communication), мультикультурна комунікація (multicultural communication), контркультурна комунікація (contrcultural communication).

Зазначимо, що основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були докладно розвинені Едвардом Холлом (Edward Hall) ще 1959 р. в праці «Німа мова» ("The Silent Language"), де автор показав тісний зв'язок між культурою й комунікацією [15, с. 212]. Розвиваючи свої ідеї щодо тісного взаємозв'язку культури й комунікації, Едвард Холл дійшов висновку про необхідність навчання культури, тим самим першим запропонував зробити проблему міжкультурної комунікації не тільки предметом наукових досліджень, а й самостійною навчальною дисципліною.

Професор із питань дослідження комунікації в Каліфорнійському державному університеті С.Тінг-Туми (Stella Ting-Toomey) зауважила, що поняття «міжкультурна комунікація» використовується для позначення процесу комунікації між членами різних культурних спільнот [18, с. 16–17]. Крім того, учена відзначила, що цей термін включає також групову взаємодію таких факторів, як вірування, цінності, норми та сценарії їх взаємодії.

О. Садохін у навчальному посібнику «Вступ до теорії міжкультурної комунікації» розглядає поняття «міжкультурна комунікація» як особливу форму спілкування представників двох чи більше різних культур або культурних співтовариств у ході обміном інформацією та культурними цінностями [11]. Автор підкреслює, що це поняття включає в себе комунікацію між культурами, расами, етнічними групами, релігіями й субкультурами всередині великих культур.

Ф. Бацевич – автор першого в Україні словника найуживаніших термінів теорії і практики міжкультурної комунікації – формулює кілька визначень цього поняття: з одного боку, «міжкультурна комунікація» – це «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію», з іншого – «увесь спектр можливих типів спілкування, який відбувається за межами можливих соціальних груп (дискурсивних систем), починаючи від груп, представники яких є носіями різних культур, до комунікації між чоловіками і жінками або колегами різного віку тощо» [1, с. 82–83].





О. Кричківська наголошує, що смисловим центром поняття «міжкультурна комунікація» є «ідея взаємодії різномовних і різнокультурних комунікантів» через «налагодження їх взаємозв'язку і пошук взаєморозуміння» [5, с. 22]. Ця взаємодія спрямована на «взаємопізнання і зближення різних культурних спільнот» [6, с. 168].

Узагальнюючи викладене, спробуємо подати власне визначення поняття «міжкультурна комунікація», яке вважаємо комплексним, інтегрованим інструментом установлення рівноправного взаємозв'язку між представниками різних культур, котрий ґрунтується на співпраці й взаємодії, толерантному ставленні до самотності й своєрідності кожної культури, що сприяє ефективному розвитку всіх учасників комунікації, спрямовує їх рух до загальнолюдського визнання.

Науковці, котрі займаються питаннями міжкультурної комунікації, давно помітили, що під час зіткнення представників двох або кількох культур виникає багато проблем. Певна річ, посередником та інструментом у процесі взаємодії культур є насамперед мова. Під час міжкультурної комунікації, тобто спілкування представників різних культур, «зіткнення» культур утворюється специфічний простір, який впливає на свідомість і поведінку людей. Дж. Беррі [2] і Р. Тріандіс [12] виявили такі прояви цього впливу:

– люди починають надавати більшого значення своїй культурній належності саме в міжкультурному просторі взаємодії;

– під час міжкультурної комунікації виникають бар'єри спілкування, викликані розбіжностями в розумінні того, що відбувається;

– від учасників міжкультурної комунікації потрібні додаткові зусилля для подолання цих бар'єрів, відтак часто відчувається дефіцит навичок спілкування в міжкультурному контексті, відбувається дезорієнтація, збентеження;

– в учасників міжкультурної комунікації виникає здивування, а іноді нерозуміння того, що на предмет спілкування можна дивитися по-іншому й розуміти його інакше;

– у результаті знаходження в міжкультурному просторі трансформується культурна ідентичність людини, відбуваються зміни, викликані досвідом міжкультурного спілкування.

**Висновки.** Відтак можемо говорити про те, що міжкультурна комунікація виявляється у взаємозв'язку, у який вступають між собою різні народи, що може мати як позитивний, так і негативний результат. Саме тому необхідно сприяти і створювати умови для розвитку міжкультурної комунікації

на основі принципу єдності в різноманітті з урахуванням довіри, поваги, діалогу, емпатії, ділового співробітництва, толерантності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ці принципи допоможуть збереженню й існуванню різних спільностей у світовому просторі.

Унаслідок міжкультурної комунікації з дотриманням вищевказаних принципів розвинуться всі форми суспільного життя, розвиватиметься й саме суспільство як цілісний і складний соціальний організм у всьому багатстві своїх духовних і матеріальних виявів, а відтак розвинеться й сама людина. Усі ці процеси, у свою чергу, також вплинуть на розвиток міжкультурної комунікації. Обґрунтування найбільш доцільних умов для організації міжкультурної комунікації між представниками різних культур є перспективним і може стати предметом подальшого наукового пошуку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Кросс-культурная психология: исследования и применение / [Д.В. Берри, А.Х. Пуртинга, М.Х. Сигалл, П.Р. Дасен] ; пер. с англ. – Х. : Гуманитарный центр, 2007. – 560 с.
3. Девятова Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. Девятова. – Магнитогорск : РГБ, 2002. – 186 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/791371/>.
4. Про вищу освіту : Закон України від 11.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.В. Кричківська. – Тернопіль, 2015. – 293 с.
6. Кульбацька (Сотер) М. Співвідношення понять «міжкультурна» та «мультикультурна» комунікація у наукових джерелах / М. Кульбацька (Сотер) // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (16–17 квітня 2015 року, м. Херсон) : у 2 ч. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Ч. 1/ за ред. А.М. Зубка, С.О. Моїсєєва та ін. – 2015. – С. 166–170.
7. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 351 с.
8. Платон. Избранные диалоги / Платон. – М. : Художественная литература, 1965. – 441 с.
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации : [учебное пособие] / А.П. Садохин. – М. : КИОРУС, 2014. – 254 с.
10. Садохин А.П. Культурология: теория и история культуры : [учебное пособие] / А.П. Садохин. – М. : Эксмо, 2007. – 624 с.



11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Русский язык, 2000. – 317 с.
12. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис. – М. : Форум, 2010. – 382 с.
13. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Medium-term strategy (2014-2021). As approved by the General Conference at its 37th session (General Conference resolution 37 C/Res. and validated by the Executive Board at its 194th session (194 EX/Decision 18). – France: UNESCO, 2014. – 33 p. – [Electronic resource]. – Access : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860e.pdf>. – Title from the screen.
15. Hall Edward T. The Silent Language / Edward T. Hall. – Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959. – 240 p.
16. Keyton J. Communication and organizational culture: A key to understanding work experience / J. Keyton. – Thousand Oaks, CA : Sage, 2011. – 22 p. – [Electronic resource]. – Access : <http://en.booksee.org/book/1243816>. – Title from the screen.
17. Kroeber A.L. Culture: A critical review of concepts / A.L. Kroeber, C. Kluckhohn. – Cambridge, Massachusetts, U.S.A. : The Museum, 1952. – 223 p.
18. Ting-Toomey S. Communicating Across Cultures / S. Ting-Toomey. – New York : The Guilford P, 1999. – 310 p.

УДК 37.01

## НАВЧАННЯ УСНОГО ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Терлецька Л.М., аспірант  
кафедри педагогіки факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Стаття висвітлює окремі питання навчання іноземних мов у педагогічних училищах України, зокрема розкриває особливості навчання усного мовлення як виду мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови. Навчання усного іноземного мовлення як виду мовленнєвої діяльності приділялось більше часу та уваги викладача на заняттях з іноземної мови. Розподіл усного мовлення на діалогічне, монологічне та аудіювання ускладнив програми педагогічних училищ, але в той же час став основою для розробки диференційованих вправ для кожного виду мовленнєвої діяльності.

**Ключові слова:** іноземне усне мовлення, педагогічне училище, мовленнєва діяльність, іноземна мова, навчання усного мовлення, методика іноземних мов, монологічне мовлення, діалогічне мовлення.

Статья освещает отдельные вопросы обучения иностранных языков в педагогических училищах Украины, в частности раскрывает особенности обучения устной речи как вида речевой деятельности на занятиях по иностранному языку. Обучению устной иноязычной речи как виду речевой деятельности уделялось больше времени и внимания учителя на занятиях по иностранному языку. Раздел устной речи на диалогическую, монологическую и аудирование усложнил программы педагогических училищ, но в то же время стал основой для разработки упражнений разных видов для каждого вида речевой деятельности.

**Ключевые слова:** иноязычная устная речь, педагогическое училище, речевая деятельность, иностранный язык, обучение устной речи, методика иностранных языков, монологическая речь, диалогическая речь.

Terletska L.M. TEACHING FOREIGN SPEAKING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SCHOOLS OF UKRAINE AT THE SECOND HALF OF XX CENTURY

The article lights up with some questions of studies of foreign languages in pedagogical schools of Ukraine in particular exposes the features of studies of speaking as a type of speech activity at the foreign language lessons. Study of foreign speaking as a type of speech activity was more important for the teacher at the lesson. Division of speaking into dialogue, monologue and listening comprehensive complicated the programs of pedagogical schools, but at the same time became the basis for development of the differentiated exercises for every type of speech activity.

**Key words:** foreign speaking, pedagogical school, speech activity, foreign language, studies of speaking, methodology of foreign languages, monologue, dialogue.

**Постановка проблеми.** В освітній політиці України з часом сформувалися дві провідні тенденції: по-перше, відновлення національної самосвідомості, культури українського народу, його мови, по-друге, спрямованість на інтеграцію в міжнародне та європейське співтовариство, що, без сумніву, вимагає від сучасного випускни-



ка училища (коледжу) володіння не лише рідною, але й іноземною мовою з метою забезпечення комунікації та порозуміння між представниками різних народів. Вміння учня педагогічного училища (майбутнього педагога) спілкуватися іноземними мовами надає йому унікальну можливість усвідомити культурно-історичні традиції і їх специфіку, пізнати спадкоємність культур і виявити спільне та відмінне, відшукати цінності, які характерні кожній національній культурі.

Середня педагогічна освіта завжди була орієнтована на формування в учнів високого рівня освіченості, культури мовлення, спроможності ефективно співпрацювати. Іноземна мова завжди була невід'ємною складовою програм для педагогічних училищ. Друга половина ХХ століття – це період постійних змін цільових установок вивчення іноземної мови у педагогічному училищі. Усне мовлення як вид іншомовної мовленнєвої діяльності завжди було пріоритетним на заняттях з іноземної мови, згодом навчання читання та аудіювання стало набувати значущості та важливості для оволодіння іноземною мовою. Аналіз зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду з питань навчання усного мовлення у педагогічних училищах у другій половині ХХ століття є джерелом для розробки нових можливостей для підвищення ефективності навчання іноземної мови. Варто розглянути такі питання: обґрунтування включення іноземних мов до змісту середньої спеціальної освіти в педагогічних училищах, встановлення педагогічних умов навчання усного мовлення на заняттях з іноземної мови, аналіз методики викладання іноземних мов щодо вдосконалення засобів, форм та методів навчання цього виду іншомовної мовленнєвої діяльності. Це дозволить відстежити динаміку розвитку напрямів у методиці іноземних мов, виявити ефективні шляхи навчання усного мовлення іноземною мовою в училищах (коледжах) сьогодні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі навчання усного іншомовного мовлення присвячено багато наукових праць як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. На думку таких методистів, як В.А. Скалкін та Ю.І. Пассов, слід більше уваги приділяти не тільки формуванню навичок правильного письма, діалогічного мовлення чи читання, а й розвитку навичок монологічного мовлення. В.А. Бухбіндер вважає, що професійно спрямований монолог є соціально-психологічною основою професійно спрямованого спілкування, оскільки він служить передачею та поширенням професійних знань. Є.І. Мотіна виділяє 11 типів монологічних повідомлень, які розрізняються за змістом, формою,

установкою на відтворення та за часом підготовки.

Одним із найважливіших аспектів вивчення будь-якої іноземної мови є оволодіння навичками усного мовлення, оскільки для того, щоб спілкуватись і висловлювати власні думки іноземною мовою, той, хто говорить, повинен усвідомлювати повний зміст своєї думки, вміти довільно будувати на підставі цього змісту власне висловлювання чи послідовно кілька висловлювань.

Процес навчання усного мовлення на заняттях з іноземних мов у педагогічних училищах України в другій половині ХХ століття не ставав предметом спеціального вивчення, збереглися лише архівні дані щодо постановов, наказів, навчальних програм, методичні рекомендації до курсу «Іноземна мова» для середніх спеціальних навчальних закладів.

**Постановка завдання.** Метою статті є аналіз історико-педагогічних даних щодо навчання усного іншомовного мовлення учнів педагогічних училищ України в другій половині ХХ століття. Відповідно до мети визначено завдання – розкрити методи і форми навчання усного мовлення на заняттях з іноземної мови у педагогічних училищах України.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема навчання усного іншомовного мовлення у середніх навчальних та середніх спеціальних закладах України привертала увагу методистів з 1960-х років. У цей період навчання спілкуванню іноземною мовою та навчання мови загалом розглядалися як тотожні поняття. У розвитку досліджень цього питання можна виділити 2 етапи:

1) формування навичок усного іншомовного мовлення тісно пов'язувалось з роботою з мовними моделями (всі усні вправи передбачали вивчення мовних моделей та їх вживання у вправах на переклад);

2) формування усного мовлення та ситуативного мовлення як окремого виду мовленнєвої іншомовної діяльності висувалось на перший план.

Характерними для першого етапу є роботи М.Н. Вятютнева, який усі вправи з розвитку усного мовлення (близько 40) зводить до повторення та трансформації мовних зразків. А.В. Грейсер зазначав, що навчання усного мовлення у педагогічних училищах зводиться до 3 етапів:

1) засвоєння елементів мовного зразка;  
2) розуміння та відтворення мовного зразка на основі імітативних, фразових та інших вправ;

3) використання зразків у мовленні [3].

Основним досягненням методики навчання іноземних мов в 1960-х роках можна



вважати розробку диференційованого навчання усного мовлення: монологічного, діалогічного та аудіювання.

Ще на початку 1960-х років у вітчизняній методиці іноземних мов постійно виникало питання про те, якому виду усного мовлення (монологічному чи діалогічному) надати перевагу і з якого краще починати вивчення іноземної мови. А.А. Гердт стверджував, що «тренування учнів у діалогічній формі спілкування краще розвиває у них навички усного мовлення, ніж тренування в монологічному мовленні» [2, с. 12]. Посилення уваги до розвитку діалогічного мовлення пояснювалось тим, що в попередні роки усне мовлення передбачало переважно переказ текстів. Згодом саме діалог став основою для розробки вправ для розвитку 4 видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письма.

Вітчизняні методисти показали, що навчання діалогу – це не лише питання і відповідь. Такі методисти, як І.М. Берман, В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбуд, О.Е. Михайлова, Т.Є. Сахарова, встановили, що навчання діалогічному мовленню передбачає навчання обміну репліками різного характеру (запит і повідомлення інформації, встановлення контакту зі співрозмовником, висловлювання власної думки щодо події, явища тощо).

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, тому в межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає і як слухач, і як мовець. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції:

1) запит інформації – повідомлення інформації;

2) пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття або неприйняття запропонованого;

3) обмін судженнями, думками, враженнями;

4) обґрунтування своєї точки зору.

Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінуючою у відповідному типі діалогу. Одними з найважливіших особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність, емоційна забарвленість та спонтанність. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань (реплік). Сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю. З точки зору методики, діалогічне іншомовне мовлення передбачає:

– уміння вільно використовувати мовні одиниці та зразки;

– уміння розуміти мовлення співбесідника;

– уміння швидко реагувати на висловлення співбесідника;

– здатність продовжувати діалог [9, с. 54].

На початку 1960-х років тема діалогу вважалась основою для спілкування, тому основним завданням викладача педагогічного училища була розробка тем діалогів. Учні педагогічних училищ повинні були навчитися починати розмову, використовуючи ініціативну репліку, правильно і швидко реагувати на ініціативну репліку співрозмовника реактивною реплікою, підтримувати бесіду. Рівень володіння іноземною мовою учня педагогічного училища передбачав опанування такими типами діалогу: діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками, повідомленнями.

З 1970-х років одним із основних принципів навчання іншомовного діалогічного мовлення вважався принцип комунікативної спрямованості, який, у свою чергу, передбачав виконання певних вимог: відбір матеріалу з точки зору його комунікативності та відповідності природнім мовним актам; формування ситуативно-тематичного мінімуму з урахуванням інтересів учнів; комунікативність мовних операцій в процесі роботи з мовним матеріалом; створення системи роботи, мотивованої потребами у спілкуванні [8, с. 31].

Основними положеннями навчання іншомовного діалогічного мовлення у педагогічних училищах України були:

– моделювання типових комунікативних ситуацій;

– навчання діалогу як мовної діяльності;

– навчання діалогічного мовлення як форми соціальної поведінки;

– робота над ситуативно-мовленнєвими стереотипами діалогічних контактів;

– врахування типології діалогічного мовлення;

– багатоступеневий підхід до навчання діалогу (від діалогу до мікродіалогу, від діалогу до полілогу і далі);

– принцип ролей;

– комплексність вправ (підготовчих та мовних).

Згодом стало очевидним те, що, крім теми, важливою для навчання усного іншомовного мовлення є ситуація спілкування та використання монологів. Навчання монологічного мовлення учнів педагогічних училищ передбачало наявність умінь:

– висловлювати одну закінчену думку;

– логічно продовжувати висловлювання;





– використовувати елементи роздумів та аргументів.

Проблеми навчання читання та розумінню текстів не отримали достатньої уваги методистів, адже, на їхню думку, основна увага повинна приділятися розвитку усного мовлення. Тексти для читання у підручниках, як правило, належали до теми розділу. Робота над текстом містила такі елементи:

1) читання з метою загального розуміння змісту тексту і перевірка розуміння;

2) аналіз окремих незрозумілих місць в тексті (як правило, це був переклад незнайомих слів);

3) заключне читання тексту з метою точного розуміння всього прочитаного [6, с. 248].

В 1960 році педагогічні училища отримали нові програми з іноземних мов для середніх навчальних та середніх спеціальних закладів, які були орієнтовані насамперед на розвиток усного мовлення. Після постанови Ради Міністрів УРСР «Про покращення вивчення іноземних мов у країні» в 1961 році в програму були внесені лише окремі зміни, які стосувались підвищення вимог щодо розвитку усного мовлення. Наступна особливість програми – це обов'язкове заучування напам'ять та декламування віршів та художньої прози, що було характерно для програм 1930-х років. Програма після доопрацювання отримала і позитивні моменти: мовний матеріал для продуктивного та рецептивного засвоєння був чітко розділений, з пояснювальною записки був виключений перелік рекомендованих прийомів та вправ, які, на думку деяких методистів та науковців, унеможливлювали творчість викладача. Наведемо приклад вимог до навчочок усного мовлення учнів, які закінчували середню школу та вступали до середніх спеціальних навчальних закладів:

– зробити повідомлення про певні факти та події в межах встановленої тематики (обсяг висловлювання: не менше 20 речень);

– вести діалог з певної теми або ситуації (в межах 14–16 речень для обох співрозмовників);

– розуміти на слух монологічне мовлення з незначною кількістю незнайомих слів, мовлення у фонозапису при темпі 130 слів за хвилину і тривалістю до 5 хвилин звучання;

– уміти читати тексти без допомоги словника, побудовані на знайомому матеріалі з наявністю 4–5% незнайомих слів, зрозумілих з контексту;

– уміти читати зі словником тексти з новою лексикою, що не перевищує 12–14% від лексичного матеріалу всього тексту;

– уміти написати простий лист в межах однієї з тематик, що вміщені в програмі [7, с. 3].

Порівнюючи ці вимоги з вимогами попередніх програм, варто сказати, що усне мовлення розглядається ширше. Що стосується читання, то зникли вказівки щодо швидкості читання, тематика текстів для читання стала відокремленою від тематики усного мовлення. Тематика для усного мовлення була сформована так, щоб «направити учнів на вираження думок, спрямованих на певні життєві ситуації» [7, с. 5].

Особливістю програми для педагогічних училищ було і те, що мовний матеріал подавався з використанням структурної лінгвістики. Для розвитку усного мовлення подавались «мовні одиниці» відповідно до концепції В.Д. Аракіна. Крім мовних одиниць, які можна було змінити, вказувались готові фрази для заучування напам'ять.

Найбільшу увагу методистів у 1970–1980-х роках привертало питання, пов'язане з розвитком усного мовлення учнів середніх навчальних закладів. Потреба в оволодінні усно-мовленнєвою компетенцією все більше усвідомлювалась суспільством. З іншого боку, в 1960-ті роки було багато спроб повернутись до старих методів та прийомів, здатних сприяти формуванню усного мовлення замість розробок нових підходів до оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності. Кілька вимог до умовно-мовленнєвих вправ для учнів педагогічних училищ:

– умовна вмотивованість мовленнєвої дії;

– ситуативність (співвідношення реплік із ситуацією);

– спрямування довільної уваги на зміст висловлювання, а не на форму;

– моделювання мовленнєвого спілкування;

– злиття трьох аспектів мовленнєвої діяльності;

– комунікативна цінність фраз;

– часова ефективність;

– достатня кількість однотипних фраз для засвоєння зразка;

– забезпечення відносно безпомилковості в діях учня;

– одномовність вправ [5, с. 27–28].

Значно менше уваги в порівнянні з діалогічним мовленням приділялось питанням монологічного мовлення. В цьому випадку все направлялось на розробку конкретних вправ з розвитку уміння висловлюватись по малюнку, серії діапозитивів тощо.

Особливе значення для формування умінь говоріння іноземною мовою мало розповсюджене в той період використання рольових ігор, оскільки саме вони в найбільшій мірі забезпечували розвиток уміння усно спілкуватись. Розглянемо основні вимоги, що висувались до організації та проведення рольових ігор в середніх навчальних та середніх спеціальних навчальних закладах:



1) гра повинна стимулювати мотивацію учіння, викликати в учнів інтерес;

2) рольову гру потрібно добре підготувати з точки зору змісту, форми та організації;

3) в рольовій грі повинні бути задіяні всі учні групи;

4) гра повинна проводитись обов'язково в доброзичливій, творчій атмосфері;

5) гру слід організувати так, щоб учні могли в активному мовленнєвому спілкуванні з максимальною ефективністю відпрацювати необхідний мовний матеріал;

6) викладач сам повинен обов'язково вірити в рольову гру, її ефективність [4, с. 15].

В основі концепції рольової гри лежить звернення до учня з проханням уявити себе чи когось іншого в конкретній ситуації, потім гравцям пропонують поводитись відповідно до того, що б вони очікували від цієї людини. У результаті кожен гравець виступає як частина соціального оточення інших і демонструє шаблон, у рамках якого учні педагогічного училища можуть спробувати свою власну поведінку. Сама назва «рольові ігри» свідчить про те, що в ній учні отримують певну роль, яку вони повинні зіграти. Рольові ігри сприяють пізнанню про процеси та почуття інших учасників гри, створюють умови, коли учні розв'язують певну проблему, обігруючи ролі, та створюють сприятливі умови для обговорення. Кінцева мета рольової гри – набуття нових знань та їх відпрацювання до рівня навичок, процес пізнання визнається першорядним. Ідея використання рольової гри полягає в тому, щоб дати можливість учням потренуватись у спілкуванні з оточуючими. Крім того, гра – це змагання, яке активізує пам'ять, відображає сприйняття світу. Учасники рольової гри не тільки роблять повідомлення з певної теми, але й невимушено вступають у бесіду, намагаються підтримати її. Вони цікавляться думкою інших, погоджуються, сперечаються, відстоюють свою позицію. Гра повинна проходити у жвавій творчій атмосфері, яка дає змогу зробити розмову невимушеною.

Розробка проблеми аудіювання як окремого виду іншомовної мовленнєвої діяльності теж є здобутком вітчизняних методистів. До цього часу до аудіювання відносили слухання мови викладача під час заняття або слухання текстів у його виконанні. Звичайно, виникали і труднощі, пов'язані з характером мовного матеріалу, змістом, способом викладу матеріалу.

Для активізації мовного слуху в учнів педагогічного училища рекомендувалось використання мовленнєвих та фонетичних зарядок, співів, хорової імітації, ро-

боти в парах. Для кращого запам'ятовування змісту почутого слід було робити установку та посилену мотивацію перед аудіюванням. Зупинимось детальніше на поясненні методистів іноземних мов того часу стосовно аудіювання у педагогічних училищах. В системі такого навчання виділяли 3 рівні.

1) Елементарний рівень, коли відбувається формування перцептивної бази аудіювання. Метою є становлення механізму сприйняття іншомовного мовлення.

2) Середній рівень – розвиток аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Мета навчання – формування умінь сприймати та розуміти усні іншомовні тексти (повідомлення певної тривалості та складності).

3) Кінцевий рівень – оволодіння усним спілкуванням, коли учень виступає повноцінним слухачем. В результаті навчання учень повинен набути умінь усного спілкування іноземною мовою [1, с. 30].

Умінь, які повинні бути сформовані в учнів педагогічних училищ при аудіюванні як виду мовленнєвої діяльності:

- розуміти зміст;
- відділяти головну інформацію від другорядної (додаткової, уточнюючої);
- визначати тему повідомлення;
- розділяти текст на змістові одиниці;
- встановлювати логічні зв'язки між подіями та фактами;
- визначати головну думку;
- визначати ставлення автора до подій у тексті;
- доповнювати пропуски в повідомленні за допомогою логічної здогадки з опорою на контекст;
- сприймати повідомлення в певному темпі та з визначеною тривалістю звучання без втрати розуміння.

**Висновки з проведеного дослідження.** Незважаючи на складний історичний період другої половини ХХ століття, процес навчання усного іншомовного мовлення як основи володіння іноземною мовою зазнавав змін, які, в свою чергу, спрощували або ускладнювали програми педагогічних училищ. Іноземна мова вивчалась як загальноосвітній предмет. Навчання усного іншомовного мовлення приділялось значно більше часу на заняттях, адже довгий час вважалося, що умінь говорити іноземною мовою свідчить про знання мови загалом.

Отже, проаналізувавши історичні дані щодо навчання іншомовного усного мовлення учнів педагогічних училищ України в другій половині ХХ століття ми дійшли висновку, що:



– навчанню усного іншомовного мовлення як виду мовленнєвої діяльності приділялось більше часу та уваги викладача на заняттях з іноземної мови;

– розподіл усного мовлення на діалогічне, монологічне та аудіювання ускладнив програми педагогічних училищ, але в той же час став основою для розробки диференційованих вправ для кожного виду мовленнєвої діяльності;

– усна іншомовна підготовка в педагогічних училищах проходила відповідно до вимог щодо володіння учнями іноземною мовою з урахуванням змін в освітній політиці держави певного історичного періоду.

Для подальшого дослідження необхідно вивчити та проаналізувати умови та методи навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності у педагогічних училищах та порівняти їх з сучасними.

Цю інформацію можна застосувати як досвід навчання іноземних мов, основні положення, результати та висновки можуть бути використані в навчальних курсах з підготовки майбутніх філологів, лінгвістів, учителів мов. Дослідження становитиме основу подальшого історико-педагогічного компаративного вивчення розвитку теорії і практики навчання іноземних мов на різних історичних етапах розвитку вітчизняної середньої педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе: научн.-метод. журн. – 1969. – № 6. – С. 30.
2. Гердт А.А. Новая целевая установка требует новых программ и учебников / А.А. Гердт // Иностранные языки в школе: научн.-метод. журн. – 1963. – № 2. – С. 12.
3. Грейсер А.В. Обучение устной речи на уроках английского языка / А.В. Грейсер // Из опыта повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам : сборник / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – М., 1964. – С. 200–215.
4. Гурвич П.Б. Становление методики как науки / П.Б. Гурвич // Вопросы методики преподавания иностранных языков : сборник. – Тула, 1967. – С. 102–112.
5. Ляховицкий М.В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе: научн.-метод. журн. – 1969. – № 4. – С. 27–28.
6. Общая методика обучения иностранным языкам в школе / [под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин]. – М. : Просвещение, 1967. – 505 с.
7. Программа средней школы: Проект. Немецкий язык. – М. : Просвещение, 1965. – 15 с.
8. Слободчиков В.А. Математические модели и обучение иностранным языкам / В.А. Слободчиков // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке : сборник. – М., 1965. – С. 84–92.
9. Уайзер Г.М. Развитие устной речи на английском языке в учебных учреждениях / Г.М. Уайзер, А.Д. Климентенко. – М. : Просвещение, 1965. – 176 с.



УДК 371.48 (4=112.2)

## ДО ВИТОКІВ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Федчишин Н.О., к. пед. н.,  
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

У статті аналізується діяльність представників гербартианського напрямку, реформування системи освіти згідно з їхніми педагогічними поглядами, вплив учня прямих учнів Й.-Ф. Гербарта на розвиток педагогічної науки; досліджується запозичення ідей представників цієї течії в шкільній освіті.

**Ключові слова:** *гербартіанство, педагогічні погляди, навчальний план, навчальний процес, учитель.*

В статье анализируется деятельность представителей гербартианского направления реформирования системы образования в соответствии с их педагогическими взглядами, влияние учения прямых учеников Й.-Ф. Гербарта на развитие педагогической науки; исследуется заимствование идей представителей данного течения в школьном образовании.

**Ключевые слова:** *гербартіанство, педагогические взгляды, учебный план, учебный процесс, учитель.*

### Fedchyshyn N.O. TO THE ORIGINS OF HERBARTIAN PEDAGOGY

The proposed article analyzes the activity of herbartian representatives' direction, reforming the education system according to their educational views, the impact of Y.-F. Herbart's direct students into the development of science teaching. The borrowed ideas of this movement in school education representatives are explored. It was found that their interpretations Y.-F. Herbart's pedagogy as science of education and as a universal status tried to help and provide the basis of understanding the learning process, especially for school.

**Key words:** *herbartian, pedagogical views, curriculum, educational process, teacher.*

**Постановка проблеми.** Поєднання в педагогічному процесі сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної педагогіки визначають пріоритетні напрями навчання й виховання підростаючого покоління. Вирішення освітніх завдань запозичуємо не лише в національній педагогіці, а й звертаємося до західної педагогічної науки. Вплив ідей педагогічних течій країн Заходу на зміст, методи й форми організації навчально-виховного процесу в школах України спричинив значну кількість історико-педагогічних розвідок. Значний інтерес для нас становить педагогічна концепція гербартианців, що увиразнює потребу її системного вивчення та цілісного наукового розгляду.

**Ступінь розробленості проблеми.** До цього питання зверталися відомі зарубіжні вчені: Д. Беннер (D. Benner), А. Бліднер (A. Bliedner), М. Вінклер (M. Winkler), В. Клінгберг (W. Klingberg), Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кьоренц (R. Körenz), К. Мартенс (K. Martens), П. Метц (P. Metz), К. Мюллер (C. Müller), К. Пранге (K. Prange), Б. Швенк (B. Schwenk), В. Шрьоер (W. Schröer) та ін.

**Метою статті** є аналіз педагогічних поглядів популяризаторів гербартианства – Л. фон Штрюмпеля й Т. Вайтца. Для досягнення поставленої мети варто вирішити такі завдання: розкрити зміст ідей обох гербартианців і проаналізувати цінність їх теоретично-педагогічної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Поза сумнівом, гербартианці прагнули допомогти своїми інтерпретаціями педагогіки Й.-Ф. Гербарта як науки про виховання в універсальному статусі та забезпечити основу розуміння навчального процесу, особливо для школи. Р. Коріанд зауважила, що наукова педагогіка гербартианців має статус інформативного «дефіциту», зазначила, що заледве можна виключити той факт, що причина критичних закидів криється в тому, що представники реформаторської педагогіки намагалися заблокувати навчально-історичні, виховальні та наукові пошуки гербартианців, закидаючи їм спрощення вчення Й.-Ф. Гербарта, догматизм, звуження основних понять [3, с. 28]. Людвіг фон Штрюмпель (Ludvig von Strümpell) (1812–1899) навчався в Й.-Ф. Гербарта в Кьонігсберзі, із 1845 р. – професор філософії та педагогіки університету Дорпат (Dorpat), член вищого навчального управління в російських прибалтійських губерніях, з 1871 р. – професор філософії та педагогіки в Ляйпцигу та директор науково-педагогічної практичної школи при університеті [7, с. 37]. Він по-своєму продовжив учення Й.-Ф. Гербарта, частково звернувши увагу на природні й аномальні особливості дітей, указав на сутність педагогічної патології [8]. Він мав добрі знання з психології й намагався постійно застосовувати взаємозв'язок педагогіки та психології, наголошував на результатах фізіолого-психологічних досліджень,





так формуючи плавний перехід від «старої» педагогіки Й.-Ф. Гербарта до «нової» – наукової. Основне питання педагогіки, на його переконання, полягає у формуванні здібностей дитини, тому потрібно було встановити, до чого зводиться процес навчання й за якими законами відбувається розвиток дитячого розуму [7, с. 38]. Відстежуючи цей процес, Л. фон Штрюмпель побачив психологічні причинно-наслідкові зв'язки: у свідомості дитини з віком формуються повні образи, зображення та результати відповідно до певної діяльності, на яких базуються навчальні здібності. Формування розуму окремої особистості відбувається за тими самими ступенями, що й людства загалом [7, с. 38]. Л. фон Штрюмпель пішов далі від Т. Ціллера, який говорив лише про релігійно-моральний розвиток і пропонував формувати учня тільки до 14 років.

Л. фон Штрюмпель заснував педагогічну семінарію, навчальна діяльність якої стала основою реформування балтійської системи освіти. Збільшення кількості націоналістичних заворушень і неспроможність держави зупинити русифікацію стали причиною того, що Л. фон Штрюмпель був змушений покинути зрусифікований виш і повернутися в 1871 р. в Ляйпциг звичайним професором. У своїх підручниках: «Різноманітність дитячих натур» (*“Verschiedenheit der Kindernaturen”*) (1844), «Доступно викладені питання виховання» (*“Erziehungsfragen, gemeinverständlich erläutert”*) (1869), «Психологічна педагогіка» (*“Psychologische Pädagogik”*) (1880), «Педагогічна патологія або вчення про помилки дітей» (*“Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder”*) (1890) – він проаналізував результати спостережень за психологією дітей і зробив акцент на педагогіці, яка ґрунтується на емпірично-психологічних засадах [8, с. 306]. У 1872 р. він отримав запрошення викладати філософію у Віденському, а відтак і в Празькому університетах. Г. Енгельбрехт принагідно зауважив, що такі зусилля обох вишів не підтримало Міністерство віросповідань і освіти через спротив церкви, оскільки Л. фон Штрюмпель був протестантом, окрім того, уряд саксонської землі запропонував для нього кращі умови праці [4, с. 77]. У Ляйпцизі гербартіанець із великим завзяттям віддається педагогічній роботі щодо підготовки майбутніх освітян і концентрується на академічному підвищенні кваліфікації учителів народних шкіл. Своє завдання він убаचाє у ґрунтовному заглибленні його студентів, майбутніх учителів, в основи наукової педагогіки, а ті, у свою чергу, запропонують набуті знання шкільній

аудиторії. Л. фон Штрюмпель обмежився теоретичною підготовкою студентів, котрі самостійно повинні шукати шляхи, етичні й психологічні основи навчання [2, с. 279]. На його переконання, після успішного складання теоретичного іспиту важливою складовою залишалася ще річна практична підготовка майбутнього вчителя (*“Probejahr”*) як випробувальний термін.

До безпосередніх гербартіанців варто зарахувати Моріца Вільгельма Дробіша (M.W. Drobisch) (1802–1896) – професора математики та філософії Ляйпцизького університету, який із 1827 р. тісно співпрацював особисто, листуючись на рівні обміну думками, поглядами, ідеями, з Й.-Ф. Гербартом. У своїх працях: «Вступ до загальної педагогіки» (*“Einleitung in die allgemeine Pädagogik”*) (1856), «Управління дітьми» (*“Die Regierung der Kinder”*) (1857) – він повністю опирається на Й.-Ф. Гербарта; його перу належать праці: «Основи вчення про виховальне навчання» (1865); «Лекції із загальної педагогіки» (*“Vorlesungen über allgemeine Pädagogik”*) (1876); «Загальна педагогіка» (*“Allgemeine Pädagogik”*). Німецький класик побачив у молодому М.-В. Дробішу того науковця, який після його смерті донесе вчення до сучасників, піклуватиметься про поширення його наукового доробку і зможе тлумачити його спадщину [6, с. 15]. Як і між Й.-Ф. Гербартом і Л. фон Штрюмпелем, між ними часто точилися гострі дискусії щодо наукових міркувань, поглядів і переконань з окремих питань педагогіки, філософії та психології. Саме М.-В. Дробіш і Г. Гартенштайн ще за життя свого вчителя заснували в Ляйпцигу центр гербартіанської філософії, позаяк ще один було започатковано у Відні, проте «справжня» школа Й.-Ф. Гербарта формувалася вже після його смерті.

Із 1861 р. за редакцією Г.-Т. Алліна та Т. Ціллера світ побачив «Журнал точної філософії в дусі нового філософського реалізму» (*“Zeitschrift für exakte Philosophie im Sinne des neueren philosophischen Realismus”*), у першому томі якого Г.-Т. Аллін запропонував підбір праць окремих авторів, які через свою позицію згодом були названі гербартіанцями. Основне завдання наукового журналу – показати реформування філософії завдяки революційній позиції наукового мислення Й.-Ф. Гербарта, розширити й удосконалити його вчення в різних напрямках, насамперед у галузі педагогіки, яке, на думку редакторів, було досягнуте до кінця 80-х рр. XIX ст. [1, с. 24].

У своїх працях: «Основи релігійної філософії» (*“Grundlehren der Religionsphilosophie”*), «Новий виклад логіки» (*“Neue Darlegung der*



Logik»), «До характеристики філософії Гербарта» («Zur Charakteristik der herbartischen Philosophie») – М.-В. Дробіш акцентував увагу на психологічній спадщині Й.-Ф. Гербарта, указав на успіхи його філософії, що дало поштовх його подальшому аналізу в роботі «До питання про систему філософії Гербарта» («Beitrdge zur Orientierung über Herbarts System der Philosophie») (1834) [3, с. 35]. Того самого року Г. Гартенштайн (G. Hartenstein) (1808–1890) публікаціями: «Пояснення філософії Гербарта» («Erläuterungen zur Herbarts Philosophie»), «Сучасний виклад та оцінка філософії Гербарта» («Über die neuesten Darstellungen und Beurteilungen der Herbartischen Philosophie») – викликав інтерес до Й.-Ф. Гербарта та його вчення в наукових колах. Його послідовники розпочали бурхливу діяльність, не обмежившись відмовою від неправдивих пояснень і суджень філософії Й.-Ф. Гербарта, а пропонували власне бачення, свою оцінку щодо окремих питань. Якнайширші пояснення в цьому напрямі оприлюднив у своїх працях («Проблеми та основи загальної метафізики» («Die Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik») (1836), «Основні поняття етичних наук» («Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften») (1844)) Г. Гартенштайн, презентувавши повну картину обґрунтувань і моделей в етиці Й.-Ф. Гербарта [5, с. 35]. І перші критичні зауваження серед гербартіанців розпочалися із Г. Гартенштайна у сфері саме метафізики. Початком стала опублікована Л. фон Штрюмпелем у 1840 р. стаття «Основні риси метафізики Й.-Ф. Гербарта: критичне висвітлення» («Die Hauptpunkte der Herbartischen Metaphysik, kritisch beleuchtet»). Він висловив думку, що філософія Й.-Ф. Гербарта перевершила решту систем сучасності спекулятивним змістом і результатами в теоретичному й практичному розуміннях, проте свідомо дав зрозуміти, що варто надалі напрацьовувати й удосконалювати «внутрішню структуру» його філософії, насамперед критично проаналізувати форму і зміст [8, с. 105].

Як указує Г. Керн у своїх «Логічних дослідженнях» («Logische Untersuchungen»), Ф.-А. Тренделенбург (F.A. Trendelenburg) виступив проти Г. Гегеля та Й.-Ф. Гербарта, зокрема висловив протест проти основ метафізики останнього, резюмуючи, що означені Й.-Ф. Гербартом суперечності в розумінні поняття досвіду насправді не є чимось іншим, оскільки не розв'язані в метафізиці [9, с. 147]. Вплив цієї критики є значно більшим і хоч-не-хоч спонукав до відповіді. Г. Керн (H. Kern) у роботі «Нариси з виправдання метафізики Гербарта» («Ein

Beitrag zur Rechtfertigung der Herbartischen Metaphysik») (1849) обмежився відмовою від заперечень проти онтології Й.-Ф. Гербарта. Гербартіанці на сторінках свого видання «Журнал точної філософії в дусі нового філософського реалізму», очолюваного спочатку Г.-Т. Алліном і Т. Ціллером, згодом Г.-Т. Алліном і О. Флюгелем, не виходили за межі обґрунтування мети й завдань філософії та педагогіки.

Вагомими були результати запропонованого Й.-Ф. Гербартом психологічного вчення, яке отримало різнобічне вдосконалення в підручниках М.-В. Дробіша: «Емпірична психологія за природничим методом» («Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode») (1842), «Основи математичної психології» («Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie») (1850), у яких автор зробив акцент на явищах і процесах духовного життя без «допомоги» метафізики, філософії й математики та з використанням спостереження, аналізу, порівняння й логічного зв'язку досвіду, коли особливе місце відводиться пізнанню загального психічного феномена, та покладених в основу законів. Несприйняття метафізики М.-В. Дробішем помітне лише в певному напрямі й не ґрунтувалося на математичному трактуванні психології, як це було в Й.-Ф. Гербарта.

Важливою постаттю серед гербартіанців був Т. Вайтц (Th. Waitz) (1821–1884), відомий своїми працями в царині психології. Він вивчав філософію та математику в Єні й Ляйпцигу, як учень В. Дробіша інтенсивно аналізував роботи Й.-Ф. Гербарта. Особливе зацікавлення викликали в нього філософські праці Аристотеля, які він інтенсивно опрацьовував у бібліотеках Франції та Італії. У 1844 р. Т. Вайтц переїжджає в Марбург, де захищає докторський ступінь із філософії й згодом отримує звання професора. У цей час він готує свої праці: «Підручник психології як природничої дисципліни» («Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft») (1849), «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik») (1852), згодом повністю віддається етнографічним і антропологічним дослідженням, які підсумувалися «Антропологією первісних народів» («Anthropologie der Naturvölker»). В «Основах психології» («Grundlegung der Psychologie») (1846) відзначаємо згоду з головними положеннями Й.-Ф. Гербарта, саме з тими, які, безсумнівно, беруть до уваги факти фізіології. Ці думки підтримав В. Мюллер-Функ (W. Müller-Funk) у психолого-педагогічних дослідженнях, вийшовши за межі вчення Й.-Ф. Гербарта. Так, він зробив висновок, що «уявлення, які знахо-



дяться за межею свідомості, більше не уявлення, а лише їхні залишки».

У праці Т. Вайтца «Загальна педагогіка» («Allgemeine Pädagogik») помітним є вплив Й.-Ф. Гербарта. Передусім він модифікував сукупність ідей свого вчителя й збагатив їх завдяки філософії Аристотеля, що стало причиною для Т. Ціллера не визнавати його гербартіанцем. Як зазначив Р. Лохнер (R. Lochner), спираючись на основи педагогіки Й.-Ф. Гербарта, Т. Вайтц став «однією з найбільш вагомим особистостей у педагогіці між Ф. Шляйермахером і Дж. Дьюї» [6, с. 105].

Т. Вайтц – ініціатор і дослідник науковості педагогічної науки, один серед тих, у поглядах котрого було найменше ознак догматизму. Його зусилля спрямовані на наявність у педагогіці академічних рис. Наукові пошуки, на його переконання, не повинні бути спрямовані ні на виявлення причин чи впливів (особливо, що стосується математичних форм та їх взаємозв'язку), ні на визначення самих понять. У цьому, аналізував Т. Вайтц, варто взяти до уваги теоретичний і практичний аспекти філософії. Він зосередився на теоретичній етиці, вважаючи, що вона забезпечує не лише реалізацію ідеалу в житті, а вимагає продовження, розвиваючи засоби задля втілення такого ідеалу [11, с. 63]. Це завдання стосується «практичного штучного вчення», що повністю збігається, на його думку, зі змістом педагогічної науки. Через це педагогіка вказує на взаємозв'язок результатів теоретичної етики з практикою життя.

Гербартіанець пояснював, що трьома частинами «практичної філософії» (естетиці, правознавству, етиці у вузькому розумінні) відповідають «штучні вчення» – «естетичне штучне вчення, політика або педагогіка держави та педагогіка у вузькому розумінні», вона спрямована на дитину чи молоду людину як на об'єкт. Поза її увагою залишається «самовиховання». І тут не зовсім зрозуміло, чи Т. Вайтц, так само як і Й.-Ф. Гербарт, заперечує виховання дорослих, чи зараховує ці питання до інших наук, зокрема до освітньої політики держави [10, с. 57].

Т. Вайтц визначив психологію суттєвою допоміжною наукою педагогіки, оскільки вона забезпечує засоби, тоді як етика визначає мету для досягнення цієї мети. Як указував Т. Баллауф, він не розумів чи ще не розумів, що власне психологія «сама нічого не може вирішити» [1, с. 97]. Гербартіанець розмірковував над питанням сувро філософського спрямування педагогіки як науки. Визначаючи мету виховання, Т. Вайтц радив звернутися до етики як допо-

міжного предмета. «Загальна педагогіка – це в буквальному розумінні філософська, спекулятивна наука, яка визначає мету виховання, засоби та методи її досягнення і способи реалізації», – стверджував він [10, с. 17]. Т. Вайтц уважав, що виховання забезпечує значна кількість процесів, покликаних допомогти вихованцеві сформувати повноцінну особистість із багатим духовним життям. Т. Вайтц погодився, що цю мету не можна досягнути лише «вчителем у той чи інший період життя учня», а тому намагався віднайти в гербартіанстві готові ідеї для реалізації цього процесу. На його думку, можливості виховання розширюються на формування учня як особистості та добру освітню підготовку.

Важливим є момент, коли вчитель зумів привчити вихованця до самостійності й ініціативності, оскільки лише через «самостійність вихованець віднайде свій індивідуальний спосіб життя». Гербартіанець окреслив три сфери, що вимагають формування моралі: ставлення людини до себе самої, взаємини з іншими людьми (для формування моральних якостей у взаємодії із соціальними аспектами етичних вимог, що було умовою для продукування *індивідуальної моралі*, позаяк людина живе в суспільстві, а суспільство психологічно впливає на кожен особистість задля реалізації *ідеї доброчинності* як найвищого завдання суспільної людини, а втілення цієї ідеї передбачало, за Т. Вайтцом, спостереження й дії, чесне виконання своїх обов'язків, тобто моральне виховання), загальні взаємозв'язки в суспільстві (реалізація *ідеї внутрішньої свободи* щодо всього суспільства – забезпечення *ідеї цивілізованості*) [10, с. 73]. Для досягнення мети він запропонував своє бачення. По-перше, ставлення людини до себе самої, тобто реалізація *ідеї внутрішньої свободи*. По-друге, ідея доброчинності передбачала реалізацію моральних прагнень окремої людини відповідно до інших, по-третє, діяльність окремого індивіда збігається з метою людства [11, с. 67].

Т. Вайтц указав на засоби виховання, які, на його переконання, варто шукати в психології: а) чуттєвість або зовнішня інтуїція, б) характер, в) інтелект, і запропонував згрупувати їх так: а) формування думки, б) формування характеру, в) формування інтелекту. Він пояснював, що основою є розум, у якому поєднані й відчуття, і воля, а *виховуюче навчання* – це навчання, що водночас збуджує інтелект індивіда [10, с. 104]. Т. Вайтц стверджував, що мистецтво учіння можна опанувати не лише завдяки практичним порадам, а й ґрунтовному формуванню раціональних основ, тобто педагогіку по-





трібно вивчати разом із психологією, етикою та логікою.

Між тим, учень Й.-Ф. Гербарта вважав педагогіку «прикладною» наукою. Мета, засоби, шляхи є предметами прикладної педагогіки й визначають індивіда як об'єкт виховання. Він заявив, що загальна педагогіка чітко визначає мету виховання, беручи до уваги загальні принципи, тоді як прикладна педагогіка має враховувати особливі зв'язки між вихованцем і вихователем і застосування останнім усіх можливих виховних засобів за умови обмеженої мети виховання. Отже, педагогічна система Т. Вайтца чітко визначає мету виховання, загальна педагогіка має суворо науковий характер, а прикладна, у широкому розумінні, – наукове трактування.

**Висновки.** Отже, гербартіанці визначили, що педагогіка слугує для формування в молодого покоління моральних якостей, тоді як психологію розглядали засобом досягнення цієї мети, а етику і психологію – як основоположні для педагогіки науки. Вони твердили, що завдання виховання потрібно розуміти в етичному аспекті: внутрішня свобода, доброзичливість, цивілізованість. Засоби, зумовлені психологічними чинниками: чутливістю (інтуїцією), характером, інтелектом, можна групувати так: а) формування думки, б) формування характеру, в) формування інтелекту.

Основою психічного життя Т. Вайтц уважав характер, який поєднує й розум, і чуттєвість, а відтак виховання формує людину. Аналізуючи теорію свого вчителя, гербартіанець пояснив, що виховуюче навчання – це навчання, яке виховує учня та формує його розум. Мислення твориться навчанням, досвідом і оточенням. Намагаючись трактувати педагогічні й психологічні про-

цеси аналогічно Й.-Ф. Гербарту, Т. Вайтц часто виходив за межі поглядів свого вчителя й пояснював формування характеру через виховання; творення мислення через навчання; відійшов у питаннях концентрації від формальних ступенів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ballauf Th.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung / Th. Ballauf, K. Schaller. – Bd. III 19./20. Jahrhundert. Freiburg : Alber. – 1973. – 887 S.
2. Brezinka W.: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts / W. Brezinka. – Bd. 1. Wien. – Wien : Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000. – 1060 S.
3. Coriand R.: Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte / R. Coriand, M. Winkler. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1998. – 290 S.
4. Engelbrecht H.: Geschichte des österreichischen Bildungswesens / H. Engelbrecht. – Bd. 3. – Wien : Österreichischer Bundesverlag, 1984. – 552 S.
5. Hartenstein G.: Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften/ G. Hartenstein. – Leipzig : Brockhaus, 1844. – 574 S.
6. Lochner R.: Deutsche Erziehungswissenschaft / R. Lochner. – Meisenheim an Glon : Verlag Anton Hain, 1963. – 561 S.
7. Strümpell L.: Die Hauptpunkte der Herbartischen Metaphysik, kritisch beleuchtet / L. Strümpell. – Braunschweig : Verlag von Eduard Leinbrock, 1840. – 216 S.
8. Strümpell L.: Psychologische Pädagogik / L. Strümpell. – Leipzig : G. Böhme, 1880. – 368 S.
9. Trendelenburg F.A.: Logische Untersuchungen. 1 / F.A. Trendelenburg. – Leipzig : Hirzel, 1870. – 388 S.
10. Waitz T.: Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften/T. Waitz. – 1. Aufl. – Braunschweig: Vieweg und Sohn, 1898. – 552 S.
11. Ziller T.: Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik / T. Ziller. – Herausgegeben von Dr. Karl Just, Leipzig, 1892. – 430 S.





УДК 372.461

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ГАЛИЧИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Царик О.М., к. філол. н.,  
доцент кафедри німецької мови  
*Тернопільський національний економічний університет*

У статті розглянуто проблему формування культури писемного мовлення учнів у школах Галичини початку ХХ ст. Мета статті полягає в аналізі проблем формування культури писемного мовлення, вивченні досвіду розвитку навичок писемного мовлення учнів. Проаналізовано основні методи й форми навчання письма, а також вимоги до писемного мовлення.

**Ключові слова:** *культура мовлення, писемне мовлення, мовна освіта, методика викладання мови.*

В статье рассмотрена проблема формирования культуры письменной речи учащихся в школах Галичины начала ХХ в. Цель статьи заключается в анализе проблемы формирования культуры письменной речи, изучении опыта развития навыков письменной речи учащихся. Проанализированы основные методы и формы обучения письму, а также требования к письменной речи.

**Ключевые слова:** *культура речи, письменная речь, языковое образование, методика преподавания языка.*

Tsaryk O.M. BUILDING OF WRITING CULTURE OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS IN GALICIA IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

The problem of creating of writing culture of students in secondary schools in Galicia in the early twentieth century was considered in the article. The purpose of the article is to analyze the problems of creating a writing culture, study the skills development experience of writing of students in secondary schools. The basic methods and forms of teaching of writing and requirements to writing were analyzed.

**Key words:** *culture of speech, writing, language education, methods of teaching languages.*

**Постановка проблеми.** Розвиток мовлення – одне з найважливіших завдань навчання мови як основи розумової діяльності й засобу комунікації. Загалом розвиток мовлення передбачає роботу над мовною культурою учнів в усній і письмовій формах, із розвитком мови розвивається й мислення учнів. Школа має на меті підвищити рівень морального виховання учнів, підготувати дітей до активної позиції в житті, що передбачає володіння мовою як засобом спілкування та розвиток комунікативних умінь і навичок. А тому актуальним завданням для науковців залишається дослідження проблеми формування культури писемного мовлення, а також технології навчання писемного мовлення.

**Ступінь розробленості проблеми.** Методологічною основою дослідження стали праці вчених-методистів із проблем навчання школярів усного й писемного мовлення, дослідження психологів і психолінгвістів із проблем сприймання, розуміння та породження мовлення. У процесі дослідження використано теоретичний аналіз психолого-педагогічної, методичної літератури, програм і підручників; теоретичне осмислення й узагальнення педагогічного досвіду для аналізу досліджуваної проблеми. Аспекти культури мовлення досліджува-

ли вчені: Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, Л. Виготський, В. Виноградов, П. Гальперін, В. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, І. Зимня, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, О. Семенов, І. Синиця, Л. Струганець, В. Русанівський, М. Пентилюк. Проте формування культури писемного мовлення учнів у загальноосвітніх закладах Галичини початку ХХ ст. ще недостатньо вивчене в науковому просторі.

**Мета статті** полягає в аналізі проблеми формування культури писемного мовлення, вивченні досвіду розвитку навичок розвитку писемного мовлення учнів у загальноосвітніх закладах Галичини початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Ще в період правління австрійського цісаря Йосифа II проводились реформи, що впливали на становище українського населення. Австрійський уряд звернув увагу на розвиток шкільництва в Галичині, а створена в 1776 р. шкільна комісія провела шкільну реформу. У 1781 р. Йосиф II наказав декретом придворної комісії, щоб школярі Галичини 6–12 років ходили до школи не лише в будні, а й у неділю. Пізніше на основі постанови 1787 р. українська мова стала крайовою мовою, а вже 1818 р. було встановлено, що наука релігії для греко-католицьких дітей у Галичині та Буковині здійснюватиметься



українською мовою, щоб у школах, до яких ходять тільки українські діти, мовою навчання була українська, а польська викладалася тільки як предмет [3, с. 18].

У 1848 р. в Австро-Угорській імперії відбулася революція, у результаті якої скасовано кріпацтво, а в 1867 р. прийнято конституцію, що значною мірою вплинуло на подальший розвиток національно-патріотичного відродження українців Галичини.

За ініціативи Просвіти відкривалися читальні, школи, друкувалися книжки, журнали. У 1869 р. на вимогу депутатів-українців уряд Австро-Угорщини проголосив у Галичині загальне обов'язкове початкове навчання, а в 1874 р. дозволив вивчення української мови в середніх навчальних закладах. У той період значно збільшилася кількість учнів у середніх школах Галичини. Так, якщо в 1894–1895 навчальному році в середніх школах нашого краю навчалось 572 учні, то вже в 1905–1906 навчальному році – 2 137.

Наприклад, у жовтні 1898 р. було відкрито гімназію в Тернополі, у 1905 р. – у Станіславові, у 1907 р. – у Тереховлі, у 1909 р. – у Городенці та Рогатині. Найбільшим центром гімназійної освіти в Галичині була Українська академічна гімназія у Львові [3, с. 18].

Розглянемо мовну політику в середніх загальноосвітніх вітчизняних закладах досліджуваного періоду. На початку ХХ ст. в Тереховлянській гімназії було два класи з польською мовою викладання, а вже в 1914 р. в гімназії навчалось 600 дітей, у тому числі 150 українців, 280 поляків, 170 євреїв. У перший клас приймали учнів, які закінчили 4 класи загальноосвітньої школи. Навчання в гімназії тривало вісім років. Випускні іспити були дуже суворими, і не всі гімназисти їх витримували. Крім української й польської мов, вивчали грецьку, латинську й німецьку [3, с. 20].

У Тернопільській польській гімназії 1898 р. Міністерство віросповідань і освіти дозволило відкрити перший клас з українською мовою навчання. А вже 1911 р. українська гімназія мала своє окреме приміщення [4, с. 33].

Українська державна гімназія була школою класичного типу. Обов'язковими предметами були латинська, німецька, українська, польська (умовно обов'язкова) мови для всіх класів і грецька (від третього класу), релігія, історія та географія (спочатку разом, пізніше окремо), математика, природознавство (до шостого класу включно), фізика й хімія (від третього класу). У сьомому та восьмому класах учили вступ до філософії (логіка та психологія). Необов'яз-

ковими предметами були історія рідного краю, французька мова, малювання, спів, фізкультура, стенографія й каліграфія.

План навчання відповідав загальному навчальному планові й інструкціям для всіх австрійських гімназій, а навчання крайових мов (української та польської) – планові Крайової шкільної ради. Щодо мов учні мусили вивчити не тільки матеріал із підручників, а також перечитати вибрані літературні твори, а їх інтерпретація після обговорення в класі була темою письмових шкільних завдань (творів). У таблиці 1 наведено розподіл годин між мовами в 1913/1914 навчальному році [4, с. 34].

Таблиця 1  
Розподіл годин між мовами в  
1913/1914 навчальному році

Предмет навчання	Клас і кількість годин на тиждень							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Українська мова	3	4	3	3	3	3	3	4
Латинська мова	6	6	6	6	6	6	5	5
Грецька мова	-	-	5	4	5	5	4	5
Німецька мова	5	4	4	4	4	4	4	4
Польська мова	2	2	2	2	2	2	2	2

Вивчення досвіду розвитку навичок розвитку писемного мовлення учнів у загальноосвітніх закладах Галичини початку ХХ ст. розпочнемо з книжки «Patrzę i opisuję», що складається з блоку завдань для розвитку писемного мовлення. На малюнках зображені діти і тварини в дії, завдання учня – написати одне речення на основі власних спостережень. Далі подано малюнки із зображенням двох людей чи тварин з описом, наприклад, «Великий собака їсть і малий собака їсть», «Великий собака чекає, а малий собака їсть», «Цей хлопець читає і цей хлопець читає», «Цей хлопець читає, а той хлопець пише». Завдання полягає в уважному прочитанні речень і самостійному поясненні вживання сполучників «і» та «а». Наступне завдання: розглянути малюнки на тему «Робочий день господині» й написати кілька речень, відповідаючи на запитання, що робить господиня впродовж дня.

Тема «Велика літера» пропонується для вивчення за допомогою невеликого оповідання «Діти та їхні друзі», де використані власні назви людей, тварин і географічні назви. До розповіді додаються питання: *Які імена дітей є в цій розповіді? Пошукай назви міста, вулиці, звірят, села, ріки. Зауваж і запам'ятай, що власні та географічні наз-*



ви пишуться з великої літери. Прочитай ще раз оповідання, змінюючи всі імена дітей і звіряток. Вигадай і запиши по три назви для собаки, kota, канарейки та ляльки. Запиши до словничка: товариші, звірятка. Напиши відповіді на такі запитання: Як тебе звати? Чи маєш братів і сестер? Як їх звати? Де ти проживаєш? Чи маєш собаку чи інших звірят удома? Як вони називаються? [5, с. 11].

До малюнка, де зображено трьох дітей, собаку й кішку, подається текст із пропущеними словами. Завдання полягає в уважному прочитанні тексту, учені на основі власних спостережень повинен переписати розповідь, уставити необхідні слова [5, с. 13].

Пунктуація в посібнику подається у формі завдань до тексту, за допомогою яких учні роблять самостійні висновки. Наведено приклад тексту до післятекстових завдань, спрямованих на розвиток писемного мовлення.

#### Спомин про ярмарок

Був сумний осінній вечір. Діти згадували про весело проведені літо. Зося дістала із шафки коралі, куплені влітку на ярмарку. Стас вигадав забаву: кожен намалює те, що можна побачити на ярмарку. Стас намалював найкраще. На його листку був кінь, корова, поросятко, чоботи, шапка й ремінець. Малюнки Зосі та Ванди не були такими гарними, але можна було одразу здогадатися, що діти хотіли намалювати.

До тексту додаються малюнки Зосі та Ванди, далі завдання: Прочитай оповідання й зауваж, що під час перелічування осіб чи предметів ставиться кома. Напиши, що намалювала Зося, а що – Ванда (малюнок 1 – Зося, малюнок 2 – Ванди). Напиши, що сам умієш намалювати. Перелічи, що тобі потрібно для малювання. Напиши імена дітей, котрі сидять у твоєму класі за першими партами. Під час перелічування не забудь ставити коми [5, с. 15].

До пісні про Віслу пропонуються завдання: вивчити текст пісні напам'ять, повто-

рити пісню й записати вірш по пам'яті, підкреслити всі великі букви на початку кожного рядка та в інших словах, записати до свого словничка слова *море* й *річка*, перелічити імена дітей із класу, котрі найкраще співають.

Для вивчення написання великої літери подається вірш про воїнів, після прочитання якого учні повинні виписати назви міст, написати, які міста-воїни хотіли відвідати, знайти у вірші інші слова, що пишуться з великої літери, скласти з ними речення.

З метою вивчення орфографічної теми про написання дзвінких і глухих приголосних у словах пропонується текст із підкресленими словами, які потрібно виписати, проаналізувати вимову та написання звуків, для перевірки змінити слово так, щоб після приголосного звука був голосний. Далі потрібно до запропонованих малюнків написати речення, використовуючи слова з орфограмами, переписати текст «Жаби та риби», змінюючи іменники в зменшено-пестливу форму [5, с. 22].

Для розвитку зв'язного писемного мовлення доречно використовувати малюнки для унаочнення та близькі для дитини теми: мій зошит, у школі, удома, у коморі, у лісі, подорож, батьки, мій дідусь, моя бабуся. До кожного тексту додаються завдання лексичного та граматичного характеру.

Завершується посібник циклом диктантів для повторення й закріплення граматичних правил, а також для перевірки набутих знань.

Друга частина книжки “Patrzę i opisuję” розрахована для учнів 3-го класу загальноосвітніх шкіл. У посібнику дітей учать аналізувати. Наприклад, твори трьох хлопців про те, що лежало під їхньою ялинкою напередодні Різдва. Перший хлопець лише перерахував речі. Другий написав до кожної речі означення. Твір третього хлопця був детальнішим, він описав повними реченнями свої подарунки, а також те, як можна використовувати подаровані речі. Учням пропонували зробити порівняльний аналіз творів і вико-

Таблиця 2

#### Опорна схема для розвитку писемного мовлення

Перший хлопець	Що лежало під ялинкою?		
	Паяльник, ножичок		
Другий хлопець	Пилка	Яке вона?	
		мала, чорна, тверда	
Третій хлопець	Молоток	залізний, міцний, легкий	Що ним можна робити?
			забивати, прибивати



нати завдання, що подавалися у вигляді табличок, які можна розглядати як опорні схеми для розвитку писемного мовлення.

Відповідно до опорної схеми, завдання в книжці структуровано на блоки: «іменник», «прикметник», «дієслово». Виконуючи завдання, учень на основі аналізу й синтезу самостійно доходить необхідних висновків, а роль учителя обмежується допомогою учневі.

I. Тема «Іменник» розпочинається цілком завдань від простих до складніших:

– дати відповідь на запитання «Що лежало під ялинкою?», виписати в три колонки в табличку назви іграшок, знаряддя й одягу;

Іграшки	Знаряддя	Одяг
клоун	ножик	рукавиці

– самостійно придумати по п'ять назв іграшок, знаряддя, одягу;

– написати назви п'ятох ремісників, членів родини, рослин, меблів, звірят;

Ремісники	Члени родини	Рослини	Меблі	Звірята
столяр	батько	дуб	стіл	кіт

– після виконання цих вправ пропонується правило: «Про назви осіб, тварин, рослин і предметів кажемо, що це іменники» [6, с. 9];

– до колонок з іменниками різних груп підібрати узагальнювальне слово, наприклад, *корова, кінь, собака, вівця, кішка – звірята*;

– пізніше виводиться продовження правила: «Назви живих істот і неживих предметів називаємо іменниками» [6, с. 12].

Тема «Власні назви» розпочинається текстом і завданнями до нього.

*Перший день у школі*

*Під час перерви діти посварилися. Одне розповідає учительці, що сталося: «Прошу пані, той високий хлопець у темно-синьому вбранні забрав м'яча в тієї дівчинки із двома косичками й кинув у того хлопця з голими колінами в зеленому вбранні. Той хлопець образився та заховав м'яча. Дівчинка кричала, щоб той хлопець у темно-синьому вбранні віддав м'яча, але він відповів, що не може, бо той хлопець у зеленому вбранні має його, а той не хоче віддати й каже, що «навіщо в нього той високий кидав» і та дівчинка плаче».*

*Пані нічого не могла зрозуміти з тієї розповіді, бо в школі було кілька хлопців у темно-синьому вбранні, кілька в зеленому й кілька малих дівчаток із косичками.*

*Дівчинка розповідала так довго та незрозуміло, бо не знала ще імен і прізвищ своїх однокласників» [6, с. 12].*

До тексту необхідно виконати низку завдань:

1. Переписати оповідання, змінюючи підкреслені вирази іменами та прізвищами дітей (мала дівчинка з косичками – Янка Уршульська, високий хлопець у темно-синьому вбранні – Франек Ломейко, хлопець у зеленому вбранні з голими колінами – Тадек Денбец).

2. Дати відповідь на запитання: «Хто приносив м'яча до школи? Хто його забрав і кинув у друга? Хто сховав м'яча та образився?».

Далі учнів підводять до самостійних висновків про те, що імена, прізвища людей відповідають на питання «хто?», їх називають власними іменниками. Наголошується на важливості власних імен у процесі спілкування, а також під час орієнтації в просторі, оскільки села, міста, вулиці, ріки, гори мають власні назви, пишуться теж із великої літери [6, с. 12].

Для практичного застосування вивченого матеріалу учням пропонують таке: написати лист до свого батька, проаналізувати заадресовані конверти до приватних осіб і до установи, редакції газети; переписати текст із прогалинами, куди потрібно вписати назви міст, прочитавши інформацію про визначні місця, пам'ятники, храми певних міст.

Утворення форми множини іменників доречно поєднувати з вивченням чергування голосних і приголосних під час відмінювання за числами та відмінками. Більшість вправ ілюстровано, завдання полягають у написанні речень на основі власних спостережень. До текстів пропонується запитання, на які потрібно дати письмову відповідь.

II. Тема «Прикметник» теж відсилає учнів до таблиці 2, автор пояснює лексичні та граматичні особливості слів другої колонки. За зразком потрібно правильно записати прикметники чоловічого, жіночого й середнього родів, зважаючи на правильність закінчень.

Цікаві завдання на відмінювання прикметників подаються до текстів:

1. У першому детально описано корову, що паслася на пасовиську разом із телятком. Указано, що телятко було подібне до корови, учень повинен самостійно описати, яким було телятко.

2. У другому йдеться про двох діток, котрі жили навпроти. Одне було здорове, рум'яне, повненьке, веселе, говірке та рухливе. Друге було зовсім інакше. Необхідно описати другу дитину, використовуючи прикметники-антоніми.

3. За ознакою, вираженою в переліку прикметників, угадати речовини, напри-





клад, чорне, тверде, блискуче, легкозаймисте [6, с. 39].

До тексту про двох хлопчиків, які знайшли волоського горіха та посперечалися, чий це горіх, і про їхнього сусіда, котрий розборонив хлопців, розділив між ними половинки горіха, а зернятка забрав собі як нагороду за працю та потрачений час, подано низку завдань для вивчення теми «Прикметник». Розглянемо основні завдання: виписати з оповідання прикметники, утворити до них антоніми; виписати до словничка слово *горіх* і споріднені слова; написати речення про старанного хлопчика, старанну дівчинку, старанне дитя; утворити прикметник від слова *горіх*; написати речення про горіховий стіл, горіхову шафу, горіхове ліжко; утворити прикметники від іменників, наприклад, *дерево – дерев'яний, залізо – залізний*.

Утворення множини й ступенів порівняння прикметників подається також із унаочненням, малюнками, за допомогою яких можна спонукати уяву дитини, що допомагає навчити дитину мислити й у письмовій формі викладати свої думки із застосуванням на практиці вивченого теоретичного матеріалу.

III. Тема «Дієслово» пояснює лексичні та граматичні особливості слів третьої колонки таблиці 2. За допомогою текстів і завдань до них діти вчать вирізняти дієслова від інших частин мови, відмінювати дієслова за особами, часами, числами. До малюнків, на яких зображені учні під час перерви, потрібно написати декілька речень про заняття дітей. Тексти із пропущеними дієсловами необхідно переписати, вставляючи дієслова в необхідній формі. Подаються також завдання для вивчення орфограм і чергування голосних і приголосних під час відмінювання.

Завершується посібник розділом синтаксису, де подано завдання для вивчення поширеного та непоширеного речення. На завершення посібника пропонується описати малюнки, на яких зображено таке: дорога в селі, вулиця в місті, магазин із одягом, продуктовий магазин. Цікавими для розвитку писемного мовлення вважаємо завдання з початком оповідання, далі потрібно самостійно продовжити розвиток подій і підібрати назву до оповідання. Для прикладу наведемо одне з них: «Ідучи одного разу до школи, помітив на перехресті натовп людей. Коли наблизився до людей, побачив...» [6, с. 100].

Важливі поради щодо писемного мовлення, які актуальні й у наш час, знаходимо в книзі «Наука про рідномовні обов'язки»

професора Івана Огієнка. Розглянемо їх детальніше:

Ясний і простий стиль – то найкращий стиль.

Пильнуймо писати так, щоб нас усі розуміли; думаймо про це, починаючи писати.

Ніколи не забуваймо про те, що наше писання може читати й селянин.

«Популярний» виклад корисніший за виклад «науковий».

Нема стилю «наукового» й «ненаукового», є тільки стиль ясний і неясний.

Хто пише неясно, той проповідує в пустині й мало допомагає розвиткові культури свого народу.

Є два способи думати: складний спосіб «інтелігентський» і простий народний. Таке розбиття надзвичайно шкідливе народові й нації.

Складний «інтелігентський» спосіб думати широка маса мало розуміє. Пам'ятаймо це, пишучи.

Складний «інтелігентський» спосіб думати сильно шкодить розвиткові нашої загальної культури, бо його розуміє тільки обмежений круг інтелігентних читачів.

Кожний працівник пера мусить дбати, щоб у його писаннях запанував тільки народний спосіб думати, цебто спосіб простий і ясний, легко зрозумілий для широких мас [1, с. 54].

У «Рідному писанні» професор Іван Огієнко подав офіційний правопис і основи літературної мови. Правила написані коротко та ясно, оскільки розраховані на школу й широке громадянство. Форма викладу скрізь така, що легко надається й для шкільного заучування. У передмові автор зазначає: «... в ім'я культурної одности українського народу йдемо за академічним правописом навіть там, де ми з ним не зовсім погоджуємось» [2, с. 3].

**Висновки.** На основі проведеного дослідження можна зробити висновки, що одне з основних завдань школи – підготувати учнів до спілкування в усній і письмовій формах. Ця готовність визначається володінням мовними засобами та поняттями, навичками й уміннями, що забезпечують належне сприйняття мови і створення власних висловлювань. Вивчення мови нерозривно пов'язане з мисленням, учні повинні не лише вивчати мовні засоби, а й виконувати вправи, основані на аналізі та синтезі. Важлива роль належить стилістичним вправам одночасно з вивченням граматики, у процесі читання й аналізу текстів-зразків і під час написання письмових робіт. Надалі досліджуватимемо мовну підготовку учителів у педагогічних закладах Галичини початку ХХ ст.



### ЛІТЕРАТУРА:

1. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства: факс-вид. 1936 р. / І. Огієнко. – К.: АТ «Обереги», 1994. – 72 с.
2. Огієнко І. Рідне писання. Частина перша. Український правопис і основи літературної мови / І. Огієнко. – Жовква: Друкарня Василян, 1933. – 145 с.
3. Смалига М. З історії Тербовлянської гімназії. Історичний нарис / М. Смалига, М. Михайлюк. – Тернопіль: Терно-граф, 2004. – 272 с.
4. Ювілейна книга Української гімназії в Тернополі. До сторіччя заснування. 1898–1998 / підбір, упорядку-

вання та редакція текстів і коментарі Степана Яреми. – Тернопіль; Львів: Наукове товариство ім. Шевченка; Львівське крайове товариство «Рідна школа», 1998. – 736 с.

5. Baczyńska S. Patrzę i opisuję. Część pierwsza. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. II-gą szkół powszechnych. Wydanie trzecie, poprawione i uzupełnione / S. Baczyńska, A. Oderfeldówna. – Warszawa, Łódź, 1925. – 84 s.
6. Baczyńska S. Patrzę i opisuję. Część druga. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. III-gą szkół powszechnych. Wydanie dziewiąte / S. Baczyńska, A. Oderfeldówna. – Warszawa, 1933. – 104 s.

УДК 371.2

## РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕЙ В.А. СУХОМЛИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Сяо Су, профессор

*Научно-исследовательский институт международной  
и сравнительной педагогики Пекинского педагогического университета*

Цзян Сяоянь, к. пед. н., доцент

*Центр международной и сравнительной педагогики  
Китайской академии педагогических исследований*

В статье с привлечением большого количества статистических и аналитических данных раскрывается развитие образования в Китае, которое свидетельствует о значительных позитивных сдвигах в данной области за последние 15 лет. На этом фоне рассматриваются феномен переводов произведений украинского педагога В.А. Сухомлинского в Китае и влияние его идей на работу общеобразовательной школы, учителей, подготовку будущих педагогов, научно-педагогических кадров.

**Ключевые слова:** образование, развитие, реформирование, показатели развития, В.А. Сухомлинский, наследие, перевод, издательство, публикация, учитель, подготовка учителей, развитие идей.

У статті з залученням великої кількості статистичних та аналітичних даних розкривається розвиток освіти в Китаї, яке свідчить про значні позитивні зрушення в цій галузі за останні 15 років. На цьому тлі розглядаються феномен перекладів творів українського педагога В.О. Сухомлинського в Китаї і вплив його ідей на роботу загальноосвітньої школи, вчителів, підготовку майбутніх педагогів, науково-педагогічних кадрів.

**Ключові слова:** освіта, розвиток, реформування, показники розвитку, В.О. Сухомлинський, спадщина, переклад, видавництво, публікація, учитель, підготовка вчителів, розвиток ідей.

Tszian Siaoian, Siao Su THE DISSEMINATION OF IDEAS OF V.A. SUKHOMLINSKY IN THE CONTEXT OF EDUCATION DEVELOPMENT IN CHINA

In the article, involving a large number of statistical and analytical data the development of education in China, which indicates significant positive developments in this area over the past 15 years is revealed. Against this background, the phenomenon of works' translation of Ukrainian educator V. A. Sukhomlinsky in China and the influence of his ideas on the work of the secondary school teachers, the future teachers training, science teachers are considered.

**Key words:** education, development, reformation, development indicators, V.A. Sukhomlinsky, heritage, translation, publishing, publication, teachers training, development of ideas.

**Постановка проблеми.** Василий Александрович Сухомлинский для миллионов китайских учителей – самый популярный и любимый зарубежный педагог. Первые две статьи В.А. Сухомлинского были опублико-

ваны в нашей стране в 1950-е гг., но широкое ознакомление с его идеями произошло после того, как Китай перешёл к политике Реформ и внешней открытости в 1978 г., когда необходимость реформирования



образования обусловила рост научного и практического интереса к изучению опыта других стран. Тогда в сфере образования Китая начались процессы активного изучения, обобщения и адаптации зарубежных педагогических идей и концепций. В этих поисках открылось научное наследие Василия Александровича Сухомлинского. Таким образом, распространение идей В.А. Сухомлинского по времени почти совпадает с процессами кардинальных реформ в Китае.

**Цель статьи** – раскрыть развитие образования в Китае, которое свидетельствует о значительных позитивных сдвигах в данной области за последние 15 лет; на этом фоне рассмотреть феномен переводов произведений украинского педагога В.А. Сухомлинского в Китае и влияние его идей на работу общеобразовательной школы, учителей, подготовку будущих педагогов, научно-педагогических кадров.

#### Изложение основного материала.

1. Развитие школьного образования в Китае. За последние 30 с лишним лет в Ки-

тае произошли большие изменения всех сторон жизни общества, прежде всего в сфере экономики: с 1978 по 2014 гг. средний темп роста валового внутреннего продукта (далее – ВВП) Китая вырос на 9,8% (см. рис. 1). ВВП Китая в 2014 г. был равен 10,360,1 млрд долл. США и занимал второе место в мире, это в 2 раза больше Японии, в 5 раза больше Индии. Если в 1977 г. доля ВВП Китая составляла 2,1% от мирового, то в 2013 г. – уже 12,1%.

Быстрое развитие экономики оказало влияние на развитие образования, и, в первую очередь, на его финансирование. Бюджет на образование с каждым годом растёт: в 1995 г. он составлял 187,8 млрд юаней, а в 2012 г. – 2769,6 млрд юаней, то есть вырос в 15 раз (см. рис. 2).

Соотношение численности учащихся на одного учителя считается основной характеристикой организации образовательного процесса в школе. Полная кадровая обеспеченность позволяет учителям лучше организовать индивидуальную работу с каж-

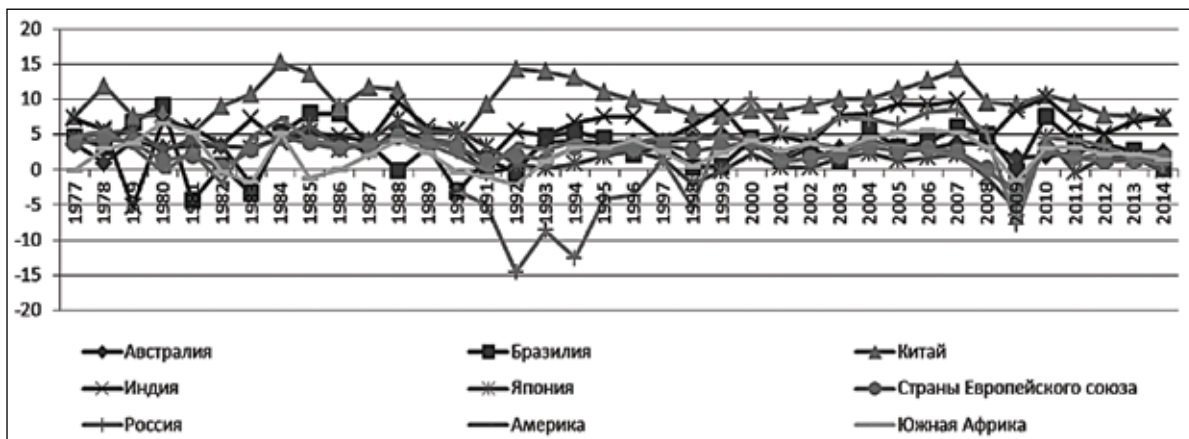


Рис. 1. Рост ВВП Китая (по сравнению со странами БРИКС и некоторыми другими странами)\*

Примітка: \* <http://data.worldbank.org.cn/indicator/>

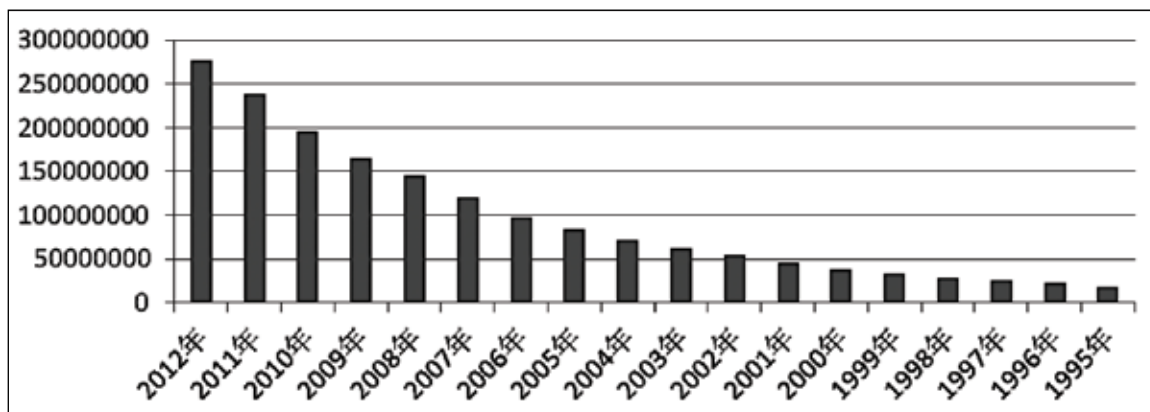


Рис. 2. Рост бюджета на образование (10 тысяч юаней, 1 доллар ≈ 6,5 юаней)\*

Примітка: <http://data.stats.gov.cn/easyquery.htm?cn=C01>



дым учеником с учетом его способностей и уровня развития, а также предполагает, что учитель меньше учебного времени будет тратить на решение организационных и дисциплинарных вопросов. Хотя число учащихся на одного учителя в начальной школе (1–6 класс) еще значительно уступает среднему показателю в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (9 учеников на одного учителя), в последние годы данный показатель уже значительно улучшился. Так, в 1997 г. в Китае на одного учителя в начальных классах приходилось 24 ученика, в 2013 г. – 17, что почти соответствует среднему показателю в странах ОЭСР (порядка 16 учеников на одного учителя). В 2003 г. в средних классах первой ступени (7–9 класс) на одного учителя приходилось 19 учеников, в 2013 г. – 16, а в средних классах второй ступени (10–12 класс) – 13, что уже соответствует средним показателям в странах ОЭСР (приблизительно 13 учеников на одного учителя). Конечно, это только средний показатель, существует

большая разница между отдельными школами (см. рис. 3).

Кроме изменений в материальном и кадровом обеспечении школьного образования, с 1977 г. в стране 4 раза изменялось содержание обучения с целью улучшения качества образования. Шанхайские школьники два раза подряд занимают первое место по результатам PISA (Program for International Student Assessment). По оцениванию достижений по трём предметам – математике, чтению, естественным наукам – китайские школьники занимают первое место, то есть имеют гораздо высшие баллы, чем школьники США. По математической грамотности китайские школьники проявляют себя лучше, чем при оценивании других предметов.

Развитие школьного образования играет значительную роль в развитии человеческого потенциала страны. Грамотность населения старше 15 лет постоянно растет; в начале 1980-х гг. грамотность населения не достигала и 65%, а в 2010 г. уже составила больше 95% (см. рис. 4).

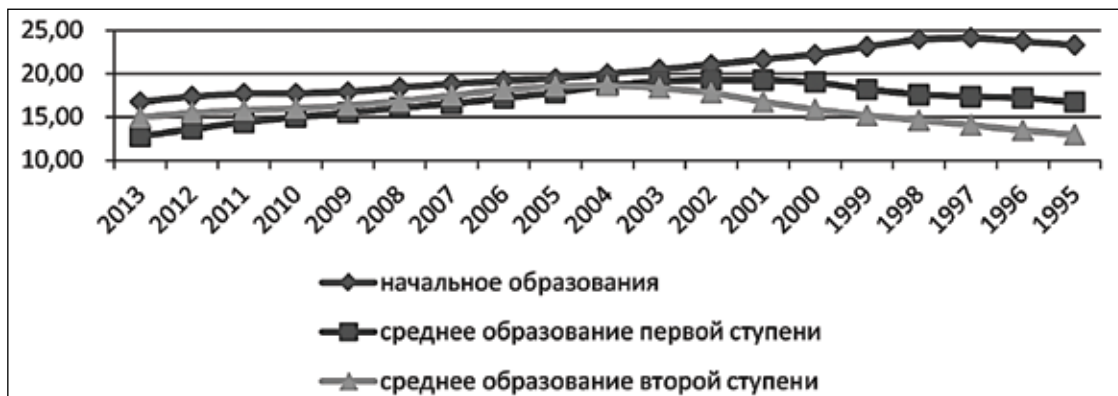


Рис 3. Соотношение численности учащихся на одного учителя

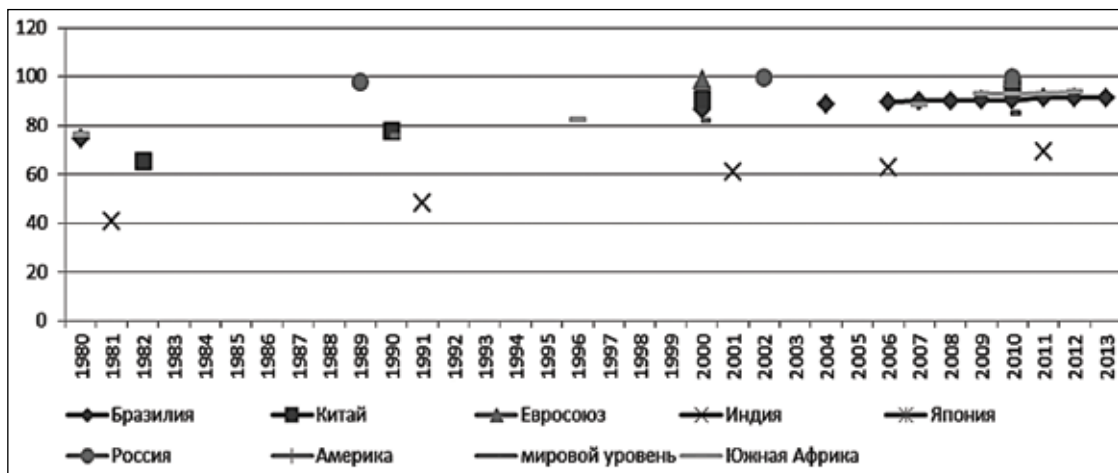


Рис 4. Грамотность населения старше 15 лет (по сравнению со странами БРИКС и некоторыми другими странами)\*

Примітка: <http://data.worldbank.org.cn/indicator/>



Доля населения со средним образованием в возрасте от 15 по 65 лет постоянно растёт. В 1970 г. она составляла только 22%, а в 2010 г. – около 66%, что гораздо выше, чем в Бразилии и Индии, которые являются странами БРИКС (см. рис. 5).

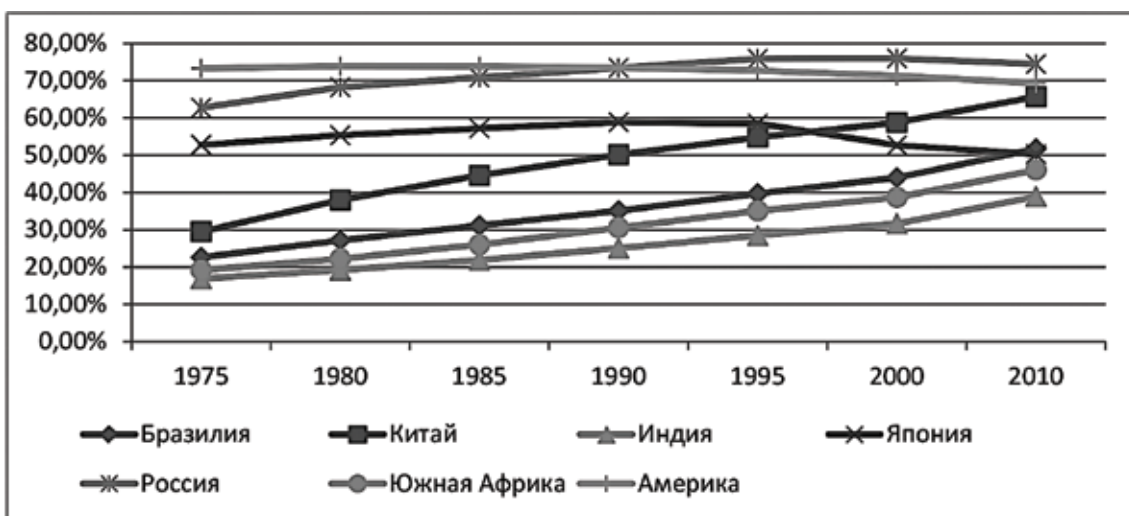
Согласно Индексу развития человеческого ресурса, проводимого ЮНЕСКО (разные измерения развития страны стандартизируются в среднее геометрическое в диапазоне от 0 до 1), Китай быстро развивается: в 1990 г. оценка развития человеческого ресурса в нашей стране составляла только 0,495, а в 2012 г. – уже 0,699, но всё ещё уступает России и Бразилии (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Индекс развития человеческого потенциала в Китае (по сравнению с некоторыми другими странами)<sup>1</sup>**

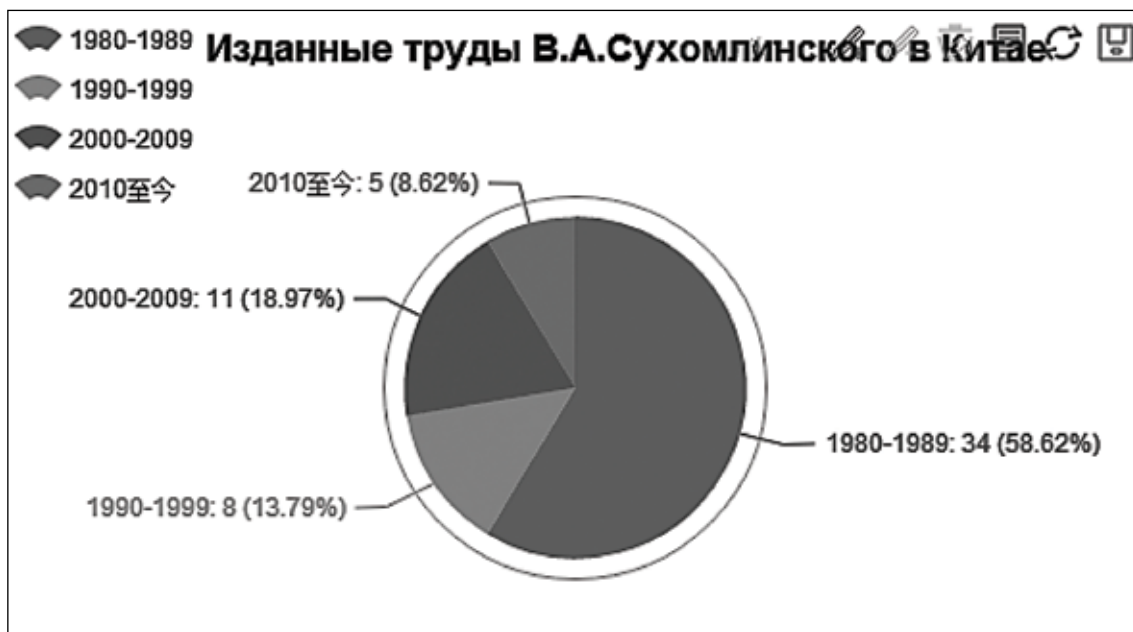
Страны	1990 г.	2012 г.	Место
	Оценка	Оценка	
Китай	0,495	0,699	101
Бразилия	0,590	0,730	85
Индия	0,410	0,554	136
Южная Африка	0,621	0,629	121
Россия	0,730	0,788	55

<sup>1</sup> HDI—Human Development Index, <http://hdr.undp.org/en/data>.



**Рис 5. Доля населения в возрасте от 15 до 64 лет со средним образованием (по сравнению со странами БРИКС и некоторыми другими странами)\***

Примітка: <http://data.worldbank.org.cn/indicator/>



**Рис. 6. Хронология издания трудов В.А. Сухомлинского в Китае**



Итак, отметим, что школьное образование в Китае за последние 30 с лишним лет быстро развивалось количественно и качественно, что оказало влияние на человеческие ресурсы. Но и сегодня есть ряд нерешенных вопросов, касающихся образования и воспитания детей и молодежи. Некоторые из них были решены в предыдущие годы, некоторые выявляются в процессе реформирования. Существуют также вопросы, которые, быть может, оказывают более значительное влияние на молодое поколение, чем материальное обеспечение. Их решение китайские педагоги пытаются найти в наследии В.А. Сухомлинского.

## 2. Распространение наследия В.А. Сухомлинского в Китае

Последние 30 с лишним лет являются периодом распространения и внедрения педагогических идей В.А. Сухомлинского в китайскую педагогическую и образовательную среду. Проведенные исследования показывают, что наиболее ранним переводом на китайский язык были две его статьи о трудовом воспитании, опубликованные в конце 1950-х гг. Но массовое распространение педагогические идеи В.А. Сухомлинского получили только в 1980-е гг., после публикаций ряда его программных трудов.

Фонды Государственной библиотеки показывают, что в Китае в разных издательствах издано 52 книги В.А. Сухомлинского, включая переиздания и издания на разных языках. Наиболее значимые публикации появились в 1980-е гг., их было 34, удельный вес этого десятилетия занимает около 60% от общего числа публикаций. В 1990-е гг. было 8 изданий (14%); в первое десятилетие XXI в. их стало 11, то есть доля увеличилась до 19%; с 2010-го г. поднялась новая волна публикаций трудов В.А. Сухомлинского: издательства приступили к их переизданию (см. рис. 6).

Издательства, публикующие труды В.А. Сухомлинского, расположены по всей территории Китая, на севере – во Внутренней Монголии (автономный район на севере КНР), на юге – в провинции Гуанси, на западе – в Синьцзян-Уйгурском автономном районе. Труды В.А. Сухомлинского издаются не только на китайском языке, но и на языках национальных меньшинств – монгольском, уйгурском, казахском (см. рис. 7).

Отдельные труды В.А. Сухомлинского публикуются не одним, а несколькими издательствами. Например, книга «Сто советов учителю» была опубликована 6 раз в четырех издательствах на китайском, монгольском, уйгурском



Рис 7. Местонахождение издательств, публикующих труды В.А. Сухомлинского

языках. Труд «Книга о любви» три издательства опубликовали 4 издания, в том числе одно переиздание. Сборник «Мудрость родительской любви» опубликовали три издательства, книгу «Разговор с молодым директором школы» – два издательства.

Самой большой популярностью в Китае пользуется книга «Сто советов учителю». Впервые она была опубликована издательством «Педагогические науки» в 1981 г., почти каждый год допечатывался тираж. В 2014 г. книга была переиздана, совокупное количество тиража составило 920 тысяч экземпляров. Эта цифра не включает публикаций «Сто советов учителю» еще в двух издательствах – «Чанцзян» и «Тяньцзинь», а также изданий на монгольском и уйгурском языках. Тираж этой книги побил не только рекорды по выпуску научных трудов издательства «Педагогические науки», но и поставил наивысший рекорд по тиражу всех педагогических трудов, переведенных на китайский язык. «Сто советов учителю» является книгой, которая занимает первое место по спросу, количеству переизданий и тиражу.

В Китае существуют издательства, работающие более 30 лет над выпуском трудов В.А. Сухомлинского. Согласно каталога Государственной библиотеки, среди 52 его произведений 13 (25%) было выпущено издательством «Педагогические науки», 10 – издательством «Хунань», 4 – издательством «Тяньцзинское народное образование», 3 – издательством «Народное образование» (см. рис. 8). Издательство «Народное образование» выпустило «Хрестоматию по этике» и трилогию («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну»), которые стали подарком

китайским педагогам в честь 80-летия со дня рождения В.А. Сухомлинского в сентябре 1998 г. Хочется отметить, что эти две книги недавно были включены издательством в коллекцию «Лучшие педагогические произведения» и переизданы. Эта коллекция включает в себя самые известные и ценные педагогические труды педагогов всего мира, пользующиеся популярностью и в Китае, и в мире.

Издательство «Педагогические науки» приложило очень много усилий к выпуску трудов В.А. Сухомлинского, среди которых и самая популярная книга – «Сто советов учителю», и «Избранные произведения В.А. Сухомлинского» в пяти томах. В 2001 г. это пятитомное издание было включено Управлением издательского дела КНР в перечень «Пятьдесят важных книг государственного уровня», награждено на 6-ой Государственной книжной церемонии, а также получило звание «Лучшая книга» на 3-м Государственном конкурсе педагогических книг.



Рис. 8. Издание трудов В.А. Сухомлинского разными издательствами

Кроме вышеперечисленных переводов книг В.А. Сухомлинского, существует также много так называемых неофициальных изданий, они состоят из трудов или выдержек из трудов педагога, сделаны в форме книги и предназначены для научно-исследовательских целей – для преподавания или внутреннего обмена.

С увеличением выпуска трудов В.А. Сухомлинского наши педагоги всё больше знакомятся с его наследием, они не только читают его книги, воспринимают идеи, но и приступили к исследованию его творчества, публикуют статьи в научных журналах.

Сегодня (сентябрь 2015 г.) поиск по ключевому слову на сайте Фонда научных статей и дипломных работ показывает, что 6 097 статей и 201 дипломная работа посвящены идеям В.А. Сухомлинского или имеют к данной теме близкое отношение. Это статьи, опубликованные с конца 1970-х г. и до нынешнего времени. Самое

большое их количество было опубликовано в первое десятилетие XXI в. (около 60% от общего числа), с 2011 г. до 2015 г., то есть за 5 лет, доля публикаций занимает уже 19%, что соответствует 90 годам XX в. (см. рис. 9). Это убедительно доказывает, что идеи В.А. Сухомлинского со временем не теряют свою привлекательность для наших педагогов, наоборот, они увлечены ими, всё глубже их изучают и работают над темами, связанными с его именем и идеями.

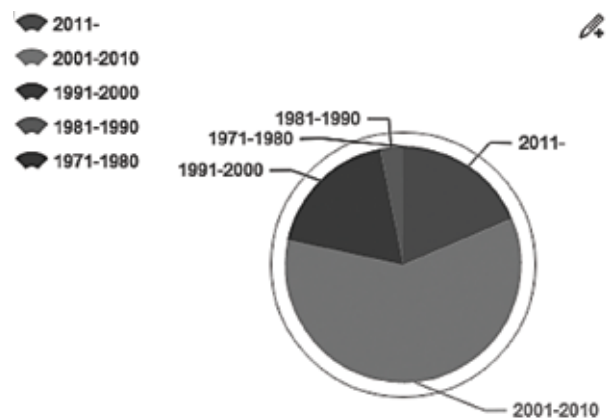


Рис. 9. Публикации статей, посвящённых идеям В.А. Сухомлинского

Проведя анализ по ключевым словам, приходим к выводу, что исследователей больше всего интересуют взгляды В.А. Сухомлинского на педагогическое образование и профессиональное развитие учителей (1 659 публикаций, гораздо больше, чем на другие темы), остальные посвящены вопросам эстетического образования, воспитания любви, семейного и гармонического воспитания, этического и нравственного воспитания, воспитания детей с особыми потребностями, управления школой, трудового воспитания и т. д.

Большая часть статей или раскрывают идеи педагога, или были написаны директорами и учителями, стремящимися работать так, как работал В.А. Сухомлинский.

У нас в стране на наследии В.А. Сухомлинского выросла группа директоров, которые блестяще работают, внедряют его идеи в педагогическую практику и добились больших успехов. Наши ученики тоже хорошо знают В.А. Сухомлинского: его «Письмо дочери» включено в учебные материалы по языку и литературе.

### 3. Актуальность подходов В.А. Сухомлинского для современных школ Китая

За последние 30 с лишним лет у нас в стране процессы реформирования образования сопровождают поиск и изучение опыта других стран, идей зарубежных пе-



дагогов, в том числе В.А. Сухомлинского. Распространение наследия В.А. Сухомлинского в Китае мы связываем со следующими причинами и процессами.

Во-первых, это гуманизм В.А. Сухомлинского, его внимание к внутреннему миру каждой личности, эмоциональная насыщенность воспитания. Своим девизом «СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ» и своей деятельностью он завоевал сердца очень многих китайских педагогов, выдержал испытание временем. Очень важно, что его педагогические идеи основываются на реальной жизни, на почве плодотворной практики; его язык простой, понятный, искренний и захватывающий, его нетрудно читать, понимать.

Во-вторых, уникальность идей В.А. Сухомлинского воодушевила наших педагогов. Китайские авторитетные профессора и мудрые педагоги открыли, изучили, полюбили, а затем и распространили его идеи в своих исследованиях. Благодаря Гу Мин-юань, Би Шу-джи, Ван И-гао, Ду Дяньгунь, Сяо Су и другим, занимающимся исследованиями в области сравнительной педагогики, советской педагогики, мировой педагогической истории, масса учителей познакомилась с идеями В.А. Сухомлинского.

Первая серия исследовательских трудов была издана в начале 1990-х г., в них были системно представлены педагогические идеи В.А. Сухомлинского. К ним, в первую очередь, принадлежат монографии: «В.А. Сухомлинский и его теория всестороннего развития личности» (1991 г.) профессор Пекинского педагогического университета Би Шу-джи, Ван И-гао; «Система теоретической педагогики В.А. Сухомлинского» (2003 г.) специалиста по истории педагогики, профессора Пекинского педагогического университета Ван Тянь-и; «Исследование направлений в образовании Советского Союза» (1993 г.) специалиста в области сравнительной педагогики профессора Хуадунского педагогического университета Ду Дяньгунь.

Благодаря этим трудам, написанным авторитетными профессорами и мудрыми педагогами, многие учителя познакомились с идеями В.А. Сухомлинского сразу после провозглашения политики Реформ и внешней открытости нашей страны. Некоторые из них – Гу Мин-юань, Ван И-гао и Сяо Су – работают над внедрением наследия В.А. Сухомлинского в педагогическую практику. Для осуществления данной цели они не только пишут научные труды, посвященные идеям В.А. Сухомлинского, но и организуют конференции, участвуют

в обсуждениях с директорами и учителями.

В-третьих, определенный вклад в развитие популяризации идей В.А. Сухомлинского в Китае вносит Национальная академия педагогических наук Украины в лице Ольги Васильевны Сухомлинской, дочери педагога. Начиная с 1996 г., она несколько раз побывала в Китае, и в каждый свой приезд она делится с нашими педагогами своими знаниями о наследии В.А. Сухомлинского, а также интересными сюжетами о его работе, общении с детьми, с учителями. Присутствие О.В. Сухомлинской, других украинских исследователей и учителей-практиков на научных форумах и конференциях в Китае, организация поездок китайских педагогов в Украину и посещения Павлышской школы дают стимул для дальнейшего распространения идей В.А. Сухомлинского в Китае.

В-четвертых, и это главная причина, наследие В.А. Сухомлинского актуально для современной школы, для современных учителей и детей. На фоне быстрого развития экономики стремление людей к материальной обеспеченности делает отношения между людьми всё более отчужденными и равнодушными друг к другу.

К тому же образование более ориентировано на успех в обучении (хотя с 2000 г. образовательная политика стремится переориентировать образование на качественное развитие личности, но пока существенных изменений не произошло), система оценивания работы учителя, ориентированная на результат, заставляет учителей и учащихся стремиться к оптимальной эффективности обучения, из-за чего у учителей и учащихся происходит психологическое и физическое выгорание, немалая часть учителей чувствует профессиональную усталость.

В современной китайской школе многое изменилось к лучшему. И это не только значительное инфраструктурное обеспечение, новые технологии обучения, но и рост успеваемости учащихся. А тем временем дети и педагоги чувствуют всё меньше радости в школе. Нет той Школы радости, где В.А. Сухомлинский работал и о которой он писал.

Учитель – важная фигура в школьном образовании. Так, исследование, проведенное в городе Ухань, выяснило, что больше половины учителей чувствуют профессиональную усталость. Для нее характерны эмоциональная сухость педагога, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся. Она оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя, что и вызывает противоречия между





учителями и учащимися. Один опрос в Шанхае показал, что абсолютное большинство учителей считают себя ответственными, но в то же время доля учителей, которые любят свою профессию, не очень оптимальна.

Известно, что педагог – это профессия, которая относится к типу «человек-человек», она требует чувств и эмоций. Воспитание через любовь – основной тезис В.А. Сухомлинского. «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям» – это главный ответ В.А. Сухомлинского на поставленный себе же вопрос. И этот вопрос, и ответ на него заставляют учителей и студентов задумываться о смысле и значении своей профессии.

**Выводы.** Ответы на многие острые вопросы учителя могут найти в наследии В.А. Сухомлинского. Именно поэтому среди всех научных статей и дипломных работ, посвящённых идеям В.А. Сухомлинского, темы педагогического образования и профессионального развития учителей

занимают значительное место.

Недаром наши учителя говорят: «Сто раз читаю книги В.А. Сухомлинского, каждый раз вижу и нахожу новое».

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Сяо Су. Распространение и влияние педагогических идей В.А. Сухомлинского в Китае / Су Сяо [Электронный ресурс]. – Режим доступа : // library.udpo.org.ua/library\_files/istoruk\_ped\_almanax/2009/2009\_1\_7.pdf.
2. Сяо Су. Идеи Сухомлинского об управлении школой и качестве преподавателя / Су Сяо // Исследов. ср. педагогики. – 1998. – № 6. – С. 14–16 (на кит. яз.).
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://data.worldbank.org.cn/indicator>.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://data.sats.gov.cn/easyquery.htm?cn=CO1>.
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://data.worldbank.org.cn/indicatorhttp://data.worldbank.org.cn/indicatorHDI> – Human Development index, <http://hdr.undp.org/en/data>.

УДК 373.1

## СУЧАСНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Чижик Т.Г., аспірант  
кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності  
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті здійснено аналіз спортивної науки загалом, а також прослідковано розвиток наукових досліджень у галузі фізичної культури і спорту за кордоном і в Україні. Висвітлено пріоритетні напрями сучасної спортивної науки та її найбільш актуальні підрозділи. Розглянуто можливості використання комп'ютерних та інноваційних технологій у галузі масового фізичного виховання і спорту.

**Ключові слова:** *фізична культура, спорт, інноваційні технології, фізична підготовка, спортивна наука.*

В статье осуществлен анализ спортивной науки в целом, а также показано развитие научных исследований в области физической культуры и спорта за рубежом и в Украине. Освещены приоритетные направления современной спортивной науки и ее наиболее актуальные подразделения. Рассмотрены возможности использования компьютерных и инновационных технологий в области массового физического воспитания и спорта.

**Ключевые слова:** *физическая культура, спорт, инновационные технологии, физическая подготовка, спортивная наука.*

Chyzhyk T.G. CONTEMPORARY TRENDS RESEARCH IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

This article presents the analysis of sports science in general, and also shows the development of scientific research in physical culture and sports abroad and in Ukraine. When covering the priority areas of modern sports science and its most relevant divisions. The possibilities of the use of computer and technology innovation in of mass physical education and sport.

**Key words:** *physical culture, sports, innovative technologies, physical training and sports science.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства фізична культура і спорт стали однією з

найбільших сфер людської діяльності. У зв'язку з цим велике значення мають наукові дослідження, що проводяться як у



масштабі галузі фізичної культури і спорту, так і в суміжних галузях наукового знання: біології, медицини, психології, педагогіки, соціології, культурології тощо.

**Мета статті** – проаналізувати спортивну науку загалом, а також прослідкувати розвиток наукових досліджень у галузі фізичної культури і спорту за кордоном і в Україні; висвітлити пріоритетні напрями сучасної спортивної науки та її найбільш актуальні підрозділи; розглянути можливості використання комп'ютерних та інноваційних технологій у галузі масового фізичного виховання і спорту.

**Виклад основного матеріалу.** У радянський період (1950–1980 рр.) спортивна наука характеризувалася інтенсивним розвитком. У спорті вищих досягнень це підтверджувалося видатними успіхами наших спортсменів практично на всіх Олімпійських іграх і Чемпіонатах світу. У масовій фізичній культурі існувала науково обґрунтована програмно-нормативна база. До розробок зведених п'ятирічних планів НДР із проблем фізичної культури і спорту були задіяні підрозділи Академії наук, Академії медичних наук, Академії педагогічних наук, галузеві інститути й лабораторії суміжних напрямів науки. Була забезпечена комплексність і фундаментальність наукових розробок [4, с. 5].

За всіма науковими напрямами регулярно проводилися загальносоюзні науково-методичні конференції, симпозіуми, з'їзди. Загальна кількість фахівців, задіяних у наукових розробках у сфері фізичної культури і спорту, значно перевершувала зарубіжні показники. До 1980-х рр. апаратне забезпечення наукових досліджень наближалось до кращих зарубіжних аналогів, а в низці випадків і випереджало їх за темпами освоєння інноваційних досліджень і тренувальних технологій. Систематично випускалися збірники праць провідних вітчизняних учених.

Останніми роками ситуація різко змінилася. Значно скоротилася кількість наукових кадрів. Апаратне забезпечення наукових досліджень у більшості випадків застаріло. Вітчизняні вчені вкрай рідко беруть участь у світових наукових форумах у галузі фізичної культури і спорту. Скоротилася кількість спеціалізованих наукових центрів, оснащених сучасним обладнанням. Водночас у багатьох зарубіжних країнах істотно підвищився інтерес держави, бізнесу, релігійних і громадських структур до фізичної культури.

Сучасні наукові дослідження в галузі фізичної культури і спорту за кордоном ґрунтуються на широкому використанні інно-

ваційних досягнень у розвитку фізіології, біології, біохімії, генетики, фармакології, психології, інформатики та багатьох інших наукових напрямів. Широко застосовуються наукомісткі апаратні й високоефективні комп'ютерні та інформаційні технології. Фінансування науки в багатьох країнах здійснюється в обсягах, що в багато разів переважають наші. У світовій науці більший акцент робиться на використанні знань і методології природничо-наукових дисциплін: біомеханіки, фізіології, генетики тощо.

Результати багатьох зарубіжних спортсменів дають змогу зробити висновок про істотні переваги науково-методичного забезпечення процесу їх підготовки. Обстеження населення та рекомендації щодо корекції спрямованості фізичної підготовки різних верств населення проводяться в багатьох країнах із застосуванням найсучасніших апаратних методик і наукових розробок [3, с. 9].

Є нагальна потреба розвивати всі основні напрями нашої науки: дослідження в галузі кінезіології фізичного виховання і спорту, вікової кінезіології, психології та педагогіки, біомеханіки, біохімії, генетики та імунології, інформаційних технологій; розробити системну класифікацію педагогічних помилок і їхніх наслідків для результативності фізичного виховання і спорту, позатренувальних технологій тощо. При цьому особливу увагу варто звернути на розробку найбільш перспективних інноваційних технологій у галузі масового фізичного виховання і спорту [8].

Анкетування, опитування провідних фахівців у нашій країні й за кордоном, а також теоретико-методологічні дослідження проблеми стратегії розвитку фізичного виховання і спорту надали можливість виявити низку пріоритетних напрямів сучасної спортивної науки:

1. Обґрунтування критичної необхідності активізації діяльності суспільства в освоєнні цінностей фізичної і спортивної культури як найважливішого напрямку консолідації суспільства.

2. Науково-методичне забезпечення процесів модернізації змісту й організації масового фізичного виховання дітей різного віку в загальноосвітніх установах.

3. Науково-технологічне обґрунтування інноваційних перетворень у системі підготовки спортсменів високого класу та спортивного резерву.

4. Наукове обґрунтування пріоритетних напрямів удосконалення механізмів організаційного, правового, ресурсного й інформаційного забезпечення сфери фізичної культури і спорту, а також правової, фінан-



сової та організаційної підтримки інноваційних перетворень у просторах масового фізичного виховання і спортивної культури населення країни.

5. Теоретико-технологічне обґрунтування цілей і напрямів модернізації інфраструктури фізичного виховання, масової фізичної культури і спорту вищих досягнень.

6. Розробка високих технологій медико-біологічного і психологічного забезпечення навчально-тренувального процесу в системах спортивної підготовки й фізичного виховання.

7. Теоретичні та методичні основи модернізації системи спеціальної освіти, підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням перспективних тенденцій розвитку наукомістких технологій фізичного виховання і спортивної підготовки [1; 2; 3].

У кожному із зазначених пріоритетних напрямів розвитку спортивної науки можна виділити найбільш актуальні підрозділи.

Обґрунтування критичної необхідності активізації діяльності суспільства в освоєнні цінностей фізичної і спортивної культури як найважливішого напрямку консолідації суспільства:

1. Соціально-психологічне обґрунтування шляхів формування нової політичної й культурної спрямованості суспільства і насамперед його керівних державних, партійних і економічних структур.

2. Зміст, методика й організація фізичного виховання та оздоровлення різних соціальних груп населення.

3. Психолого-педагогічні й медико-біологічні детермінанти істотного підвищення ефективності профілактики правопорушень і наркоманії засобами фізичної культури і спорту.

4. Мобілізація ціннісного потенціалу фізичного виховання і спорту для соціальної адаптації, корекції фізичного стану, активізації роботи з оздоровлення та реабілітації осіб із обмеженими можливостями, удосконалення програм і підвищення ефективності реабілітаційних заходів.

5. Дослідження ролі спортсмена в суспільстві й потенціальних загроз (допінг, залежність від спонсорів, щільність змагального календаря, професійна патологія тощо).

6. Наукове обґрунтування перспективних напрямів розвитку олімпійського руху та Олімпійських ігор, міжнародних спортивних рухів і змагань для дітей, підлітків і молоді.

7. Розробка теорії й методики оздоровчого тренування працездатного та непрацездатного дорослого населення.

Науково-методичне забезпечення процесів модернізації змісту й організації ма-

сового фізичного виховання дітей різного віку в загальноосвітніх установах:

1. Виявлення та розвиток спортивних талантів.

2. Розробка критеріїв спортивного відбору і створення регіональних центрів визначення спортивної обдарованості.

3. Обґрунтування соціально-економічних умов залучення дітей до спорту.

4. Розробка системи спортивної підготовки дітей-інвалідів.

5. Розробка змісту фізичного виховання дітей дошкільного віку з використанням можливостей різних видів спорту й загальнорозвивальної фізичної активності.

6. Обґрунтування змісту й форм фізичного виховання школярів в урочний і позаурочний час.

7. Розробка методології оцінювання біологічної зрілості для уточнення змісту фізичного виховання і спортивної підготовки різних типологічних груп юних спортсменів.

8. Розробка технологій фізичного виховання, спрямованих на формування та збереження здоров'я підлітків.

9. Розробка національної системи диспансеризації дітей, підлітків і молоді і моніторингу стану їхнього здоров'я й фізичної підготовленості [10].

Науково-технологічне обґрунтування інноваційних перетворень у системі підготовки спортсменів високого класу та спортивного резерву:

1. Удосконалення методів прогнозування спортивних досягнень.

2. Обґрунтування методології розробки модельних характеристик змагальної діяльності й спеціальної підготовленості на всіх етапах спортивного вдосконалення.

3. Розробка організаційно-методичних основ оптимізації процесу підготовки спортивних резервів.

4. Розробка технології моделювання параметрів тренувального процесу на етапах різної тривалості для окремих спортсменів і команд.

5. Розвиток природних і штучних екосистем у практиці підготовки спортсменів.

6. Розробка технологій безперервного моніторингу стану спортсмена в процесі тренування.

7. Розробка методів експрес-діагностики стану спортсменів різного віку та кваліфікації.

8. Створення інформаційних баз даних контролю стану спортсменів і методології прогнозування динаміки їх підготовленості.

9. Обґрунтування методології та педагогічної технології вузькоспеціалізованих (точкових) тренувальних дій.

10. Розробка класифікації нейрофізіологічних, психомоторних і кінезіологічних за-



собів і методів формування й удосконалення рухових дій спортсменів.

11. Розробка та впровадження кібертехнологій управління тренувальним процесом.

12. Дослідження соціально-психологічних детермінант взаємодій особистості й колективу в спорті.

13. Розробка методології ранньої діагностики стресових і соматичних патологій під час напруженої м'язової діяльності й імунологічної корекції контурів адаптації до різних стрес-факторів процесу тренування.

14. Розробка та реалізація проектів створення сучасної інфраструктури спорту вищих досягнень і його резервів.

15. Розробка й упровадження технічних засобів забезпечення ефективності тренувального процесу.

16. Розробка інноваційних технологій збереження спортивного довголіття, що включають імунопрофілактику, корекцію функціонального стану, лікування та реабілітацію.

17. Розробка методології оцінювання й оптимізації психофізіологічного стану особистості спортсменів високої кваліфікації в процесі тренувальної та змагальної діяльності [7, с. 10].

Наукове обґрунтування пріоритетних напрямів удосконалення механізмів організаційного, правового, ресурсного та інформаційного забезпечення сфери фізичної культури і спорту, а також правової, фінансової й організаційної підтримки інноваційних перетворень у просторах масового фізичного виховання і спортивної культури населення країни:

1. Методологія оптимізації системи організації та управління розвитком фізичної культури і спорту (безпаперові технології, оптимізація документообігу, відсутність бюрократії).

2. Розробка алгоритмів прогнозування і планування розвитку фізичної культури і спорту в країні на основі сучасних статистичних технологій обліку та оцінювання показників розвитку галузі.

3. Економічне і правове обґрунтування заходів щодо підтримки й розвитку фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві.

4. Розробка технологій інформаційного забезпечення розвитку галузі «фізична культура і спорт» із використанням засобів масової інформації та Інтернет-технологій [6].

Теоретико-технологічне обґрунтування цілей і напрямів модернізації інфраструктури фізичного виховання, масової фізичної культури і спорту вищих досягнень:

1. Розробка принципово нових тренувальних засобів для загальнофізичної та спеціальної підготовки юних спортсменів.

2. Розробка перспективних моделей тренувальних засобів психофізичного сполучення, що дають змогу проводити тренування й навчання в умовах ігрової ситуації.

3. Підготовка технічних завдань на проектування нових спортивних споруд для масового фізичного виховання та підготовки спортсменів із широкими можливостями використання наукомістких технологій.

4. Розробка приладів для тестування й апаратури для контролю функціонального стану і техніки спортсменів різного віку та кваліфікації.

5. Обґрунтування номенклатури спортивного обладнання і тренувальних засобів для оснащення спортивних споруд нового типу міських і сільських освітніх установ.

6. Розробка методик і методів контролю й інструментарію для забезпечення безпеки експлуатації спортивного устаткування і тренувальних засобів, що застосовуються в навчальних закладах і фізкультурно-оздоровчих центрах.

Розробка високих технологій медико-біологічного та психологічного забезпечення навчально-тренувального процесу в системах спортивної підготовки й фізичного виховання:

1. Розробка сучасної методології психофізіологічного контролю спортсменів з метою виявлення передпатологічних станів.

2. Розробка нетрадиційних технологій підвищення спеціальної працездатності із застосуванням ергогенних та інших, свідомо легітимних, засобів підвищення біоенергетичного потенціалу.

3. Обґрунтування технології адаптації сучасних методів терапії й хірургічних маніпуляцій у профілактиці травматизму та відновлювальних процедурах у спорті вищих досягнень.

4. Розробка проблеми епідеміології, профілактики й терапії патологічних і передпатологічних станів спортсменів.

5. Розробка особливостей нейроендокринної перебудови організму спортсменів різної спеціалізації до граничних фізичних і психоемоційних навантажень.

6. Дослідження особливостей адаптації кісткової системи організму спортсменів різної спеціалізації.

7. Морфобіохімічні дослідження скелетних м'язів спортсменів.

8. Оцінювання взаємозв'язку та взаємозалежності стану здоров'я й рівня функціональної підготовленості.

9. Оцінювання ефективності медико-біологічних і функціональних параметрів відновлювальних засобів.

Теоретичні й методичні основи модернізації спеціальної освіти, підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням перспективних





тенденцій розвитку наукомістких технологій фізичного виховання і спортивної підготовки:

1. Комп'ютеризація теоретичного і практичного навчання у сфері фізичного виховання і спорту.

2. Обґрунтування змісту й форм додаткової професійної освіти у сфері фізичної культури і спорту.

3. Розробка інноваційних програм підвищення кваліфікації тренерів та інших фахівців, що працюють із контингентами різної спрямованості спортивної підготовки.

Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо зробити такі висновки. На сучасному етапі розвитку українського суспільства найбільшою сферою людської діяльності є фізична культура і спорт. На сьогодні виділено основні пріоритетні напрями розвитку наукових досліджень, які ґрунтуються на створенні сучасної науково-методичної й теоретичної бази в галузі фізичної культури і спорту з використанням знань і методології із таких сфер: біомеханіка, фізіологія, генетика, біохімія, імунологія, кінезіологія, психологія, педагогіка, інформаційні та комп'ютерні технології тощо. Актуальними завданнями зазначених пріоритетних напрямів є активізація діяльності суспільства в освоєнні цінностей фізичної і спортивної культури; модернізація змісту й організація масового фізичного виховання дітей різного віку в загальноосвітніх установах; інноваційні перетворення в системі підготовки спортсменів високого класу і спортивного резерву; модернізація інфраструктури фізичного виховання; медико-біологічне та психологічне забезпечення навчально-тренувального процесу; підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням перспективних тенденцій розвитку наукомістких технологій фізичного виховання і спортивної підготовки.

Реалізація перелічених наукових досліджень дасть змогу створити якісно нову галузь фізкультури і спорту вищих досягнень, яка надасть вітчизняним спортсменам можливість посісти гідне місце на світовій спортивній арені, а вчителям на високому рівні проводити фізичне виховання та оздоровлення учнів різного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О.В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : [монографія] / О.В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.
2. Ареф'єв В.Г. Сучасні стандарти фізичного розвитку школярів : [посібник] / В.Г. Ареф'єв. – К. : Вежа, 1999. – 256 с.
3. Бальсевич В.К. Инфраструктура высокоэффективного физического воспитания в общеобразовательной школе: методология проектирования и эксплуатации / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003.
4. Вацеба О.М. Нариси з історії західноукраїнського спортивного руху / О.М. Вацеба. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 1997. – 232 с.
5. Кулик В.В. Олімпійський у серцях вогонь. Історія виникнення та становлення НОК України / В.В. Кулик. – К. : МП Леся, 2007. – 308 с.
6. Николаев Ю.М. Теоретико-методологические основы физической культуры в преддверии XXI века / Ю.М. Николаев. – СПб., 1998. – 217 с.
7. Платонов В.Н. Современная спортивная тренировка / В.Н. Платонов. – К. : Здоровье, 1980. – 336 с.
8. Столяров В.И. Состояние и методологические основы разработки новой теории физического воспитания / В.И. Столяров. – Саратов : ООО Издательский центр «Наука», 2013. – 204 с.
9. Сутула В.А. Физкультурология (проблемы и перспективы развития) / В.А. Сутула. – Х. : Гелиос, 2004. – 176 с.
10. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. / за ред. Т.Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 1 : Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – 2008. – 391 с.



УДК 373.31(4)

## РОЛЬ ШКІЛЬНОЇ ІНСПЕКЦІЇ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ярова О. Б., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов і методики викладання  
Бердянський державний педагогічний університет

Статтю присвячено вивченню європейського шкільного інспекторату, його структури, завдань, тенденцій розвитку в контексті забезпечення якості початкової освіти на рубежі ХХ–ХХІ ст.

**Ключові слова:** *початкова освіта, якість освіти, шкільна інспекція, зовнішня інспекція, внутрішня інспекція, Європейський Союз.*

Статья посвящена изучению европейского школьного инспектората, его структуры, задач, тенденций развития в контексте обеспечения качества начального образования на рубеже ХХ–ХХІ вв.

**Ключевые слова:** *начальное образование, качество образования, школьная инспекция, внешняя инспекция, внутренняя инспекция, Европейский Союз.*

Yarova O.B. THE ROLE OF SCHOOL INSPECTIONS IN ENSURING THE QUALITY OF EUROPEAN PRIMARY EDUCATION

The article is devoted to the study of the European school inspectorate, its structure, tasks, and development trends in the context of ensuring the quality of primary education at the turn of XX–XXI centuries.

**Key words:** *primary education, quality of education, school inspection, external inspection, internal inspection, the European Union.*

**Постановка проблеми.** Розширення шкільної автономії як наслідок активних децентралізаційних процесів у національних освітніх системах Європейського Союзу (далі – ЄС, Євросоюз) на рубежі ХХ–ХХІ ст. відбувається з одночасним зростанням відповідальності й підзвітності навчальних закладів. Влада виявляє готовність делегувати школам право приймати рішення з певних адміністративних, фінансових, навчальних питань. У свою чергу, новий інспекційний режим отримує завдання контролювати відповідність результатів діяльності шкіл національним стандартам і критеріям якості освіти.

**Ступінь розробленості проблеми.** Різні аспекти функціонування шкільної інспекції, як зовнішньої, так і внутрішньої, знаходяться в центрі уваги багатьох європейських експертів освітньої галузі, серед яких Г. Альтріхтер (Herbert Altrichter), П. Ерлі (Peter Earley), Р. Стандерт (Roger Standaert), Г. Халаш (Gábor Halász), Г. Макнамара (Gerry McNamara), Дж. О'Хара (Joe O'Hara). Діяльність шкільних інспекцій і проблемні організації самооцінювання в початкових школах розкриваються в дослідженнях Т. Алвіка (Trond Alvik), С. Бубб (Sara Bubb), К. Чапмана (Christopher Chapman), М. Ерен (Melanie Ehren), Р. Хофман (Roelande H. Hofman), Дж. Макбета (John MacBeath), К. Шилдкамп (Kim Schildkamp). Порівняльний аналіз шкільних інспекцій у країнах Євросоюзу здійснений Дж. Ван Брюгген (Johan C. van Bruggen), Дж. Озга (Jenny

Ozga), Ф. Янссенсом (Frans J. G. Janssens), Б. Маесом (Bart Maes) та ін.

**Метою статті** є дослідити особливості організації шкільної інспекції на рівні МСКО 1 у країнах ЄС, визначити тенденції розвитку цього інструмента забезпечення якості освіти, його позитивні й негативні впливи на діяльність шкіл.

**Виклад основного матеріалу.** Система оцінювання якості поряд з іншими елементами процесу трансформації в освіті є предметом тривалих дискусій серед європейських політиків і освітян. Багато національних освітніх систем модернізували менеджмент, запровадивши «режим управління школою, оснований на фактичних даних» (evidence-based governance regime) [1, с. 222], що характеризується таким:

1) чітким формулюванням очікувань від діяльності шкільної системи;

2) гарантією якості освіти через процедури оцінювання й підзвітності, які створюють базу фактичних даних (evidence) щодо відповідності діяльності школи поставленим цілям;

3) використанням фактичних даних для стимулювання й орієнтації розвитку школи, а також інформування стокхолдерів на всіх рівнях (освітні політики, адміністратори, директори шкіл, учителі, шкільні ради тощо) щодо ефективності їхньої діяльності.

Головними інструментами «режиму управління школою, оснований на фактичних даних» у Євросоюзі стають стандарт досягнень (performance standards) і шкільна інспекція (school inspection) [5, с. 4].



Рекомендація Європейського Парламенту і Ради Європи з європейського співробітництва з оцінювання якості шкільної освіти (Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001) підкреслює взаємозв'язок між зовнішнім і внутрішнім оцінюванням, закликає держави-члени «заохочувати школи до самооцінювання як методу розвитку й поліпшення шкіл у межах збалансованої системи шкільного самооцінювання й зовнішніх інспекцій» [7, с. 60/53].

Двобічний процес зовнішньої та внутрішньої інспекції в умовах освітньої децентралізації в країнах Євросоюзу формує на рівні школи нову «культуру оцінювання» (evaluation culture), у якій головне завдання зовнішніх інспекцій – підтримувати належний рівень якості як в окремій школі, так і в системі загалом – не може бути виконане без проведення внутрішнього самоаналізу [8, с. 130].

Масштаби, методи, стандарти, інструменти шкільних інспекцій, як зовнішніх, так і внутрішніх, значно різняться в країнах ЄС.

У більшості країн ЄС функції зовнішнього оцінювання діяльності початкових і середніх шкіл виконують спеціально створені підрозділи міністерств освіти (інспекторат) (Естонія, Словаччина, Чеська Республіка, Румунія, Північна Ірландія) або регіональні агенції (Іспанія, Польща, Угорщина). Відповідно, органи шкільного інспекторату підпорядковуються центральним органам освіти, муніципалітетам чи відповідальність за контроль над школами розподілена між кількома структурами (у Швеції – Національна агенція з питань освіти (Skolverket) і муніципалітети, у Литві – державне контролююче агентство та муніципалітети, у Данії – Данський інститут оцінювання (Danmarks Evalueringsinstitut) і муніципалітети, у Польщі – інспекторат на регіональному рівні (kuratorium) і муніципалітети (gminy)) [8, с. 108–109].

У деяких країнах Євросоюзу шкільні інспекції користуються високим ступенем автономії. Наприклад, у Нідерландах інспекція працює як незалежний орган, хоча й звітується перед Міністерством освіти. Новий Закон про перевірку шкіл, який набрав чинності у 2002 р., створює правове підґрунтя для автономії інспекції. В Англії Управління стандартами в освіті (Ofsted) не є міністерським урядовим відомством, підзвітним парламенту і прем'єр-міністру, так само як і Інспекторат Ї Величності з питань освіти та професійної підготовки (Estyn), фінансований Національною Асамблеєю Уельсу. Ці комерційні організації несуть відповідальність за регулярні шкільні інспекції,

що проводяться найнятими незалежними інспекторами. На відміну від ситуації в Англії, Шкільний інспекторат Ї Величності (Her Majesty's Inspectorate of Education) в Шотландії є виконавчим агентством: залишаючись підзвітним Міністерству освіти, HMIE в Шотландії має право самостійно проводити шкільні перевірки.

Отже, структура, функції, підзвітність зовнішніх інспекцій визначаються ступенем децентралізації шкільної системи тієї чи іншої країни.

Кількісний склад зовнішніх шкільних інспекцій у країнах ЄС залежить від розмірів школи та завдань перевірки. Однак до кваліфікації членів інспекторату в усіх країнах висуваються конкретні вимоги: педагогічна кваліфікація за рівнем освіти, який буде оцінюватися; досвід роботи вчителем; соціальні й комунікативні навички; знання регіональних мов (Іспанія, Кіпр); ІКТ-компетентність (Литва, Чехія); спеціальна підготовка для проведення процедур оцінювання (Іспанія, Франція, Нідерланди, Австрія, Велика Британія, Латвія) [8, с. 113].

Для отримання об'єктивних результатів шкільних перевірок і дотримання кваліфікаційних вимог у країнах ЄС практикується формування команд інспекторів (teams of inspectors). Такий підхід дає змогу підключити до роботи інспекторату освітян, фахівців з управління та адміністрації, незалежних експертів відповідно до цілей і завдань оцінювання.

Як правило, зовнішні інспекції перевіряють освітню й адміністративну діяльність початкової школи. До першого напряму належить організація навчально-виховного процесу (teaching), до другого – управління людськими, фінансовими, технічними ресурсами та діяльність, пов'язана із зовнішніми зв'язками (імідж закладу, партнерські відносини тощо) [8, с. 11].

Процедура зовнішнього оцінювання початкових шкіл, залежно від нормативної бази країни, може включати кілька етапів:

- збір інформації та вивчення відповідної шкільної документації (часто звіт про результати внутрішнього оцінювання, досягнення учнів) до початку інспекції;
- аналіз отриманих даних щодо відповідності національним освітнім цілям, порівняння з показниками інших шкіл, формування судження відповідно до встановлених критеріїв оцінювання;
- обговорення експертного звіту з адміністрацією школи та підготовка доповіді для органів освіти;
- рекомендація можливих подальших заходів щодо усунення недоліків і покращення діяльності школи;



– контроль виконання запланованих заходів;

– пропозиції щодо вдосконалення освітнього рівня.

Для проведення зовнішньої інспекції укладається перелік критеріїв перевірки або план інспекції на основі чинного центрального освітнього законодавства країни та документів, що регулюють регіональну освітню політику й конкретні питання шкільної освіти. У більшості країн ЄС об'єктами контролю зовнішніх інспекцій у початкових школах є як процес (розклад, викладання/навчання, підтримка учнів, позакласна робота, діяльність шкільних/педагогічних рад, загальна освітня політика школи, взаємини школи з батьками/громадою, управління людськими/фінансовими/матеріальними ресурсами тощо), так і результати (кількісні – успішність учнів, другорічництво, пропуски занять; якісні – рівень розвитку соціальних і когнітивних навичок учнів) [8, с. 67–69].

У всіх країнах ЄС зовнішній інспекторат зобов'язаний видавати звіт щодо результатів перевірки, проте ступінь впливу інспекцій на діяльність шкіл різниться. У деяких країнах (Нідерланди, Німеччина (окремі землі), Данія, Швеція, Естонія, Литва) інспекція у звіті дає лише оцінку роботи конкретної школи, описуючи сильні та слабкі сторони й указуючи на будь-які невідповідності вимогам закону. Адміністрація школи або орган освіти ухвалюють рішення щодо усунення недоліків, якщо вважають за потрібне. В інших країнах (Австрія, Бельгія, Польща, Латвія, Кіпр, Чеська Республіка, Словаччина, Словенія) інспектори надають пропозиції щодо можливих поліпшень. У разі недотримання закону повноваження інспекторів додатково розширено: дозволяють їм допомогти школі виправити ситуацію. Після затвердження плану дій зовнішні оцінювачі контролюють хід його виконання, устанавлюючи школам термін, протягом якого вони повинні вжити заходів щодо вправлення становища [8, с. 118].

Останніми роками багато країн переглянули сферу компетенцій зовнішніх експертів з оцінювання роботи шкіл: спостерігається тенденція зниження їхньої ролі як контролерів і посилення впливу як радників і консультантів, що пов'язано з розширенням шкільної автономії. Взаємини між зовнішніми оцінювачами та школами, отже, усе більше визначаються як партнерство, основане на діалозі та підтримці.

Внутрішнє оцінювання в тій чи іншій формі є обов'язковим для початкових шкіл у більшості країн Євросоюзу (Бельгія, Німеччина, Греція, Іспанія, Франція, Італія, Нідерланди, Швеція, Сполучене Королівство,

Естонія, Литва, Латвія, Кіпр, Чехія, Мальта, Португалія, Румунія, Словенія, Словаччина) або рекомендується в інших (Ірландія, Австрія, Угорщина) [8, с. 37]. Скрізь, за винятком деяких німецьких земель та Естонії, внутрішнє оцінювання стосується як освітніх, так і адміністративних завдань.

Зовнішня і внутрішня шкільні інспекції в країнах Євросоюзу взаємодіють за трьома моделями [2]:

– паралельна модель (внутрішні й зовнішні експерти не консультуються, працюють окремо за власним планом і критеріями) (Німеччина, Іспанія, Португалія, Кіпр);

– послідовна модель (звіт внутрішньої інспекції береться за основу для проведення зовнішнього оцінювання) (Естонія, Угорщина, Словаччина);

– кооперативна модель (внутрішні й зовнішні експерти виробляють загальну концепцію, критерії перевірки школи, разом звітуються) (Австрія, Франція, Ірландія, Сполучене Королівство, Нідерланди, Данія, Швеція, Польща, Чехія, Латвія, Литва, Румунія, Словенія).

Вибір країною тієї чи іншої моделі шкільної інспекції визначається конкретним політичним контекстом: децентралізовані шкільні системи надають перевагу кооперативній моделі, у якій зовнішній інспекторат виступає в ролі радника й партнера, тоді як централізовані шкільні системи застосовують частіше паралельну модель.

Завданнями внутрішньої інспекції в початкових школах можуть бути підготовка до зовнішньої інспекції, підвищення освітніх стандартів, професійне зростання педагогічного колективу, розвиток здатності школи реагувати на зміни та управляти ними [13, с. 12].

Тобто, у внутрішній інспекції основний акцент робиться на змінах: звіт про результати оцінювання передбачає підготовку проекту пропозицій щодо поліпшення якості або визначення нових цілей для конкретної школи. Участь шкільної громади (керівник школи, учителі, батьки, спонсори тощо) у внутрішній інспекції дає змогу більш ефективно ідентифікувати проблеми і знайти шляхи їх розв'язання.

Щодо використання критеріїв зовнішнього оцінювання для проведення внутрішніх інспекцій країни ЄС умовно діляться на ті, у яких початкові школи не зобов'язані використовувати такі критерії, і ті, у яких центральні органи освіти настійно рекомендують зробити це.

Внутрішнє оцінювання проводиться в кілька етапів:

– обговорення й узгодження цілей оцінювання співробітниками школи та іншими зацікавленими сторонами;





– збір даних щодо результатів успішності учнів, демографічних характеристик, аналіз учнівських робіт і спостережень уроків, інтерв'ю учнів, співробітників, батьків тощо;

– аналіз зібраних даних і оцінювання ступеня реалізації цілей і задоволення освітніх потреб учнів, визначення напрямів професійного розвитку вчителів і керівників;

– висновки та рекомендації [11, с. 9].

Майже всі країни застосовують єдиний підхід до процедур внутрішньої інспекції: директор школи виступає як експерт з оцінювання, якому допомагають представники педагогічного колективу. Наприклад, на рівні МСКО 1 у Франції ці обов'язки виконує рада вчителів (*conseil des maotres de cycles*), в Італії – робочі групи вчителів початкових класів або предметні комісії, у Словенії – предметні комісії, у Словаччині – методичні об'єднання вчителів.

Участь шкільних рад у проведенні внутрішніх інспекцій має велике значення з погляду активності шкільної громади. Шкільні ради виконують функції моніторингу та оцінювання загальної ефективності школи, контролюють усунення недоліків (Англія, Уельс, Північна Ірландія); оцінюють усі аспекти управління школою (Греція (*scholiki eпитropi*), Іспанія); визначають критерії та процедури внутрішнього оцінювання (Іспанія); аналізують результати внутрішньої інспекції й розробляють стратегії покращення ситуації (Шотландія, Словенія); обговорюють і затверджують звіт директора школи щодо діяльності навчального закладу та показники успішності учнів (Бельгія (франкомовна громада), Франція, Чехія, Словаччина, Словенія); визначають склад внутрішньої інспекції або її координаторів (Австрія) [8, с. 39].

У відповідь на зростаюче значення внутрішньої інспекції все більше країн забезпечує відповідальних осіб спеціалізованою підготовкою. Так, деякі федеральні землі в Німеччині, автономні громади в Іспанії та муніципалітети Угорщини пропонують курси з оцінювання. Греція організовує регулярні навчальні семінари за місцем роботи оцінювачів. В Австрії *Pädagogischen Institute* без відриву від роботи в навчальних закладах пропонує курси з оцінювання для всіх учителів і директорів шкіл. Румунія у 2004 р. вводить регулювання, яким передбачено, що всі керівники шкіл повинні пройти підготовку зі шкільного менеджменту, включаючи внутрішнє оцінювання [8, с. 121].

На додаток до спеціальної підготовки внутрішніх оцінювачів у розпорядженні початкових шкіл є широкий спектр допоміжних заходів для здійснення процедур внутрішньої інспекції: зовнішні консультанти

(Австрія, Бельгія, Німеччина, Швеція, Фінляндія, Велика Британія, Італія, Іспанія); фінансова підтримка (Бельгія, Нідерланди, Фінляндія, Велика Британія); веб-сайти й форуми для обміну досвідом (Австрія, Швеція, Фінляндія, Велика Британія, Чеська Республіка); інструкції органів освіти щодо використання критеріїв, показників і керівних принципів у зовнішньому оцінюванні (особливо в країнах (Бельгія, Франція, Нідерланди, Велика Британія (Шотландія), Швеція, Румунія, Словаччина), де результати внутрішньої інспекції є вихідним матеріалом для зовнішніх експертів) [8, с. 124].

Серед позитивних впливів внутрішньої інспекції експерти відзначають такі:

– розуміння шкільним колективом критеріїв оцінювання його діяльності і планування відповідних заходів для покращення роботи школи [3];

– зростання індивідуальної відповідальності вчителів і вдосконалення стилю викладання [9, с. 127–149];

– покращення академічної успішності учнів [4];

– покращення умов навчання;

– систематичний перегляд курикулуму та підходів до його впровадження;

– забезпечення адресної підтримки груп учнів;

– визначення пріоритетів професійного розвитку вчителів і шкільних лідерів [12];

– розвиток шкільної культури та культури самооцінювання.

Негативними результати запровадження самооцінювання в початкових школах учителі та шкільна адміністрація називають суттєве зростання професійного навантаження й розширення функцій; скорочення експериментів із новими методами навчання, акцент на підготовці учнів до тестування; звуження курикулуму [5, с. 390].

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку системи шкільного інспекторату на рівні МСКО 1 у державах-членах ЄС спостерігаються такі загальні тенденції:

– створення країнами національних рамок шкільної інспекції на принципах гармонійної взаємодії зовнішньої та внутрішньої інспекції, збалансування національних стандартів і регіональних потреб, урахування шкільного контексту;

– використання механізмів шкільної інспекції задля підвищення ефективності й покращення початкових шкіл;

– зростання ролі шкільного самооцінювання (порівняно із зовнішньою інспекцією) як такого, що є спроможним розв'язувати проблеми не тільки окремої школи, а й стимулювати зміни системного характеру;



– виконання шкільною інспекцією подвійного завдання підзвітності й розвитку в системі шкільного самовдосконалення, оцінювання «ризиків»;

– розширення складу шкільних інспекторів через участь шкільних рад і батьків у процедурах оцінювання;

– розвиток системи національних баз даних, що акумулюють інформацію про кількісні та якісні показники навчальних закладів.

Підсумовуючи, зазначимо таке:

– забезпечення якості початкової освіти в країнах ЄС шляхом проведення шкільних інспекцій корелюється з такими процесами, як децентралізація/дерегуляція, стандартизація, моніторинг якості шкільної освіти, залежить від політичного курсу, економічного рівня країни, її національних традицій і культури;

– шкільна інспекція не є процедурою, що періодично проводиться на рівні школи, а розглядається як процес, спрямований на поліпшення як конкретного навчального закладу, так і системи загалом;

– висока якість освітніх послуг підтримується взаємодією зовнішньої та внутрішньої інспекцій (кооперативна модель);

– шкільна інспекція фокусується на оцінюванні таких аспектів, як навчальний процес, його результати на рівні класу/школи, шкільне середовище;

– директори шкіл називаються головними дійовими особами в зовнішній і внутрішній інспекціях, відповідаючи за лідерство й управління ресурсами, оцінювання та впровадження інновацій;

– участь батьків і представників громади нарівні з учителями й адміністрацією у внутрішньому оцінюванні розглядається як новий формат проведення інспекцій;

– інспекція початкових шкіл сьогодні розглядається не стільки як механізм контролю, скільки як механізм збору інформації для аналізу й розуміння стану освітнього рівня/шкільної системи, визначення подальших шляхів її розвитку відповідно до актуальних умов і в такий спосіб забезпечення якості освіти.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Altrichter H. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem / H. Altrichter, K. Maag Merki. – Springer-Verlag, 2010. – 467 s.
2. Alvik T. Self-evaluation : what, why, how, by whom, for whom? / T. Alvik // CIDREE collaborative project selfevaluation in school development. – Dundee : CIDREE, 1996. – 28 p.
3. Bubb S. From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development / S. Bubb, P. Earley. – Institute of Education, University of London, CfBT Education Trust, 2008. – 50 p.
4. Caputo A. School Improvement Plans and Student Achievement : Preliminary Evidence from the Quality and Merit Project in Italy / A. Caputo, V. Rastelli // Improving Schools. – 2014. – № 17 (1). – P. 72–98.
5. Ehren M.C.M. Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe / M.C.M. Ehren, J.E. Gustafsson, H. Altrichter, G. Skedsmo, D. Kemethofer & S.G. Huber // Comparative Education. – 2015. – 51 : 3. – P. 375–400.
6. Ehren M. Impact of school inspections on teaching and learning in primary and secondary education in the Netherlands / M. Ehren, N. Shackleton. – London : Institute of Education, 2014. – 110 p.
7. EU (European Union). European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC). European Parliament and Council // Official Journal of the European Communities. – 2002. – 1 March. – P. 1.60/51–1.60/53.
8. EURYDICE. Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe. – Brussels : Eurydice, 2004. – 156 p.
9. Fabricating Quality in Education : Data and Governance in Europe / Eds. Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm, Hannu Simola. – London : Routledge, 2011. – 200 p.
10. Improving our curriculum through self-evaluation. – HM Inspectorate of Education, 2008. – 25 p.
11. Literature Review on Internal Evaluation / R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey. – London : UCL, 2015. – 76 p.
12. Neil P. An approach to analysing professional discourse in a school self-evaluation project / P. Neil, J. Johnston // Research in Education. – 2005. – № 73 (-1). – P. 73–86.
13. School self-evaluation : a reflection and planning guide for school leaders. – Nottingham : National College for School Leadership, 2005. – 32 p.



## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.521/.581(075.8)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АКАДЕМІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ЯПОНІСТІВ МОВНИХ ВНЗ УКРАЇНИ**

Асадчих О.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри китайської,  
корейської та японської філології

*Інститут філології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

У статті аналізуються різні підходи до визначення дефініцій «академічна грамотність» та «академічний дискурс», а також порушено проблему пошуку шляхів формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України.

**Ключові слова:** академічна грамотність, академічний дискурс, комплексне та взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, японська мова для академічних цілей.

В статье анализируются различные подходы к определению дефиниций «академическая грамотность» и «академический дискурс», а также затронута проблема поиска путей формирования умений академической грамотности у студентов-японистов языковых ВУЗов Украины.

**Ключевые слова:** академическая грамотность, академический дискурс, комплексное и взаимосвязанное обучение всех видов речевой деятельности, японский язык для академических целей.

Asadchih O.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF ACADEMIC LITERACY SKILLS OF JAPANESE LANGUAGE STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN UKRAINE

The different ways for determination of definitions of «academic literacy» and «academic discourse» were analyzed; problem of finding new means of formation academic literacy skills of Japanese language students in Higher Educational Establishments in Ukraine were also examined.

**Key words:** academic literacy, academic discourse, complex and associate teaching of all kinds of language skills, Japanese for academic purposes.

**Постановка проблеми.** На шляху інтеграції України до європейського простору набуває нової значущості питання формування у студентів, які вивчають іноземні мови взагалі, і японську мову зокрема, вмінь академічної грамотності, оскільки дані вміння є потужним інтелектуальним знаряддям для здійснення самостійних розвідок із метою вивчення та аналізу досягнень зарубіжної науки в усіх її галузях. У зв'язку з цим в українських мовних вузах має відбуватися перегляд та переосмислення цілей і завдань курсів навчання японської мови. Сьогодні мова повинна йти не тільки про навчання японської мови для професійних цілей, але й про необхідність формування академічної комунікативної компетентності в межах нормативних курсів з японської мови для академічних цілей, якщо такі нормативні курси є в навчальних планах мовних університетів України. Головне завдання практичних курсів з японської мови для академічних цілей має полягати в тому, щоб сформувати й розвинути у студентів

спроможність навчатися і проводити власні дослідження японською мовою. Досягнення даних цілей є невід'ємною частиною при формуванні у студентів вмінь загальної академічної грамотності. Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю аналізу сучасного стану та пошуку шляхів вирішення даної проблеми.

**Ступінь розробленості проблеми.** Питання про навчання англійської мови для академічних цілей неодноразово порушувалося в зарубіжній літературі [24; 26; 27]. Вагомими роботами у даній галузі можна назвати праці І.В. Грішиної, Н.І. Колесникової, І.Б. Короткіної, Є.В. Миронова, І.В. Нужі, Н.В. Смирнової та І.Ю. Щемелевої [6; 7; 8; 12; 13; 15; 16; 17]. Дослідженнями проблем навчання англійської мови для академічних цілей в Україні займалися О.Г. Квасова, Т.В. Яхонтова, Л.В. Сазанович [5; 14; 20]. Проте на теренах України питання навчання японської мови для академічних цілей не досліджувалося взагалі, хоча в самій Японії існує ціла низька праць, що висвітлюють дану проблематику



[28; 32]. Поясненням такої ситуації може слугувати той факт, що японістика в Україні почала розвиватися відносно нещодавно. Якщо бути точнішим, то початок появи японістичних досліджень в Україні припадає на кінець 90-х років ХХ ст. Відповідно й методика навчання японської мови як іноземної в Україні є доволі молодою наукою та потребує наукових розвідок.

**Мета статті** – визначити концепт «академічна грамотність» і дослідити теоретико-методичні основи та особливості формування вмінь академічної грамотності у студентів-японістів мовних ВНЗ України.

**Виклад основного матеріалу.** Як зауважує І.Б. Короткіна, на Заході формування вмінь академічної грамотності (*academic literacy*) вважається інституційним обов'язком мовних університетів і коледжів [8, с. 137]. Також автор зазначає, що створення системи комплексного розвитку академічної грамотності на всіх етапах освіти – дуже складне завдання, яке потребує консолідації фахівців різних факультетів і університетів [8, с. 141]. Щодо визначення поняття «академічної грамотності» в І.Б. Короткіної думка неоднозначна, вона багато дискутує над значенням самого терміну «академічний», а також зазначає, що академічна грамотність формується комплексно, тобто невід'ємно від системи інших умінь [8, с. 141].

К. Хайленд наголошує на важливості академічної грамотності та вважає її ключовою умовою успішного функціонування в академічному середовищі [27].

Б. Грін, оперуючи поняттям компетентність, виділяє 3 основних аспекти академічної грамотності: 1) мовна письмова (операційний компонент); 2) дискурсивна і культурна (культурний компонент, тобто вміння здійснювати комунікацію мовою специфічної групи людей) і 3) критична (спосіб розуміння та інтерпретації знань) [26].

Н.В. Смирнова визначає академічну грамотність, як здатність транслювати академічний письмовий дискурс на базі іншомовних професійно орієнтованих академічних текстів, критично мислити, підвищувати свою самоосвітню компетентність в учбових і професійних цілях [16, с. 59].

Японські методисти Й. Кубота та Н. Кітані зазначають, що академічна грамотність – це сукупність знань, умінь та компетентностей, тобто система комплексних предметних компетентностей, що пов'язані з передачею певних знань [28].

Незважаючи на те, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття «академічна грамотність», всі вони погоджуються з тим, що це комплекс пев-

них навичок та вмінь. Причому ключовими видами мовленнєвих компетентностей, які слід розвивати при формуванні академічної грамотності, виступають письмо та читання.

Проаналізувавши різні дефініції даного поняття, ми розробили власне визначення концепту «академічна грамотність». У даному дослідженні ми визначаємо «академічну грамотність», як систему знань та компетентностей розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

Також конкретизуємо перелік вмінь, які необхідно формувати при навчанні академічної грамотності студентів-японістів мовних ВНЗ України: 1) вміння та навички академічного писемного мовлення, вміння структурувати текст, організовувати та логічно викладати думки, вміння писати роботи різних академічних жанрів; 2) вміння, необхідні для читання академічних текстів (оглядове, вивчаюче, критичне читання), вміння критично мислити, аналізувати та знаходити інформацію, необхідну для написання текстів різних академічних жанрів; 3) вміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей ведення наукової дискусії, продукування та обґрунтування власних ідей в усній формі, виступу з доповідями на конференціях, вміння робити презентації на академічні та професійні теми; 4) вміння, що передбачають комплексний розвиток компетентностей розуміння і сприйняття ідей інших, а також вміння апелювати та дискутувати відповідно до ситуації.

Питання взаємопов'язаного навчання академічного письма та читання стало предметом детального вивчення в багатьох західних дослідженнях, в яких зазначалася схожість їхніх психофізіологічних механізмів, а також було доведено, що в основі письма та читання лежить єдиний графічний комунікаційний код. О.Р. Лурія наголошував, що на відміну від усного мовлення, в основу письма та читання покладена вільно організована діяльність, що характеризується свідомим аналізом її складових [11, с. 240].

Іншим підґрунтям для визнання ефективності взаємопов'язаного навчання письма та читання стали дослідження, в яких було доведено, що в процесі створення власного тексту автор синтезує знання про тему висловлювання, стиль і правила організації тексту, які він отримав при прочитанні текстів, створених іншими [24; 25]. Дослідження А. Ямагучі також демонструє, що





взаємопов'язане навчання письма та читання дає кращі результати когнітивного розвитку тих, хто навчається, порівняно з традиційним підходом, коли навчання цих двох видів мовленнєвої діяльності відбувається ізольовано [32].

Академічний аспект усного дискурсу почав цікавити дослідників доволі нещодавно. Говоріння та аудіювання для академічних цілей є аспектами менш дослідженими порівняно з читанням та письмом.

Академічна сфера усного спілкування відрізняється тим, що при спілкуванні переслідується мета найбільш точного, логічного та цілком однозначного вираження думки. Найголовнішою формою мислення в академічній сфері є поняття. Динаміка мислення виражається в судженнях та умовиводах, що йдуть одне за одним у жорсткій логічній послідовності. Думка жорстко аргументована, підкреслюється логічність судження, в тісному взаємозв'язку знаходяться аналіз та синтез.

Основою такої форми спілкування, як наукова дискусія, є науковий діалог [3]. Науковий діалог допомагає у вирішенні певної наукової проблеми шляхом формування виваженої позиції для здійснення кооперативної взаємодії. Наукове спілкування пов'язане з культивуванням у людей, які пов'язані з науковою діяльністю, певних комунікативних, логіко-психологічних, мовленнєвих умінь. Вміння брати участь у науковій дискусії зафіксовано у якості вимоги для підтвердження всіх ступенів наукової кваліфікації: від захисту курсових робіт до захисту докторських дисертацій. Формування дискусійних умінь мовленнєвої поведінки при навчанні іноземних мов у ВНЗ є найважливішою сферою мовленнєвого та когнітивного розвитку студентів.

Разом із навчанням говоріння для академічних цілей навчання академічного аудіювання також є малодослідженим питанням. О.Ю. Бочкарьова у дослідженні питання методики навчання майбутніх учителів англійської мови професійно спрямованого аудіювання визначає такі типи текстів для сприймання на слух та розуміння, як: лекції, академічні та професійні презентації, дискусії, дебати [2]. Також автор наголошує на недостатньому рівні сформованості умінь в аудіюванні у майбутніх учителів англійської мови, що виявляється в труднощах розуміння методичного фахового аудитивного повідомлення [2].

З.А. Кочкіна наголошує на важливості аудіювання у процесі навчання іноземної мови. Вона, зокрема, зазначає, що «...засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок відбувається головним чи-

ном через слухання. Тому аудіювання мало б бути розвиненим краще інших вмінь, але на практиці аудіювання викликає найбільші труднощі» [9, с. 17]. Розвиток навичок аудіювання під час вивчення мови для академічних цілей являє собою складний психолінгвістичний процес, обумовлений багатьма індивідуальними психологічними факторами, що вимагає багато зусиль як від студента, так і від викладача, та організації навчального процесу в цілому. При цьому, загальновідомо, що вміння говорити іноземною мовою не гарантує вміння вільно розуміти усне мовлення в таких самих масштабах. Хоча ці два вміння і знаходяться у взаємозв'язку, домогтись їх рівномірного розвитку можливо лише шляхом використання спеціальних вправ на розвиток вміння розуміти усне мовлення в різних умовах спілкування [18, с. 14]. Більш того, було навіть виявлено залежність мовленнєво-рухового аналізатора від слухового. Зокрема, послаблений мовленнєвий слух ускладнює процес розвитку правильного й чистого мовлення навіть у рідній мові.

Отже, аналізуючи думки науковців щодо питання академічної грамотності в цілому, а також окремих її компонентів, можна зробити висновок про те, що головною умовою формування умінь академічної грамотності в студентів ВНЗ є дотримання принципу комплексності та взаємопов'язаного навчання систем різних умінь. Наприклад: навчання академічного письма має відбуватися через навчання академічного читання, а формування умінь говоріння та аудіювання для академічних цілей має відбуватися взаємопов'язано, а також основою формування мовленнєвих компетентностей академічного читання, письма, аудіювання та говоріння є навчання трансляції усного та письмового академічного дискурсу.

Як відомо, у сучасній лінгвістиці не існує однозначного єдиного визначення поняття дискурсу, зокрема академічного, яке варіює залежно від підходу.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців академічний дискурс виділяється в рамках типологій дискурсів. Так, враховуючи фактор сфери функціонування, А.Д. Белова та О.М. Ільченко виділяють академічний дискурс у своїй класифікації дискурсів [1; 4]. Дослідженням окремих семантичних, прагматичних та комунікативно-функціональних аспектів академічного дискурсу займалися такі науковці, як Д. Таннен [30], Р. П'яца [29]. Окремі мовленнєві жанри академічного дискурсу аналізувалися такими вченими, як А. Крос [23], П. Томпсон [31], Д. Бемфорд [21], К. Бодело [22].



О.В. Литвинов зазначає, що в науковому дискурсі наявною є не лише комунікація між рівними за статусом партнерами, але й тон спілкування, характерний освітній діяльності, в якій статуси партнерів різні [10].

У своєму дослідженні С.В. Шепітько розглядає науковий (академічний) дискурс, як «вербалізований у тексті тип дискурсивної діяльності за сферою комунікації, мовленнєва взаємодія представників відповідної соціальної групи/інституту з метою реалі-

зації статусно-рольових можливостей у заданих цим соціальним інститутом межах» [19, с. 164].

Академічний дискурс у нашому розумінні – складне утворення, своєрідна мова, яку використовують представники науково-освітніх кіл для спілкування та обміну інформацією в межах різних видів науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності, і яка має свої специфічні ознаки, що виражають загальні особливості

Схема 1.

### Структура академічної грамотності

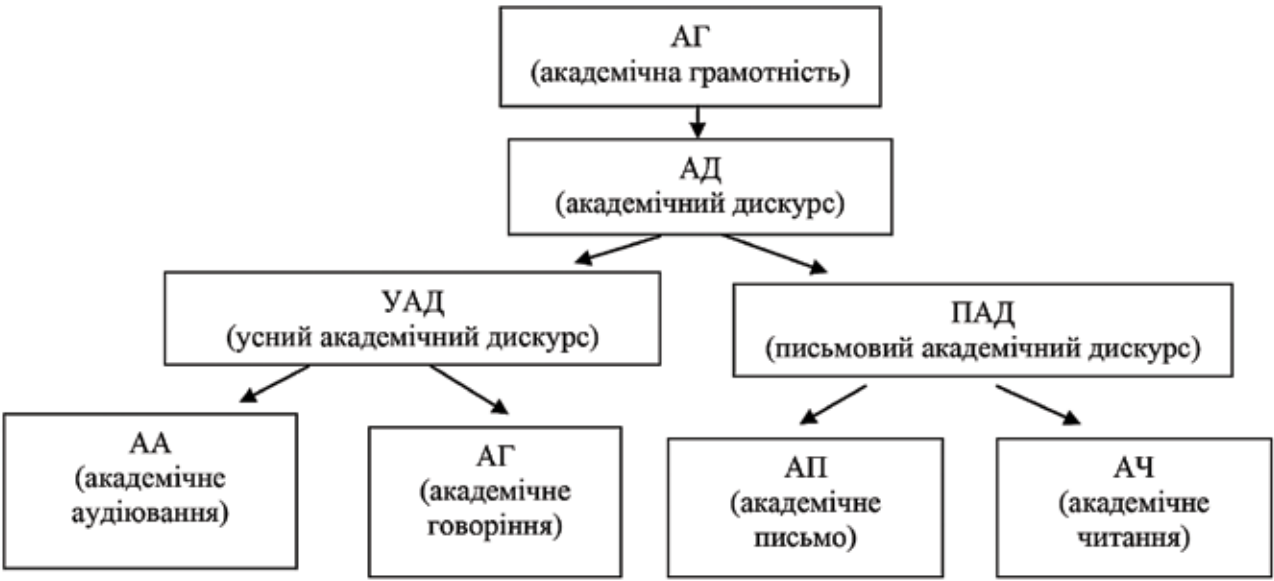


Схема 2.

### Структура академічного дискурсу

АД (академічний дискурс)		
<u>Комунікативний компонент</u>	<u>Когнітивний компонент</u>	<u>Функціональний компонент</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Читання</b> (наукові, професійні, навчальні тексти)</li> <li>• <b>Письмове мовлення</b> (наукові, професійні, навчальні тексти)</li> <li>• <b>Усне мовлення</b> (наукове, професійне, навчальне)</li> <li>• <b>Аудіювання</b> (розуміння наукової, професійної, навчальної мови на слух)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Критичне мислення</li> <li>• Фонові знання, усвідомлення і розуміння яких нейтралізує можливі міжкультурні бар'єри у спілкуванні, обумовлені кодуванням та декодуванням змісту академічного дискурсу</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Тактичні і стратегічні моделі академічного дискурсу</li> </ul>



системно-структурної організації повідомлення.

На основі вищеперерахованого схематично зобразимо структуру академічної грамотності та академічного дискурсу.

**Висновки.** В умовах змін, які відбуваються в навчальних планах українських вищих навчальних закладів, формування вмінь академічної грамотності з японської мови не лише забезпечує інноваційну діяльність викладачів вищої школи, а й суттєво покращує якість підготовки вітчизняних фахівців. Недостатнє висвітлення проблеми формування мовленнєвих умінь японської мови для академічних цілей як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі створює широкі можливості й перспективи для дослідження. Перспективу дослідження вбачаємо в розробці інтегративної системи навчання японської мови для академічних цілей студентів мовних ВНЗ України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова А.Д. Поняття «стиль», «жанр», «курс», «текст» у сучасній лінгвістиці // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка. Серія «Іноземна філологія». – 2002. – Вип. 32–33. – С. 11–14.
2. Бочарьова О.Ю. Характеристика англомовного методичного аудиторного повідомлення // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – К.: Вид. центр КНЛУ, 2005. – Вип. 9. – С. 201–209.
3. Галанова О.А. Обучение стратегиям ведения научной дискуссии. Теория и практика перевода и профессиональная подготовка переводчиков / Матер. междунар. науч. конференции / Пермский госуд. техн. ун-т. – Пермь, 2002. – 140 с. – С. 109–113.
4. Лыченко О.М. Этикет англомовного наукового дискурсу: монографія. – К.: ІВЦ Політехніка, 2002. – 288 с.
5. Квасова О.І. Going for Degree / Professional English for Students of Linguistics : навч. посіб. / О.І. Квасова. – К.: Ленвіт, 2012. – 167 с.
6. Колесникова Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? / Н.И. Колесникова // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 130–137.
7. Короткина И.Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства // Образование и общество. – 2009. – № 4. – С. 125–130.
8. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И.Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 137–142.
9. Кочкина З.А. Что должен слышать и слушать студент при овладении иностранным языком // Иностранные языки в высшей школе. – 1955. – № 5. – С. 16–28.
10. Литвинов А.В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации // Филология в системе современного университетского образования: Материалы научной конференции. – 22–23 июня 2004 г. – Вип. 7. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – С. 283–289.
11. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М., 2002. – 352 с.
12. Нужа И.В. Лингвокультурологические аспекты обучения академическому письму в университете // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. / под ред. И.Ю. Щемелевой. – Вип. 4. – СПб., 2012. – С. 364–373.
13. Нужа И.В., Щемелева И.Ю. Обучение письму через чтение в курсе английского языка для академических целей / И.В. Нужа, И.Ю. Щемелева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Вип. № 5. – 2013. – С. 113–121.
14. Сазанович Л.В. Формування навичок академічного письма на заняттях з англійської мови в медичному ВНЗ / Л.В. Сазанович // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Вип. 34 (87). – 2014. – С. 504–509.
15. Смирнова Н.В. К вопросу об академической грамотности // Иностранные языки: материалы конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 55–58.
16. Смирнова Н.В. Академическая грамотность и письмо в ВУЗЕ: от теории к практике / Н.В. Смирнова // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 58–64.
17. Смирнова Н.В., Щемелева И.Ю. Роль письма в современном университете: анализ зарубежной практики обучения академическому письму / Н.В. Смирнова, И.Ю. Щемелева // Вестник СПбГУ «Филология. Востоковедение. Журналистика». – Сер. 9. – Вип. 2. – 2015. – С. 18–197.
18. Цветкова З.М. О методике устной речи // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 4. – С. 12–20.
19. Шепітько С.В. Компоненти наукового дискурсу / С.В. Шепітько // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. – Вип. 89 (5). – Серія : Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – С. 164–167.
20. Яхонтова Т.В. Основы англомовного наукового письма: навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців / Т.В. Яхонтова. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 220 с.
21. Bamford J. Subjective or objective evaluation? Prediction in academic lectures // Strategies in academic discourse. – Amsterdam: John Benjamins publishing company, 1996. – Vol. 19. – P. 17–27.
22. Baudelot C. Student rhetoric in exams // Academic Discourse. Linguistic Misunderstanding and professional power. – Cambridge: Polity Press, 1994. – P. 80–94.
23. Cros A. Teaching by convincing: Strategies of argumentation in lectures // Argumentation. – The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001. – Vol. 15. – P. 191–206.
24. Flower L. The Role of Task Representation in Reading-to-Write Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process / ed. by L. Flower et al. N. Y., 1987. P. 5–38.
25. Graves D., Hansen J. The Author's Chair // Language Arts. – 1983. – Vol. 60 (2). – P. 176–183.
26. Green B. The new literacy challenge // Literacy Learning: Secondary Thoughts. – 1999. – Vol. 7 (1). – P. 36–46.



27. Hyland K., Hamp-Lyons L. EAP: issues and directions // J. of English for Academic Purposes. – 2002. – Vol. I (1). – P. 1–12.

28. Japanese for International College / Graduate Students. Writing Essays // Academic Japanese Kenkyuukai. – Aruku, 2002. – 136 p.

29. Piazza R. The pragmatics of conducive questions in academic discourse // Journal of Pragmatics. – 2002. – Vol. 34, № 5. – P. 509–527.

30. Tannen D. Agonism in academic discourse // Journal of Pragmatics. – 2002. – Vol. 34, № 12. – P. 1651–1669.

31. Thompson P. Aspects of identification and position in intertextual reference in PhD theses // Strategies in academic discourse. – Amsterdam: John Benjamins publishing company, 1996. – Vol. 19. – P. 31–50.

32. Yamaguchi A. The role of Japanese language teacher for teaching Japanese for academic purposes in field of politics and economics. JALT Journal of Japanese Language Education. – № 6. – 2002. – P. 74–79.

УДК 37.026;738.4(477.52).Б43

## МОДЕЛЬ ЕВРИСТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ

Білоцерковець М.А., аспірант  
кафедри педагогіки

*Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*

У статті проаналізовано та узагальнено досвід зарубіжних дослідників у галузі створення знань, як одного з головних завдань евристичної освіти. Переосмислено дидактичну модель – «спіраль знань», та на її основі створено авторську модель евристичного освоєння теоретичних знань студентами немовних спеціальностей. Описано структуру, інструментарій, основні процесуальні компоненти, форми та методи розробленої моделі. Представлено результати випробування ефективності евристичної моделі для досягнення оптимального рівня базових теоретичних знань, теоретичного мислення та професійних компетентностей конкурентоспроможного фахівця на матеріалах експериментального дослідження.

**Ключові слова:** дидактична модель, теоретичні знання, евристична освіта, створення знань, теоретичне мислення, професійна компетентність.

В статье проанализирован и обобщен опыт зарубежных исследователей в области создания знаний, как одной из главных задач эвристического образования. Переосмыслена дидактическая модель – «спираль знаний», и на ее основе создана авторская модель эвристического освоения теоретических знаний студентами неязыковых специальностей. Описана структура, инструментарий, основные процессуальные компоненты, формы и методы разработанной модели. Представлены результаты испытания эффективности эвристической модели для достижения оптимального уровня базовых теоретических знаний, теоретического мышления и профессиональных компетентностей конкурентоспособного специалиста на материалах экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** дидактическая модель, теоретические знания, эвристическое образование, создание знаний, теоретическое мышление, профессиональная компетентность.

Bilotserkovets M.A. THEORETICAL KNOWLEDGE HEURISTIC MASTERING MODEL

The article analyzes and summarizes experience of foreign researchers in field of knowledge creation as one of main objectives of heuristic education. Didactic model – «spiral of knowledge» is reinterpreted and on its base author created heuristic model of development of theoretical knowledge of students of non-linguistic departments. The structure, tools, basic procedural components, forms and methods of developed model are described. The author presents results of testing effectiveness of heuristic model to achieve optimum level of basic theoretical knowledge, theoretical thinking and professional competences of a competitive specialist based on materials of study.

**Key words:** didactic model, theoretical knowledge, heuristic education, creation of knowledge, theoretical thinking, professional competence.

**Постановка проблеми.** Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті завдання національної освіти – інтеграція України у світовий освітній простір через постійне вдосконалення національної системи освіти, пошук ефективних шляхів підвищення якості

освітніх послуг, апробацію та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізацію змісту освіти і організацію її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, що вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в





нестандартних, постійно змінюваних професійних ситуаціях. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави [1, с. 1–4]. Тому зараз фахівці освітньої сфери працюють над кардинальними змінами у навчальних програмах: потрібен новий прогресивний підхід до визначення та набуття необхідних знань, який би принципово відрізнявся від традиційних. Молоді люди мають оволодіти механізмами навчати самі себе, реально усвідомлюючи, які саме знання їм потрібні. Досягнути поставленої мети можливо за умови використання новітніх освітніх технологій, зокрема, евристичних, використання яких сприяє конструюванню студентом власного змісту навчання через створення освітніх продуктів. Зовнішній освітній продукт учасника освітнього процесу забезпечує отримання ним внутрішнього продукту – здатності до генерування знань, досвіду, здібностей, умінь та інших особистісних якостей.

**Ступінь розробленості проблеми.** На інтелектуальному форумі України президент НАН України академік Б. Патон зазначив: «Сучасна науково-технічна революція, формування інформаційного суспільства, процеси глобалізації перетворили розум на головну рушійну силу суспільного поступу» [5, с. 1]. На думку української дослідниці В. Александрової, творчі основи накопичення нових знань закладаються в системі освіти, сформованої в країні, оскільки від використання її позитивних чинників залежить в основному інтелектуальний рівень населення країни, його здатність до творчої праці та прагнення невпинно її вдосконалювати [2, с. 1]. Відповідно до вимог суспільства освіта також потребує нових векторів розвитку. Мітіо Каку, професор нью-йоркського Сіті-коледжу, розповів в інтерв'ю виданню «Влада грошей», якою він бачить освіту майбутнього: «Найголовніше – навчання вже не буде базуватися на запам'ятовуванні: завдяки сучасним досягненням техніки будь-яка інформація може бути доступна миттєво. З одного боку, не потрібно буде перевантажувати мозок марними знаннями, основний відсоток яких, як показує практика, згодом не використовується. З іншого – звільниться розумовий резерв, який переорієнтується на розвиток здатності думати, аналізувати, аргументувати і приймати врешті-решт правильні рішення» [6, с. 4]. Хіротакі Такеучі та Ікуджиро Нонака пе-

реконані в тому, що створення нових знань є одним із найважливіших джерел міжнародної конкурентоспроможності [7, с. 1–5].

**Мета статті** – представити теоретичне обґрунтування та результати експериментальних випробувань моделі евристичного освоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досвід реформування освіти у західноєвропейських країнах та США був уже неодноразово описаний у сучасній українській педагогічній науці. У ході збору матеріалів для нашого дослідження виникло зацікавлення новітніми педагогічними розробками технологій освоєння знань, які були створені, зокрема, в Японії. Як відомо, саме завдяки революційним змінам у галузі підготовки висококваліфікованих фахівців, Японія досягла свого нинішнього лідируючого положення у світовій економіці. Наразі у світі стала широко відомою концепція створення знань японських учених Хіротакі Такеучі та Ікуджиро Нонакі, згідно з якою знання, як і органічні створіння, повинні утворитися, закріпитися, еволюціонувати (перейти у нову досконалу форму) й надалі перетворюватись по спіралі. Ключовими поняттями для розуміння моделі освоєння знань вище зазначених авторів є наступні: неявні знання (*tacit knowledge*) – вид знань, до якого належать ті знання, які можуть бути передані тільки через навчання або отримані через особистий досвід, та явні знання (*explicit knowledge*) – вид знань, які легко формалізуються і систематизуються, тобто легко передаються. Людина може самостійно оволодіти останніми, користуючись ясними і чітко сформульованими правилами такого знання. Вищезгадані процеси відбуваються у відповідності до «спіралі знань» SECI (*Socialization, Externalization, Combination, Internalization*) – моделі, що пояснює, як для створення нових знань явні і неявні знання взаємодіють завдяки чотирьом поступовим процесам їх перетворення.

У процесі соціалізації відбувається невербальна передача прихованого знання. Екстерналізація являє собою процес перетворення прихованого знання в явне за допомогою незвичайного використання мови, різних метафор і аналогій. Комбінування – це передача явних, кодифікованих знань від однієї людини іншій за допомогою книг, газет, лекцій, комп'ютерних технологій, а інтерналізація – перетворення явного знання в приховану форму, наприклад, за допомогою практичного виконання якоїсь діяльності [8, с. 62–75].



<b>соціалізація</b>
<b>екстерналізація</b>
<b>комбінування</b>
<b>інтерналізація</b>

Переосмислення даної моделі надихнуло нас на створення власної дидактичної моделі для освоєння теоретичних знань із гуманітарних дисциплін, оскільки діалектична взаємодія між прихованим та явним знанням є аналогічною існуючій у класичній педагогічній теорії між теоретичними та практичними знаннями. Крім того, концепція створення нових знань відповідає прин-

### Дидактична модель евристичного освоєння теоретичних знань





ципам евристичної педагогіки, таким як принцип орієнтації освіти на розвиток творчих здібностей до генерації ідей, гнучкості розуму, критичності мислення, здібність до дивергентного і конвергентного мислення, оригінальності мислення, та принцип продуктивності навчання, де головним орієнтиром є особистісне освітнє прирощення того, хто навчається, що складається із його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Наше дослідження доводить необхідність глибокого осмислення і освоєння теоретичних знань, оскільки вони є, по-перше, запорукою подальшого успіху студентів у відпрацюванні практичних умінь і навичок, а по-друге, найціннішою передумовою для розвитку теоретичного творчого мислення, тобто володіння такими операціями, як бачення і розуміння суперечностей і проблем, осмислення відомого, абстрагування й конкретизація, усвідомлення реального і прогнозування ідеального, уміння поєднати логічне і евристичне, раціональне та емоційне, схему та образ [4, с. 62–75].

Становлення молодого фахівця можна визначити, як оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, тобто професійними компетентностями. Згідно з дослідженнями С. Бреуса, формування професійних компетентностей передбачає єдність двох форм діяльності – теоретичної і практичної. Теоретичний аспект професійної компетентності включає знання способів, на підставі яких здійснюється дія, забезпечується регуляція і корекція; а також теоретичних понять, положень, які реалізуються в змісті даної дії. Практична сторона являє собою діяльність студентів, яка спрямована на відтворення дій і приводить до досягнення практично значимих результатів [3, с. 8].

Інструментами досягнення нашої мети послуговували механізми навчальної евристичної діяльності: аналіз через синтез, комплекс евристичних запитань (евристик), асоціативні механізми, механізм взаємодії інтуїтивного та логічного способів тощо. Використання цих способів дій допомагає вирішувати найрізноманітніші завдання, що виникають у навчальній та професійній діяльності. Означені механізми забезпечують виявлення, обробку та впорядкування системи закономірностей, засобів і методологічних інструментів конструювання нового знання й цілеспрямованих способів діяльності. Використання механізмів евристичної діяльності передбачає відкриття нових причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, загальних ознак досліджуваних об'єктів, тобто, у нашому випадку – види,

форми, суттєві риси та функції теоретичних знань з гуманітарних дисциплін.

У ході педагогічного експерименту відбувалося евристичне освоєння теоретичних знань студентами немовних спеціальностей відповідно до представленої нами дидактичної моделі – «спіралі знань». Соціалізація – перший мовний етап евристичного освоєння теоретичних знань починається, коли студенти готуються до лекції, ознайомлюючись із рекомендованою літературою та медіа-матеріалами. Під час наступного етапу екстерналізації на занятті при поясненні нового матеріалу за допомогою різних механізмів пошуково-творчої діяльності студенти вчаться переформулювати у відповідності з власним розумінням і ступенем готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень та інших видів теоретичних знань, складають проблемні, евристичні запитання до теми тощо. Успішне виконання таких завдань забезпечувало досягнення однієї з цілей нашого дослідження – розвитку здатності до використання механізмів творчої пізнавальної діяльності (пошук невідомого за допомогою аналізу через синтез, пошук невідомого із застосуванням евристичних прийомів (евристик), пошук невідомого за допомогою асоціативних механізмів, пошук невідомого за допомогою механізму взаємодії інтуїтивного та логічного способів із метою формування базових теоретичних знань із дисципліни. Даний етап – мовний. Студенти вирішують більш складні завдання на основі попередньої підготовки. Можуть бути використані ділові ігри протягом одного або декількох занять.

Третій етап, процес комбінування – практичний, характеризується професійною спрямованістю навчального змісту та відповідає евристичному принципу ситуативності навчання, спільному з моделлю «спіралі знань». Студенти розв'язують фахові ситуації, використовуючи освоєні теоретичні знання. Крім того, важливий компонент даного процесу – створення, презентація та захист індивідуального чи групового освітнього продукту. Значна роль належить роботі у колективі, вмінню співпрацювати та взаємодоповнювати один одного, сприяти взаємному розвитку і, таким чином, досягнення спільного успіху – один із ключових моментів моделі «спіралі знань», оригінальної версії Нонака – Такеучі.

Етап інтерналізації відноситься до виконання самостійної роботи щодо поглиблення теоретичних знань з обов'язковими евристичними завданнями, які передбачають зіставлення структури процесу пізнання студентів, логіки навчального процесу





та аналіз взаємозв'язків між ними. Така діяльність дає можливість студентам завдяки використанню розробленого евристичного діагностично-критеріального інструментарію здійснювати самоконтроль, самодіагностику і самооцінку рівня засвоєння теоретичного матеріалу в якості сформованого внутрішнього освітнього продукту.

Як показали результати експерименту, теоретична база знань із гуманітарних дисциплін краще розвинена у студентів експериментальних груп, у яких було впробувано авторську дидактичну модель евристичного освоєння знань. Кількість студентів із високим рівнем освоєння теоретичних знань у контрольних групах збільшилася на 2,3%, а в експериментальних – на 21,0%; з достатнім – на 5,0% і 17,1% відповідно. Студентів із середнім рівнем освоєння теоретичних знань збільшилось у контрольних групах на 4,5%, а в експериментальних – зменшилось на 2,5%, ніж було до експерименту. Із критичним рівнем освоєння теоретичних знань студентів у контрольних групах зменшилось на 5,0%, а у експериментальних – на 24,1%. Кількість майбутніх аграріїв із низьким рівнем зменшилась у контрольних групах на 4,7%, а в експериментальних – на 11,0%.

**Висновки.** Таким чином, використання запропонованої дидактичної моделі значно підвищує ефективність та результативність навчального процесу. На підставі одержаних результатів можна зробити висновок, що евристичне освоєння знань у студентів експериментальних груп відбувається успішно, якщо комплексно реалізувати розроблену дидактичну модель організації евристичного навчального процесу, які включають в себе взаємопов'язані структурні складові спільної пізнавально-творчої

діяльності викладача й студентів. Одержані результати переконують, що студенти поступово, але результативно нарощували базу теоретичних знань, підвищуючи якість створених ними освітніх продуктів та дають підставу заявити про сформованість творчого теоретичного мислення, як значущої ознаки конкурентоспроможного фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Александрова В.П. Перспективи фінансування економіки знань. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eip.org.ua/docs/EP\\_04\\_1\\_71\\_uk.pdf](http://eip.org.ua/docs/EP_04_1_71_uk.pdf).
3. Бреус С.М. Формування виховних вмінь майбутнього вчителя в процесі педагогічної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / С.М. Бреус. – Кривий Ріг, 1995. – 20 с.
4. Лазарев М.О. Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людиноцентрованій евристичній освіті // Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті: монографія. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2013. – С. 69 – 111.
5. Патон Б. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/633>.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://22century.ru/docs/michio-kaku>.
7. The Knowledge – Creating Company. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.amazon.com/Knowledge-Creating-Company-Japanese-Companies-Innovation/dp/0195092694/ref=sr\\_1\\_1?s=books&ie=UTF8&qid=1382026819&sr=11&keywords=The+Knowledge-Creating+Company](http://www.amazon.com/Knowledge-Creating-Company-Japanese-Companies-Innovation/dp/0195092694/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1382026819&sr=11&keywords=The+Knowledge-Creating+Company).
8. The Knowledge – Creating Company by Ikujiro Nonaka (Harvard Business Review November-December 1991). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www3.uma.pt/filipejmsousa/ge/Nonaka,%201991.pdf>.





УДК 376.1-056.264

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Боряк О.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

У статті висвітлено специфіку мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку за результатами констатувального етапу дослідження. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови методики формування та корекції мовленнєвої діяльності цієї нозології осіб. Визначено основні напрями здійснення логокорекційної роботи в умовах навчально-виховного процесу спеціальних закладів освіти (спеціальних шкіл, шкіл-інтернатів для дітей із розумовою відсталістю).

**Ключові слова:** порушення мовлення, розумово відсталі діти, молодший шкільний вік, спеціальні школи (школи-інтернати) для дітей із розумовою відсталістю, логокорекційна робота.

В статье раскрыта специфика речевой деятельности умственно отсталых детей младшего школьного возраста по результатам констатирующего этапа исследования. Обосновано психолого-педагогические условия методики формирования и коррекции речевой деятельности этой нозологии детей. Определены основные направления проведения логокоррекционной работы в условиях учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях (специальных школах, школах-интернатах для детей с умственной отсталостью).

**Ключевые слова:** нарушение речи, умственно отсталые дети, младший школьный возраст, специальные школы (школы-интернаты) для детей с умственной отсталостью, логокоррекционная работа.

Boryak O.V. THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TERMS OF FORMING OF SPEECH ACTIVITY MENTALLY BACKWARD CHILDREN OF MIDCHILDHOOD

The article deals with the specifics of the speech activity of mentally retarded children of younger school age on the results of ascertaining phase of the study. Grounded psycho-pedagogical conditions of formation and methods of correction of the speech activities of this nosology children. The main directions of the speech therapy work in the conditions of the educational process in institutions (special schools, boarding schools for children with mental retardation).

**Key words:** language development, speech retarded children, of primary school, special schools (boarding schools) for children with mental retardation, speech therapy work.

Гострою проблемою корекційної психопедагогіки на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти залишається проблема формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей, оскільки порушення мовлення у дітей цієї нозології дуже поширені та різноманітні.

Успішність опанування розумово відсталими дітьми (РВД) навчальним матеріалом залежить від: рівня розвитку усного мовлення; сформованості функціональної бази (психічно-пізнавальних процесів); рівня знань, умінь, навичок попереднього етапу навчання – у дошкільній ланці освіти; здатності оволодівати операційною базою: засвоювати загально навчальні та спеціальні навчальні дії та їх певний алгоритм, що потребує відповідної мотивації, певної саморегуляції та самоконтролю з боку дитини.

Мовлення, як надзвичайно складний вид психічної діяльності, є дуже вразливим щодо дії різних патогенетичних чинників. У більшості випадків порушення мовлення

при розумовій відсталості визначаються як системні мовленнєві порушення, що обумовлені функціонально незрілістю певних структур мозку на тлі парціальної несформованості цілого ряду психічних функцій. Зазвичай, у дітей із розумовою відсталістю недостатніми є усно-мовленнєва, функціональна, операційна бази. У більшості з них спостерігаються порушення формування писемного мовлення [2].

У педагогічній теорії та практиці тривалий час існує проблема дослідження особливостей, можливостей та педагогічних умов формування у розумово відсталих учнів (РВУ) спеціальних закладів освіти вищих психічних функцій засобами корекційно-розвиваючого навчання на логокорекційних заняттях (сьогодні – заняттях з розвитку мовлення).

Методи і прийоми навчання РВД розробляються в спеціальній педагогіці протягом багатьох років, але досліджень, присвячених особливостям організації та здійснення комплексної логопедичної роботи в умовах



спеціальних закладів освіти для дітей цієї нозології майже не існує.

Сучасні корекційні заклади освіти, що працюють із дітьми з різним ступенем розумової відсталості, навіть сьогодні мають значні труднощі у виборі форм та методів здійснення логокорекційної роботи. Цей факт обумовлений відсутністю регламентуючих документів, підручників; спеціального дидактичного інструментарію, публікацій у спеціальній педагогічній літературі, що висвітлюють практичний досвід роботи з дітьми з різним ступенем розумової відсталості. Майже в усіх закладах освіти під час роботи з РВД логопеди-практики впроваджують методи, прийоми, технології логопедичної роботи, розроблені для дітей-логопатів без порушень в інтелектуальному розвитку.

Аналіз досліджень свідчить про певну одновекторність вивчення мовлення у РВД, ототожнення дефекту мовлення у РВД лише з розумовою відсталістю, про низький рівень ефективності логопедичного впливу.

Окремі проблеми сучасної логопедії висвітлено в роботах українських науковців, серед яких: розвиток та формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) (Л.Ф. Трофименко), формування інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності у розумово відсталих дошкільників (В.В. Тищенко), корекція порушень писемного мовлення у дітей із дитячим церебральним паралічем (Е.А. Данілавічюте), розвиток писемного мовлення у дітей із тяжким порушенням мовлення (Н.В. Черденченко), формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку (І.С. Марченко), корекція та розвиток писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку у дітей із ЗНМ, ЗПР (Н.М. Голуб), психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі (М.К. Шеремет).

Порушення мовлення у розумово відсталих дітей досліджувалися Л.С. Вавіною, О.В. Гавриловим, К.К. Карлепом, Г.О. Каше, С.Ю. Коноплястою, Р.І. Лалаєвою, Р.Є. Левіною, Л.С. Логвіною, І.С. Марченко, Д.І. Орловою, М.О. Савченко, Є.Ф. Соботвич, В.В. Тарасун, М.Ю. Хватцевим та ін. За результатами цих досліджень було визначено, що порушення мовленнєвого розвитку притаманні 70–80% РВД початкових класів спеціальної школи. У підготовчому і першому класах кількість дітей із порушеннями мовлення значно більша [4, с. 5].

Сучасний етап наукових досліджень проблеми порушень мовленнєвого розвитку РВД характеризується домінуванням

психолого-педагогічного напрямку, в якому переважають пошуки технологій корекції та розвитку мовлення (В.К. Воробйова, А.В. Єгорова, К.В. Казанцева, Р.І. Лалаєва, Г.С. Піонтківська, В.В. Тарасун, В.В. Тищенко та ін.). Зазвичай враховується лінгвопатологічна симптоматика і значно рідше – синдроми, що супроводжують порушений розвиток РВД. Це, з одного боку, формує однобічне уявлення про симптоматику порушень мовлення у цих дітей, перешкоджає розумінню глибини дефекту, його структур та механізмів, а з іншого – звужує напрями пошуку шляхів його подолання.

У зв'язку з вищезазначеним, на особливу увагу заслуговує проблема формування та корекції мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку. Враховуючи високу актуальність проблеми було проведено експериментальне дослідження.

Для того щоб розкрити семіотику порушень мовлення у РВД, ми поставили за мету дослідити закономірності і специфіку їх мовленнєвого розвитку, визначити особливості мовленнєвої діяльності за її складовими компонентами і відповідно до результатів розробити цілісну методіку формування та корекції мовленнєвої діяльності цієї нозології дітей.

Об'єктом нашого дослідження було обрано мовленнєву діяльність РВД молодшого шкільного віку, оскільки, враховуючи інертність процесу дозрівання провідних морфофункціональних систем при розумовій відсталості, старший дошкільний та молодший шкільний вік, на нашу думку, є сенситивним для її формування і не є пізнім для здійснення результативної логокорекційної роботи.

Семіотика дизонтогенетичних порушень мовленнєвої діяльності у РВД передбачає дорівневий аналіз: симптомологічний (описовий) і синдромологічний (інтегративний і інтерпритативний). Враховуючи особливості логіки діагностичного процесу, ми дотримувалися принципу роздільності опису лінгвопатологічних симптомів і синдромів порушень мовлення при розумовій відсталості, оскільки вивчення, опис і класифікація клініко-психолого-педагогічних симптомів і синдромів, безперечно, вимагає врахування вікового та онтогенетичного аспектів такого аналізу. Даний аспект був урахований під час розробки стратегії і тактики діагностичного етапу констатувального дослідження.

Враховуючи складність порушень мовленнєвого розвитку, обумовленого розумовою відсталістю, ми розробляли діагностичний етап дослідження з урахуванням дисциплінарного комплексного підходу до

вивчення особливостей мовленнєвого розвитку РВД, що в свою чергу передбачало дослідження всього спектру патологічних проявів, які супроводжують розвиток дитини і характеризують її особистість (включаючи неврологічні, логопедичні, психологічні характеристики).

Зокрема, сьогодні залишається невирішеною проблема міждисциплінарного дослідження мовлення РВД та визначення місця порушень мовлення при розумовій відсталості у сучасній систематичі мовленнєвих порушень.

Одним із завдань дослідження було визначення актуального стану мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку зазначеної нозології. Для вирішення завдання було проведено логопедичне обстеження мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку (підготовчих – 4 класів) – учнів спеціальних шкіл та спеціальних шкіл-інтернатів. Респондентами виступили 410 дітей молодшого шкільного віку: 93 учні підготовчих класів, 82 учні перших класів, 85 учнів других класів, 64 учні третіх класів, 86 учнів четвертих класів I і II відділень (із легким та помірним ступенями розумової відсталості).

Визначення актуального рівня мовленнєвої діяльності здійснювалося за такими напрямками: фонетичний бік мовлення (звукимовна); рівень розвитку фонематичних процесів: сформованість операцій звукового аналізу та синтезу, складового аналізу та синтезу; лексичний бік мовлення: обсяг словника (як активного, так і пасивного); граматичний бік мовлення: аналіз, синтез, словозміна, словотворення, граматичні

узагальнення; синтаксичні узагальнення; рівень розвитку зв'язного мовлення.

В учнів 2–4 класів визначався рівень сформованості писемного мовлення: навички читання та письма.

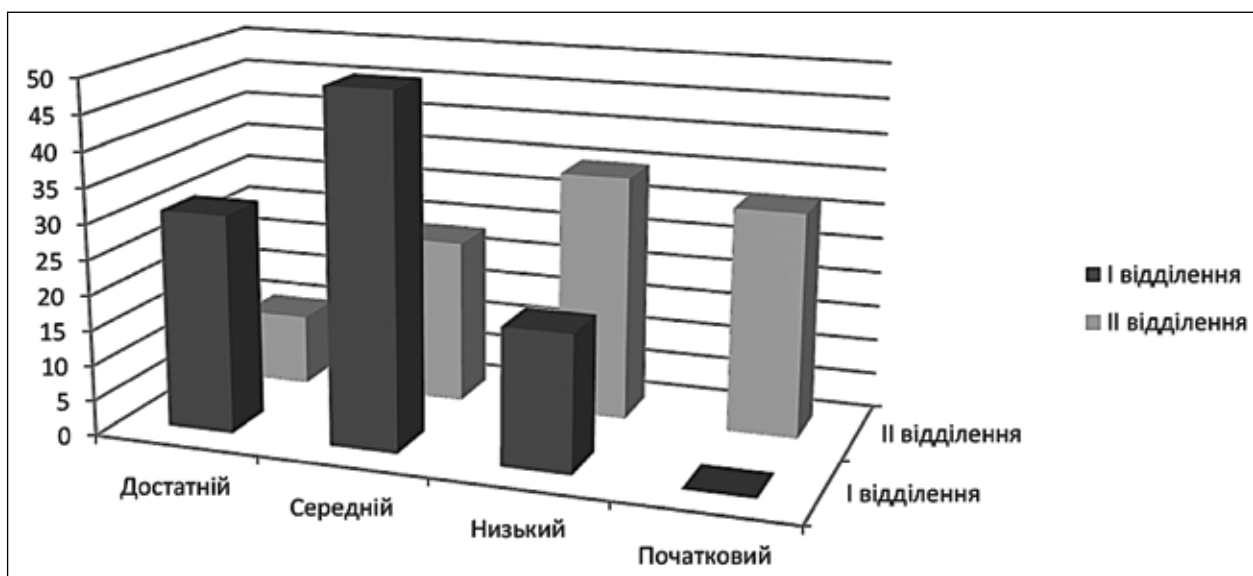
Рівень мовленнєвого розвитку відповідав достатньому, середньому, низькому та початковому рівням, які мали як кількісні, так і якісні показники. Рівні мовленнєвого розвитку визначали порушення мовлення у РВД за ознакою системного недорозвинення мовлення I, II, III, IV ступенів [2, с. 36].

За результатами дослідження було визначено, що серед учнів початкових класів спеціальних закладів освіти для розумово відсталих дітей достатній рівень мовленнєвого розвитку наявний у 31% (57 учнів I відділення) та 10% (23 учні II відділення); середній: 49,7% (91 учень I) та 23,4% (53 учня II відділення); низький рівень розвитку: 19,3% (35 учнів I) і 34,8% (79 учнів II відділення); початковий – 31,8% (72 учень II відділення), серед учнів I відділення початкового рівня мовленнєвого розвитку виявлено не було.

Порівняльний аналіз результатів обстеження мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку з легким та помірним ступенем розумової відсталості засвідчив певні відмінності (рис. 1).

Відповідно до вищевикладеного метою статті є дослідження, визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов методики формування та корекції мовленнєвої діяльності РВУ молодшого шкільного віку.

Логопедична робота при РВ, як складова частина всієї системи коригувальної дії, має завдання розширення знань і уявлень



**Рис. 1.** Порівняльний аналіз результатів обстеження мовленнєвої діяльності РВД молодшого шкільного віку з легким та помірним ступенем розумової відсталості



про те, що оточує дитину, накопичення соціального досвіду, розвиток пізнавальної діяльності і активності цієї категорії дітей. Тому система мовленнєвих вправ повинна включатися в завдання, націлені на вирішення основних коригувальних завдань, що стоять перед спеціальними закладами. У зв'язку з тим, що у дітей з РВ провідним порушенням є недорозвинення пізнавальної діяльності, весь процес логопедичної роботи має бути спрямований на формування розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення.

З урахуванням характеру порушень мовлення логопедична робота повинна проводитися над мовно-мовленнєвою системою в цілому. На кожному логопедичному занятті ставляться завдання корекції порушень не лише фонетико-фонематичної, але й лексико-граматичної сторони мовлення.

На думку Н.М. Баль, Р.І. Лалаєвої робота з розвитку мовлення РВД легкого ступеня має бути направлена на формування значення слів, граматичних категорій і понять, розуміння мовлення і збільшення на цій основі об'єму імпресивного мовлення, збагачення словника, подолання аграматизмів і розвиток зв'язного мовлення. Значна роль відводиться також корекції фонематичного розвитку: вихованню диференційованого фонематичного сприйняття, спрямованості уваги на звукове оформлення мовлення, фонематичного аналізу, і на цій основі – формуванню чітких фонематичних уявлень, подоланню дефектів звуковимови, запобіганню дисграфій, діслексій [1].

Загальним завданням розвитку мовлення дітей із помірним ступенем РВ є створення предметного мовлення, навчання дітей словам – назвам предметів навколишнього світу, словам – назвам дій із предметами. Учнів треба вчити промовляти слова і короткі речення. Ці слова і речення повинні мати практичний сенс, бути пов'язаними з життям дитини, з її діями з предметами.

Логопедична робота при помірному ступені РВ складається з таких завдань: розвиток артикуляційної моторики, розвиток імпресивного та експресивного мовлення (Л.О. Зайцева, Р.І. Лалаєва, В.І. Ліпакова, А.Р. Маллер, Л.М. Шипіцина та ін.).

Таким чином, специфіка логопедичної роботи в спеціальних закладах для дітей з розумовою відсталістю обумовлена, з одного боку, характером порушення вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями РВД, перш за все, зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншої – особливостями мовленнєвого розвитку і структурою мовленнєвого дефекту.

Логопедична робота з формування (для дітей початкового – низького рівнів мовленнєвого розвитку) та корекції порушень мовленнєвої діяльності має бути націлена на: 1) подолання у дітей недоліків усного мовлення та цілеспрямований розвиток у них фонетико-фонематичної сторони, лексико-граматичної будови, навичок зв'язного мовлення; 2) розвиток психічних процесів: гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, зорово-просторових та часових уявлень, уваги, уяви, моторних функцій, мотиваційної, емоційно-вольової сфери; 3) формування всіх компонентів мовленнєвої діяльності усного (підготовчий – перший), усно-писемного (другий – четвертий класи) мовлення; 4) формування всіх видів компетенції учнів: мовної, усно-мовленнєвої, писемно-мовленнєвої, комунікативної.

Реалізація завдань формування та корекції мовленнєвої діяльності у РВУ має здійснюватися відповідно до загально-дидактичних і спеціальних принципів, зокрема, системного та комплексного підходу, концептуально-комунікативної спрямованості корекційно-розвивального процесу, діяльнісного та індивідуального підходів.

Системний і комплексний підхід у формуванні та корекції мовленнєвої діяльності РВУ молодшого шкільного віку має забезпечуватися шляхом: діагностики стану розвитку всіх сторін мовленнєвої системи і всіх немовленнєвих функцій, що забезпечують усно-мовленнєву та писемно-мовленнєву діяльність; формуванню та корекції в єдності всіх мовленнєвих, а також гностичних, мнестичних, мисленнєвих функцій, емоційно-вольової та моторної сфери; системного характеру логопедичної роботи, у якій комплекс корекційно-розвивальних завдань сполучається з раціональними методами, прийомами, засобами їх реалізації, а самі завдання використовуються в певній послідовності з поступовим ускладненням (за характером мовленнєвого матеріалу, за характером та ступенем самостійності мовленнєвих, практичних і розумових дій дітей).

У дослідженнях Н.М. Голуб обґрунтовуються принципи корекційно-розвивальної роботи при порушеннях формування в молодших школярів писемного мовлення [3, с. 8–12], які, на нашу думку, актуальні і в роботі з РВД. Принцип системного підходу тісно пов'язаний з концептуально-комунікативною спрямованістю корекційно-розвивального процесу.

У логопедичній роботі ми можемо співвідносити концепти з лексичними темами. На цій підставі концептуальний підхід: 1) сприяє формуванню у РВУ світогляду,





що складається із системи знань, яка є сукупністю всіх значень, що передаються окремим словом або цілим спектром слів і висловів. Вони включають змістовну складову (їх основою виступають поняття, що відбивають істотні й необхідні ознаки предметів чи явищ), до того ж, мають ряд емоційно-експресивних, оцінних компонентів; 2) відбиває у вербальному плані відношення між предметами, явищами, подіями в їхніх різноманітних смислових і формально-логічних зв'язках; 3) відображає досвід мовленнєвої практики у процесі навчально-пізнавальної, комунікативно-побутової, ігрової, образотворчої та інших видах діяльності дитини.

На підставі концептуального підходу логокорекційна робота проводиться відповідно до лексичних тем: «Наша школа», «Наш клас», «Шкільне подвір'я», «Вчитель та учень», «Обов'язки учня», «Вчителі та учні інших класів», «Культура поведінки учнів в школі, на подвір'ї, на вулиці», «Класні меблі», «Навчальне приладдя», «Іграшки», «Овочі», «Фрукти», «Харчові продукти», «Посуд», «Свійські тварини», «Звірі», «Одяг та взуття», «Предмети особистої гігієни», «Транспорт», «Свята».

Підбір матеріалу в межах лексичних тем має певну комунікативну спрямованість, що забезпечує реалізацію комунікативного підходу.

Оскільки логокорекційна робота спрямована на розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи, при цьому системоутворювальним фактором може бути організація зазначеної роботи в межах лексичної теми, яка пов'язана з певним концептом і забезпеченням відповідної мовленнєвої практики (таким чином робота над усіма компонентами мовно-мовленнєвої системи відбувається на основі використання мовленнєвого матеріалу певної лексико-семантичної спрямованості).

Робота з мовленнєвим матеріалом за певною лексичною темою сприяє уточненню звукової, складової, морфемної будови слів за даною тематикою, дозволяє закріпити семантичне значення слів. Опрацювання дітьми матеріалу, що підібраний за певною лексичною темою, полегшує сприйняття дітьми парадигматичних і синтагматичних відношень: сполучуваність слів, повторюваність одних і тих же лексем зі зміною їхніх формальних ознак (форми числа, роду, відмінку іменників і прикметників, форми часу, особи, числа, роду дієслів (визначення роду і форми минулого часу третьої особи одними) та ін.). Створюють більш сприятливі умови для засвоєння закономірностей процесу словозміни; спостереження дітьми

за змінами морфологічної будови певних лексем розкриває закономірності процесу словотворення; побудова речень із знайомими лексемами полегшує сприймання учнями особливостей синтаксичної організації усного мовлення.

У межах певної лексичної теми дітям пропонується виконання завдань із розвитку зв'язного усного мовлення, а саме складання речень, текстів: за сюжетним малюнком, за серією сюжетних малюнків, за власним малюнком, за опорними словами або словосполученнями, за простим планом, за аналогією (при наявності зразка), на основі уявлення певної ситуації, словесного малювання, з опорою на власний досвід і спостереження, за запропонованою темою, що потребує пошуку певної інформації.

Мовленнєва діяльність, яку опановують молодші школярі, є основою для формування навчально-пізнавальної діяльності, як провідної у шкільному віці. На цій підставі в логопедичній роботі слід спиратися на принцип діяльнісного підходу, що враховує структуру мовленнєвої діяльності, а саме її мотиваційно-цільовий, організаційно-орієнтувальний, змістовно-процесуальний, регульовальний, контрольо-оцінювальний компоненти.

Для оптимізації корекційно-розвивальної роботи з РВД треба сприяти формуванню в них зазначених компонентів в їхній єдності та взаємодії.

Оскільки порушення мовлення мають складну природу, то індивідуалізація процесу логокорекційного впливу на учнів є однією з його ключових умов.

Сутність принципу індивідуального підходу полягає у вивченні й урахуванні в навчально-виховному та корекційно-розвивальному процесі індивідуальних особливостей кожної дитини з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних проявів, забезпеченні на цій основі підвищення якості її навчальної роботи, усунення порушень мовлення, а також її всебічного розвитку.

Особливості реалізації індивідуального підходу під час планування й організації логокорекційної роботи з РВУ зумовлюється: результатами комплексного обстеження дитини з виявленням етіопатогенезу порушень її розвитку, структури мовленнєвого порушення, особливостей мовленнєвої діяльності; специфікою труднощів, характерних особливостей мовленнєвого розвитку задля забезпечення оптимального корекційно-розвивального впливу; стану здоров'я дитини з метою попередження психоемоційних перевантажень, перевто-



млень; шляхів раціонального використання методів, прийомів, засобів корекційно-розвивальної роботи під час усунення порушень усного мовлення, когнітивної та емоційно-вольової сфери учнів; особливостей мотиваційної та емоційно-вольової сфери дитини, її особистісних рис, найбільш прийнятної для неї стратегії дій під час розв'язання корекційно-розвивальних завдань.

Окрім вищевикладеного, специфікою впровадження індивідуального підходу в роботі з РВД є врахування супутньої психоневрологічної симптоматики: аутистичні порушення, розлади експресивного мовлення, епілепсія (генералізована), ДЦП, невроз нав'язливих рухів, хвороба Дауна та ін., які ускладнюють і суттєво впливають на результативність навчально-розвивальної роботи.

Під час реалізації індивідуального підходу в логокорекційній роботі з РВУ є доцільним: частіше впроваджувати індивідуальні форми роботи, варіювати завдання з урахуванням можливостей і особливостей кожного учня, чітко визначати необхідний обсяг педагогічної допомоги дитині у випадку виникнення в неї труднощів; під час занять підтримувати оптимальний темп роботи, своєчасно переключати дитину на інші види діяльності з метою попередження перевтоми (враховуючи особливості психічних процесів РВД); враховувати когнітивні, характерологічні особливості дітей для забезпечення продуктивної роботи у групі, у парі, під час виконання завдань; спиратися на позитивні особистісні якості дітей при подоланні недоліків мовленнєвої діяльності.

Проблема логопедичної корекції порушень мовлення розумово відсталих дітей залишається однією з невирішених проблем сучасної логопедичної галузі. Це зумовлено такими чинниками:

- сьогодні в літературі відсутня диференціація розумово відсталих дітей за якісно різними типами порушень мовленнєвого розвитку;

- не визначена структура, рівні, критерії системного мовленнєвого недорозвинення дітей цієї нозології;

- не з'ясований механізм порушень мовлення в учнів спеціальної школи;

- до сьогодні в логопедичній літературі не визначені в повній мірі завдання, програми та зміст логопедичної роботи в спеціальних закладах освіти, не розроблена

науково обґрунтована методика формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей у комплексі впливів на всі її рівні, на всі компоненти мовлення, в тісному взаємозв'язку з розвитком аналітико-синтетичної діяльності. Відповідно, ми можемо зробити такі висновки:

1. Враховуючи інертність процесу дозрівання провідних морфофункціональних систем при розумовій відсталості, старший дошкільний та молодший шкільний вік, на нашу думку, є сенситивним для її формування і є сприятливим для здійснення результативної логокорекційної роботи.

2. Розробка цілісної методики формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку вимагає міждисциплінарного комплексного підходу до вивчення особливостей мовленнєвого розвитку, що, в свою чергу, передбачає дослідження всього спектру патологічних проявів, які супроводжують розвиток дитини і характеризують її особистість.

3. Обстеження мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку засвідчило наявність порушень за всіма провідними компонентами мовно-мовленнєвої системи, сталість та важкість цих порушень, які не зникають самостійно і вимагають цілеспрямованого логокорекційного впливу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Баль Н.Н. Коррекция нарушений речи у детей с сенсорной, двигательной и интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие: / Н.Н. Баль и др. – Мн.: БГПУ, 2009. – 104 с.

2. Боряк О.В. Характеристика структуры мовленнєвого дефекту у дітей з вадами інтелектуального розвитку / О.В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наукових праць. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – № 24. – С. 34–38.

3. Голуб Н.М. Дидактичний матеріал із корекції та розвитку писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку: навчально-методичний посібник. – Ч. 1. – Вид. 1-е. – К.: Видавничий дім «Слово», 2014. – С. 3–15.

4. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: навч. посіб. / М.А. Савченко. – 3-є вид., доп. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2009. – 160 с.

5. Тарасун В.В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток: науково-методичний посібник / В.В. Тарасун, О.І. Мякушко; За наук. ред. проф. В.В. Тарасун. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 160 с.



УДК 37.371.1:615.1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ФАРМАЦІЯ» В УНІВЕРСИТЕТАХ КРАЇН СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Буданова Л.Г., к. пед. н.,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національний фармацевтичний університет

Проаналізовано основні тенденції розвитку системи вищої освіти в деяких країнах Східної Європи; досліджено теоретичні основи моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фармацевтів в університетах країн Східної Європи. Найважливішим моментом нової освітньої моделі у країнах Східної Європи є те, що університет в ній стає центром всієї системи. Провідною тенденцією у країнах Східної Європи стає зростання студентської мобільності. Аналіз особливостей вищої фармацевтичної освіти зарубіжних країн допоможе простежити тенденції та адаптувати деякі освітні моделі до українських умов.

**Ключові слова:** тенденція, якість навчальних досягнень, моніторинг, освітня модель, студентська мобільність, фармацевтична освіта.

Проанализированы основные тенденции развития системы высшего образования в некоторых странах Восточной Европы. Исследованы теоретические основы мониторинга качества знаний будущих фармацевтов в университетах стран Восточной Европы. Важнейшим моментом новой образовательной модели в странах Восточной Европы является то, что университет в ней становится центром всей системы. Ведущей тенденцией в странах Восточной Европы становится рост студенческой мобильности. Анализ особенностей высшего фармацевтического образования зарубежных стран поможет проследить тенденции и адаптировать некоторые образовательные модели к украинским условиям.

**Ключевые слова:** тенденция, качество знаний, мониторинг, образовательная модель, студенческая мобильность, фармацевтическое образование.

Budanova L.G. THEORETICAL BASIS OF MONITORING OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE QUALITY FOR STUDENTS TRAINING IN SPECIALTY «PHARMACY» IN EASTERN EUROPE UNIVERSITIES

The article deals with basic trends in development of higher education in some countries of Eastern Europe. It has been investigated theoretical bases of monitoring of educational knowledge quality for future pharmacists studying in Eastern Europe universities. The most important aspect of new educational model in Eastern Europe is university becoming center of system. The leading trend in Eastern Europe is students' mobility growth. Analysis of higher pharmaceutical education abroad will help track trends and adapt some educational model to Ukrainian conditions.

**Key words:** trend, quality of knowledge, monitoring, educational model, students' mobility, pharmaceutical education.

**Постановка проблеми.** Системи освіти в країнах Східної Європи створювались та розвивались під сильним впливом освітньої системи Радянського Союзу, успадкованої й Україною. Тому дослідження змісту, цілей, завдань, основних тенденцій розвитку фармацевтичної освіти може стати плідним щодо застосування у відповідній практиці в нашій країні.

**Ступінь розробленості проблеми.** Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлюються у багатьох науковців. Серед них слід назвати таких вітчизняних і зарубіжних фахівців, як: Л. Артемчук, І. Булах, О. Волосовець, В. Бондар, М. Євтух, В. Бакуменко, А. Кобець, В. Черних, Б. Кларк та ін.

**Формулювання мети наукової праці** – дослідити теоретичні основи моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх

фармацевтів в університетах країн Східної Європи.

**Виклад основного матеріалу.** Система освіти сьогодні стає найважливішим інструментом у процесі досягнення нового якісного стану суспільства та його головних механізмів: економічних, політичних, соціальних, культурних, демографічних.

З огляду на це вважаємо необхідним проаналізувати особливості фармацевтичної освіти в університетах країн Східної Європи, які розпочали реконструкцію своїх освітніх систем лише на початку 90-х р. р. водночас із періодом становлення незалежної України. Виходячи зі специфіки кожної країни, йдеться не про механічне перенесення моделей моніторингу якості навчальних досягнень майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, а про творче використання сукупності аспектів та виявлених



закономірностей даного процесу в освіті країн Східної Європи, які можуть бути адаптовані до українських умов.

Дослідження наукових праць науковців свідчать, що найважливішим моментом нової освітньої моделі у країнах Східної Європи є те, що університет у ній стає центром всієї системи.

Сьогодні системи вищої освіти країн Східної Європи характеризуються намаганням наблизитися до західних освітніх моделей. Це підтверджується низкою таких тенденцій, як: зміна критеріїв вступу до ВНЗ; самостійне визначення змісту навчальних програм та організації навчального процесу; викорінення номенклатурної системи призначення на академічні посади; створення органів колективного управління за участю викладачів та студентів; заміна політичної звітності вищої школи на економічну; посилення про-

цесу диверсифікації систем вищої освіти; незалежність міжнародних академічних зв'язків від політичних та ідеологічних завдань [1; 4].

Провідною тенденцією у країнах Східної Європи стає зростання студентської мобільності. Система фармацевтичної освіти в країнах Східної Європи зазнає суттєвих змін не лише кількісних, а й якісних. Збільшується обсяг молоді, охопленої навчанням, і терміни освіти, ускладнюються її завдання [2, с. 34]. Доцільнішим стає тривале навчання, післядипломна освіта з метою отримання найвищого професійного рівня. Більшість східноєвропейських країн запровадили систему вищої освіти, яка полягає в послідовному здобутті ступенів «бакалавр», «магістр» і «доктор наук».

Аналіз основних тенденцій розвитку систем вищої фармацевтичної школи свідчить про те, що найважливішими компонентами

Таблиця 1.1.

**Порівняльний аналіз навчальних планів  
першого року навчання у Польщі та Угорщині**

Програма навчання		Заняття			ECTS кредит
		Лекції	Прак-ні заняття	Сем-кі заняття	
Обов'язкові дисципліни					
1	Анатомія людини	15	15	-	2
2	Біофізика	-	30	-	2
3	Біологія та основи генетики	15	45	-	4
4	Фармацевтична ботаніка	30	60	-	6
5	Загальна та неорганічна хімія	45	75	-	8
6	Органічна хімія	30	-	-	2
7	Математика та статистика	-	45	-	3
8	Історія філософії	-	15	-	1
9	Соціологія	-	15	-	1
10	Англійська мова	-	60	-	4
11	Фізичне виховання	-	60	-	4
37 кредитів					
Дисципліни за вибором					
1	Сучасні методи діагностики генетично успадкованих захворювань	-	-	15	1
2	Лікарські рослини в природних умовах і їх вирощування	-	-	15	1
3	Органічна хімія – введення	-	-	15	1
4	Культурна антропологія	-	15	-	1
5	Соціо-політичні системи сучасного світу	-	15	-	1
6	Обчислення аналітичної хімії	-	-	15	1
7	Математична статистика	-	-	15	1
8	Відносини між структурою і швидкістю органічних структур	15	-	-	1
9	Фізичне виховання	-	30	-	2
10 кредитів					
Всього необхідно отримати 45 кредитів для закінчення першого року навчання у Польщі (37 кредитів із обов'язкових дисциплін та 8 кредитів із дисциплін за вибором).					





освітнього процесу при підготовці майбутніх фармацевтів є:

– наявність системи сертифікації та ліцензування діяльності фахівця, яка застосовує стандартизовані методи управління якістю професійної компетентності, що прийнято у більшості розвинених країн світу;

– цілеспрямована міжнародна інтеграційна політика у сфері фармацевтичної (медичної) освіти;

– інноваційна діяльність у галузі фармацевтичної освіти, що ініціює запровадження нових методів управління якістю підготовки фахівців.

Викладене зумовлює необхідність більш детального аналізу вищої освіти, у т. ч. фармацевтичної, та з'ясування основ моніторингу якості навчальних досягнень в окремих східноєвропейських країнах.

В Угорщині в 1990 році система вищої освіти складалася з коледжів професійної освіти та університетів академічного профілю. Швидкий процес реформування вищої освіти в Угорщині розпочався в середині 90-х р. р [6]. За оцінкою експертів, він був самим значним за всю історію угорської вищої школи. Якщо в 1993 році було зареєстровано 25 університетів, то на даний час національна система складається з 18 університетів. Крім того, в Угорщині відкрились 2 приватних та 5 католицьких університетів [3].

Університети наділені правом самостійно видавати встановлені державою дипломи без участі в цьому процесі незалежних екзаменаційних рад. Моніторинг якості навчальних досягнень студентів університети проводять на локальному рівні (навчального закладу). Моніторинг фіксується у вигляді системного узагальнення діяльності навчального закладу щодо досягнення поставленої перед ним мети, а також діяльності та успішності кожного студента, формується прогностична інформація у психолого-педагогічній інтерпретації.

Якість системи вищої освіти в Угорщині контролюється «на виході» інституційними органами управління вищою освітою та службою зайнятості. Централізовано оцінкою якості вищої освіти в Угорщині займаються Рада вищої освіти і науки при Міністерстві освіти та Угорський акредитаційний комітет [4].

Система освіти в Польщі складається з навчальних закладів, які надають базову середню та вищу освіту. До перших належать дитячі садки, середні школи, гімназії, а також муніципальні школи, художні і т. д. До других – університети, академії та заклади, що мають сертифікат вищої школи. Освітні заклади у Польщі знаходяться під юрисдикцією Міністерства національної освіти та Міністерства науки та вищої освіти [5].

У Польщі розробка нових напрямків освітньої політики проходила в умовах глибо-

Таблиця 1.1. (продовження)

**Фармацевтичний факультет медичного університету  
Земмельвайса, Сегед, Угорщина Перший курс 1 семестр 2 семестр**

1 семестр				2 семестр			
№	Дисципліна	Кількість годин на тиждень		№	Дисципліна	Кількість годин на тиждень	
		Теорія	Практика			Теорія	Практика
1.	Фізика – біофізика	2	2	1.	Фізика – біофізика	2	2
2.	Історія фармації	2	-	2.	Загальна та неорганічна хімія	3	-
3.	Математика	2	2	3.	Кількісний хімічний аналіз	2	4
4.	Загальна та неорганічна хімія	2	4	4.	Якісний хімічний аналіз	2	5
5.	Фармацевтична біологія	2	2	5.	Біостатистика	1	1
6.	Угорська мова	-	4	6.	Анатомія	2	1
7.	Англійська мова	-	2	7.	Угорська мова	-	4
8.	Латинська мова	-	2	8.	Англійська мова	-	2
9.	Інформатика	-	2				
10.	Перша допомога	1	1				
	Всього		32		Всього		31
Для закінчення першого курсу на фармацевтичному факультеті Угорщини необхідно отримати 63 кредити							



ких соціально-політичних та економічних перетворень, переходу до ринкової економіки, зміни характеру праці, що вимагало високого рівня освіти, ініціативності та підприємництва в роботі. В 1990-х р.р. відбулося скорочення прямого втручання держави в галузь освіти. Сьогодні в ВНЗ державного сектору створені нові структурні підрозділи (департаменти, інститути, міждисциплінарні програми), введені різні рівні освіти – бакалавр, магістр, доктор, а також різні форми неперервної освіти [1; 8]. Крім того, за зразком США введена система залікових одиниць, яка дозволяє змінювати напрямки підготовки, припиняти навчання та поновлювати його у зручний час, переходити до інших ВНЗ Східної Європи чи на інші факультети. Протягом останнього десятиріччя у ході реформування вищої освіти в Польщі

відзначали такі зміни у сфері освітнього моніторингу:

- децентралізація і демократизація управління освітою;
  - підвищення автономії ВНЗ;
  - громадський контроль за рішеннями міністерств, розподілом коштів бюджету, діяльністю ВНЗ;
  - повна ліквідація монополії держави на створення навчальних програм і підручників;
  - вільна навчальна і економічна діяльність вищих навчальних закладів [6].
- На відміну від первісної моделі вищої освіти, яка була підпорядкована державній і партійній владі, у діючій моделі беруться до уваги соціальні фактори, а контроль за якістю освіти відіграє істотну роль.

Розглянемо тенденції здобуття вищої фармацевтичної освіти на прикладі кра-

Таблиця 1.2.

**Фармацевтичний факультет медичного університету  
імені Карола Марцинковського, Познань  
П'ятий курс**

Програма навчання	Заняття			ECTS кредит	
	Лекції	Практичні заняття	Семінарські заняття		
Обов'язкові дисципліни					
1.	Біофармація	-	15	-	1
2.	Загальна етика	15	-	-	1
3.	Професійна етика	-	-	15	1
4.	Гігієна та епідеміологія	-	20	10	2
5.	Фармацевтичне право	-	-	30	2
6.	Фармакоекономіка	10	20	-	2
7.	Практична фармація по громадській та госпітальній фармації	-	45	15	6
8.	Фармацевтична технологія лікарських засобів	15	15	-	3
9.	Семінари, присвячені написанню дипломної роботи	-	175	-	20
10.	Дослідницький проект для дипломної роботи	-	200	-	20
58 кредитів					
Вибіркові дисципліни					
1.	Методологія написання дипломного проекту	-	-	15	1
2.	Робота з комп'ютерною програмою KAMSOFТ	-	15	10	1
2 кредити					
Всього необхідно отримати 60 кредитів на фармацевтичному факультеті медичного університету імені Карола Марцинковського для закінчення п'ятого року навчання (55 кредитів із обов'язкових дисциплін та 2 кредити із дисциплін за вибором). Також для отримання диплома магістра фармації необхідно пройти шестимісячний курс підвищення кваліфікації (960 годин).					



їн Східної Європи: Польщі та Угорщини. У Польщі нараховується 310 приватних університетів і коледжів, та 138 державних вищих навчальних закладів. У Польщі вищу фармацевтичну освіту можна здобути у медичному університеті на фармацевтичному факультеті, м. Гданськ; у медичному університеті у школі фармації, м. Лодзь; у Варшавській медичній академії на фармацевтичному факультеті; у Ягиллонському університеті на факультеті фармації та медичної аналітики; у Вроцлавському медичному університеті на фармацевтичному факультеті; у медичному університеті імені Карола Марцинковського на фармацевтичному факультеті. В Угорщині можна отримати фармацевтичну освіту у медичному університеті Альберт Сент Георги на фармацевтичному факультеті, м. Сегед; у медичному університеті Земмельвайса на фармацевтичному факультеті; у Печському медичному університеті на фармацевтичному факультеті.

Навчальні плани на отримання кваліфікації магістр фармації наведено у табл. 1.1. та 1.2.

Порівняльний аналіз навчальних планів п'ятого року навчання у Польщі та Угорщині, див. табл. 1.2.

Як бачимо, для отримання фармацевтичної освіти обов'язково слід пройти виробничу практику. В Польщі протягом 6

місяців, а в Угорщині протягом 1 року та 2 місяців.

Державна політика східноєвропейських країн у галузі освіти, у т. ч. фармацевтичної, значною мірою спрямована на стимулювання її розвитку. Це, перш за все, прагнення надати рівні можливості на здобуття освіти всім громадянам; створення умов для залучення молоді до надбань світової науки і культури при збереженні національних традицій в освіті; орієнтація освіти на всебічний розвиток особистості, розвиток самостійності, ініціативи, творчої індивідуальності; посилення уваги до проблем інформатизації освіти; швидке реагування на потреби часу, економіки, суспільства; відповідне орієнтування змісту освіти та виховання; різнобічна фінансова підтримка розвитку освіти.

**Висновки.** Отже, моніторинг якості навчальних досягнень студентів в університетах Східної Європи – це система збирання, обробки, зберігання і розповсюдження інформації про якість навчальних досягнень студентів, яка дає можливість висловлювати судження про стан навчального процесу в будь-який момент часу і може забезпечити прогнозування його розвитку.

Сьогодні перед вищою фармацевтичною освітою України стоїть нелегке завдан-

Таблиця 1.2. (продовження)

**Фармацевтичний факультет медичного університету  
Земмельвайса, Сегед, Угорщина  
П'ятий курс**

9-10 семестри			
№	Дисципліна	Кількість годин на тиждень	
		Теорія	Практика
	Основи клінічної терапії	3	2
	Фармакодинаміка	3	3
	Фармацевтична опіка	-	3
	Клінічна фармація та траволікування	2	-
	Спеціальні курси *	8	
	Дипломна робота	-	10
	Всього	36	

Спеціальні курси \*

а) курс суспільної фармації:

- траволікування – 2 год.;
- фармацевтична психологія – 2 год.;
- радіофармацевтика – 2 год.;
- біокосметика – 2 год.;

б) клінічна фармація:

- фармація у лікарнях – 2 год.;
- клінічна лабораторна практика – 2 год.;
- радіофармацевтика – 2 год.;
- фармацевтична психологія – 2 год.

Протягом 16 тижнів студенти фармацевтичних факультетів працюють в якості клерка: 12 тижнів у громадських аптеках, 4 тижні на фармацевтичній фабриці, галеновій лабораторії, на кафедрі університету або в лікарняній аптеці.



ня переходу до нового мислення, впровадження основних положень європейської освіти, осмислення сутності передбачуваних реформ. Подальший аналіз особливостей вищої фармацевтичної освіти зарубіжних країн допоможе простежити тенденції та адаптувати до українських умов сучасні освітні моделі при підготовки фахівців фармацевтичної галузі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кобець А.С. Основні тенденції розвитку національних систем вищої школи в рамках Болонського процесу. – 2009. – 10 с.

2. Савина А.К. Польша : образовательная политика государства для XXI в. / А.К. Савина // Педагогіка. – 2002. – № 8. – 80 с.

3. Catalysing Innovation in Knowledge Triangle: Practices from EIT Knowledge and Innovation Communities. [Електронний ресурс] // European Institute of Innovation & Technology.

4. Horizon 2020 – Framework Programme for Research and Innovation – European Commission. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index\\_en.cfm](http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm).

5. Maly rocznik statystyczny Polski 2002, Warszawa. – 2002.

6. Thomas von Ahn. Higher education in Hungary. Forum EAIE. Winter 2005.vol.7, № 3.

УДК 371.3

## ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ

Бурлака О.В., старший вчитель географії  
Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33

У статті висвітлено процес якісного формування географічних понять в учнів з порушеннями слуху в процесі шкільного навчання. Розкрито значення самого терміну «поняття» та групи, на які поділяються всі географічні поняття. Підкреслено важливість використання різноманітного наочного матеріалу, який у тісному взаємозв'язку з різними засобами навчання сприяє розумінню учнями певних об'єктів та явищ природи, дозволяє ущільнити зміст теми підручника чи розповіді вчителя, стимулює пізнавальну діяльність учнів усього класу та вивільняє час для закріплення нової теми. Підкреслено чітку послідовність дій, за допомогою яких відбувається якісне формування географічних понять в учнів з порушеннями слуху.

**Ключові слова:** географічні поняття, діти з порушеннями слуху, загальні поняття, засоби навчання, одиничні поняття.

В статье отражен процесс качественного формирования географических понятий в учащихся с нарушениями слуха в процессе школьного обучения. Раскрыто значение самого термина «понятие» и группы, на которые делятся все географические понятия. Подчеркнута важность использования разнообразного наглядного материала, который в тесной взаимосвязи с различными средствами обучения способствует пониманию учащимися определенных объектов и явлений природы, позволяет уплотнить содержание темы учебника или рассказа учителя, стимулирует познавательную деятельность учащихся всего класса и высвобождает время для закрепления новой темы. Подчеркнута четкую последовательность действий, с помощью которых происходит качественное формирование географических понятий в учащихся с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** географические понятия, дети с нарушениями слуха, единичные понятия, методы обучения, общие понятия.

### Burlaka O.V. FORMATION OF UCHASCHYHSYA WITH ABUSE HEARING GEOGRAPHICAL CONCEPTS

In article qualitative process of formation of geographical concepts in students with hearing impairments in school. Reveals meaning of term «concept» and group to which divided all geographical concept. The formation of students with hearing geographical concepts starts with correct classification of concept, which will contribute to further qualitative assimilation and use it in their practice by uchnyamy. Proses development of students' geographical concept is not only assimilation of new material in class, but also and use of new znanu their practice.

**Key words:** children with hearing impairment, general concepts, geographical concept, individual concepts, training.





Швидкі темпи розвитку суспільного знання спонукають вітчизняну систему освіти до нагальних позитивних реформ, зокрема, в галузі географічних знань. Сучасна модернізація освіти, інноваційні освітні технології та комп'ютеризація шкільних закладів сприяють якісному засвоєнню змісту навчального предмета «географії». Втім, мова йде про загальноосвітні шкільні заклади. Дещо інша картина спостерігається в спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей глухих та зі зниженим слухом. Причиною цього є власне факт депривації слуху.

Проблемами формування географічних понять в учнів загальноосвітніх навчальних закладів займався багато науковців, зокрема: А. Бібік, Т. Герасимова, А. Даринський, І. Єринова, Л. Емузова, Е. Кабанова-Меллер, Т. Корман, Т. Кучер, В. Сиротин, А. Стручкова, В. Щенев, Т. Щербакова та ін. У спеціальній педагогіці проблема навчання географії учнів із порушеннями психофізичного розвитку була висвітлена в дослідженнях низки вчених, зокрема: А. Гозової, Т. Розанової, Л. Тигранової, Ж. Шиф, В. Суслова, Н. Тельтевської, А. Попова, В. Серова, С. Зубова, В. Синьова та ін.

У сучасній загальноосвітній школі будь-який урок географії містить у собі поняття, якими учні з порушеннями слуху повинні добре оперувати, щоб мати змогу опанувати загальний шкільний курс «Географія». Процес формування в учнів географічного поняття є складним та тривалим у часі, який сприятиме у подальшому чіткому та якіснішому розумінню самого предмета та допоможе правильно застосувати сформоване поняття під час виконання контрольних, самостійних чи практичних робіт або при вирішенні різних життєвих ситуацій.

Власне, термін «поняття» означає форму людського мислення, за допомогою якого пізнаються загальні, суттєві ознаки предметів та явищ об'єктивної дійсності. Іншими словами, поняття – це форма (спосіб) узагальнення предметів і явищ [8, с. 63].

Всі географічні поняття, які окреслені шкільною програмою та повинні бути засвоєні учнями з порушеннями слуху, відносяться до словесно-логічної категорії, і їх зміст розкривається в одному або кількох змістовних висловлюваннях. Якісне формування в учнів із порушеннями слуху певного поняття повинно відбуватися за допомогою різних засобів навчання, які протягом усього уроку мають бути тісно взаємопов'язані між собою.

Процес формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять розпочинається з правильної класифікації самого поняття, що сприятиме у подальшому якісному засвоєнню та застосуванню його у своїй практичній діяльності самими учнями. Всі географічні поняття, якими повинен оперувати учень спеціальної загальноосвітньої школи, закладені в шкільній програмі та можуть умовно поділятися на дві великі групи – загальні та одиничні.

До загальних понять учитель географії повинен відносити такі, ознаки яких характерні для всіх об'єктів та є опорою при вивченні одиничних понять. Вони узагальнюють предмети та явища природи в одну спільну назву, що є характерним для всіх одиничних понять. До таких понять можна віднести такі: річку, озеро, материк. На основі вивченого загального поняття вчитель у подальшому буде формувати в учнів із порушеннями слуху одиничні поняття про окремий об'єкт чи явище природи.

До одиничних понять можуть відноситися ознаки, які характерні для окремого об'єкта чи явища природи, та на базі вивченого загального поняття дають можливість учителю сформувати в учнів із порушеннями слуху одиничне поняття. Наприклад, після формування в учнів загального географічного поняття про річку, вчитель, згідно зі своїм календарним планом, розпочинає формувати в учнів одиничні поняття про різні річки світу: Дніпро, Амазонку, Ніл. Таким чином, в залежності від теми та мети уроку відбувається формування географічного поняття, що сприятиме у подальшому розумінню учнями з порушеннями слуху об'єктів навколишньої дійсності чи явищ природи.

Також процес формування певного поняття відбувається не лише при засвоєнні нового матеріалу на уроках, але й при використанні нових знань, умінь та навичок у практичній діяльності. Важливим у період закріплення вивченого поняття є добре продумана система різноманітних завдань на використання та засвоєння вивченого поняття, яка сприяє успішному та якісному його формуванню. Перевірити міцність та правильність засвоєного матеріалу учнями з порушеннями слуху допоможуть різноманітні завдання творчого характеру, які змушують дітей проявляти свої здібності при їх розв'язуванні та використовувати набуті знання під час їх вирішення і навпаки, за допомогою таких завдань учитель може виявити прогалини у знаннях учнів із даної теми та шляхом



додаткового повторення усунути ці недоліки.

Велике значення у процесі формування в учнів із порушеннями слуху географічних понять надається якісним наочним засобам навчання, які сприяють більш чіткому розумінню ними певних об'єктів та явищ природи, дозволяють ущільнити зміст теми підручника чи розповіді вчителя, стимулюють пізнавальну діяльність учнів всього класу та вивільняють час для закріплення нової теми. Попри це не слід забувати, що лише якісні наочні засоби навчання можуть допомогти досягти високих результатів, відповідати дійсності об'єкта, який вивчається, та правильно сформулювати саме поняття про нього. Адже відомо, що учні з порушеннями слуху велику кількість інформації отримують завдяки зоровому аналізатору, тому використання таких наочних засобів сприяє покращенню всього навчального процесу та є досить актуальним на сьогоднішній день.

Серед найбільш поширених наочних засобів навчання, яким надає перевагу вчитель на своєму уроці, можна відзначити: ТЗН, контурні карти та атласи, політичні та фізичні карти, глобус, схеми та таблиці.

Технічні засоби навчання (ТЗН) є найбільш поширеними засобами навчання у школах, за допомогою яких учитель формує в учнів географічні поняття. Комп'ютер, проектор, мультимедійна дошка, телевизор, магнітофон тощо створюють комфортні умови для дітей із порушеннями слуху, в яких можливість краще засвоїти новий матеріал суттєво зростає. Оптимальне співвідношення між інформаційним фондом (слайди, фотографії, фільми), закладеним у технічних засобах (комп'ютер, проектор, мультимедійна дошка, телевизор, магнітофон тощо), та можливістю дітей із порушеннями слуху усвідомлювати, засвоювати та застосовувати новий матеріал уроку на практиці й у повсякденному житті сприяють кращому розумінню шкільного предмета та спроможністю застосовувати набуті знання у практичній діяльності [2, с. 19–26].

У залежності від того, який тип уроку обрав учитель, до нього добре продумуються різноманітні завдання, що будуть виконуватися на певних етапах уроку:

- під час мотивації, як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу (слайд із запитаннями, за допомогою якого учень визначає, що буде вивчати на сьогоднішньому уроці);

- при поясненні нового навчального матеріалу (слайди, діаграми, фото, докумен-

тальний фільм, художній короткометражний фільм тощо);

- під час закріплення та узагальнення нових знань та умінь учнів (слайди з питаннями та тестовими завданнями, діаграмами);

- під час контролю нових знань та умінь (слайди з запитаннями та тестовими завданнями для закріплення та контролю знань з нової теми);

- прикладом можуть слугувати наведені нижче діаграми та малюнки.

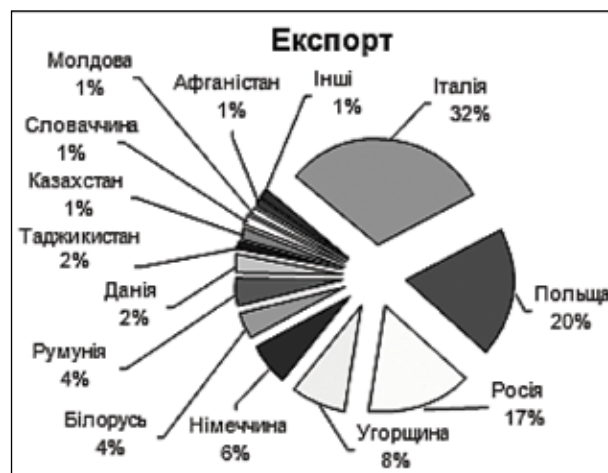


Рис. 1. Слайд із діаграмою «Експорт»

Користуючись слайдом № 1 «Експорт», учням пропонується проаналізувати видобуток та експорт різних корисних копалин України, які постачаються в інші країни світу.

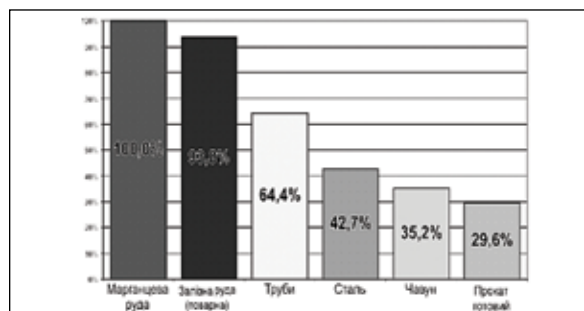
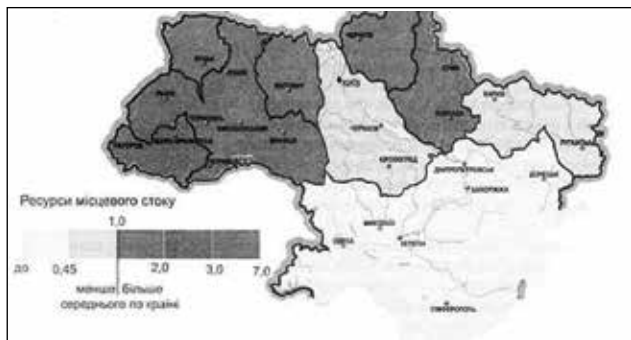


Рис. 2. Слайд із діаграмою «Металургія»

Під час роботи зі слайдом № 2 «Металургія» учитель представляє учням рівень видобування тих чи інших металів на території України, їх коротку характеристику та аналізує прокатне виробництво у державі. Учні під час доповіді вчителя записують у свої зошити назви металів та їх коротку характеристику.

Крім статистики та динаміки, що використовуються у вигляді діаграм, вчитель може самостійно готувати завдання, підбирати слайди та фільми, які відповідають змісту конкретної теми уроку. Наприклад, при

проведенні уроку географії на тему «Водні ресурси України» поряд із словесною розповіддю про різні види водних ресурсів, які існують на території України, вчитель легко може підготувати учням навчальну презентацію для наочного представлення основних водних ресурсів, їх розташування на території України, проаналізувати проблеми та перспективи у вигляді слайдів, які будуть містити у собі діаграми та малюнки.



**Рис. 3. Слайд із малюнком «Водні ресурси України»**

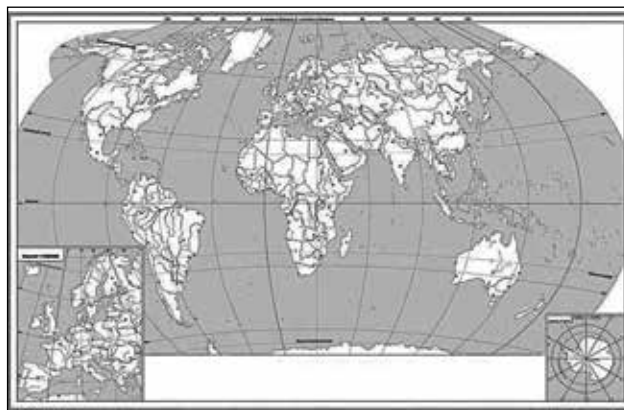
Переглядаючи слайд № 3, учням пропонується завдання: працюючи в парах, охарактеризувати дві області на свій вибір та стисло записати це в зошиті.

Таким чином, технічні засоби навчання відіграють важливу роль у шкільному житті учнів із порушеннями слуху. Вони допомагають отримати певні знання, які сприяють формуванню нових понять про об'єкти та явища природи та розширюють світогляд самої дитини.

Важлива роль на уроці географії належить і картам (контурній, політичній, фізичній тощо), які направлені на формування в учнів із порушеннями слуху навичок роботи з ними. Карти завжди були важливим засобом при навчанні дітей географії. Розуміння учнями з порушеннями слуху змісту різних карт: їх географічних та топографічних умовних знаків, числового, іменованого та лінійного масштабу, градусної сітки Землі, визначення напрямів на карті та розпізнання нерівностей земної поверхні дозволяє добре орієнтуватися по карті та сприяє засвоєнню нових знань, умінь та навичок. Крім засвоєння нового матеріалу, карти дозволяють закріплювати та неодноразово повторювати пройдені теми. З їх допомогою учні з порушеннями слуху вчать вільно користуватися картографічною інформацією, що сприяє не лише формуванню нових понять, але й допомагає у вивченні та закріпленні нового матеріалу.

Наприклад, під час закріплення теми «Річки» учні за допомогою атласів позначають на контурних картах річки світу [7, с. 140].

Позначити це. Рис. 2. Сторінка контурної карти «З».



Контурні карти та атласи допомагають закріпити нові знання та сприяють формуванню якісних понять в учнів із порушеннями слуху.

Отже, карти відіграють важливу роль у шкільному житті учнів. Вони багато про що розповідають, захоплюють невідомими далями, кличуть до мандрівок, чим збуджують інтерес в учнів до предмета, формують нові поняття в учнів із порушеннями слуху та прищеплюють любов до вивчення шкільної географії.

Глобус також є одним із важливих засобів навчання, який використовується на уроках. У школах він є головним наочним матеріалом, що тісно взаємопов'язаний з картою. Вчитель за допомогою глобуса намагається пояснити учням із порушеннями слуху особливості карт, а за допомогою карт деталізує глобусне зображення земної поверхні, що дозволяє дітям мати краще уявлення про нашу Землю. Формування географічних понять про різні об'єкти та явища природи не можливе лише за допомогою одних карт. Правильне уявлення про форми і розміри великих географічних об'єктів (океани, материки, моря, острови), які будуть вивчатися учнями з порушеннями слуху, може дати лише глобус. Так, наприклад, при вивченні материків та океанів вчитель використовує глобус у зв'язку з тим, що на картах єдність між материками та океанами розірвана (на картах є розірваними Тихий, Атлантичний та Північно-льодовитий океани та материк Антарктида).

Не менш важливим для формування в учнів географічних понять є виконання різноманітних завдань за допомогою глобуса, в яких потрібно знайти зв'язок між Європою та Північною Америкою або морський шлях з Азії до Південної Америки (на карті вони розірвані). Такі або інші види подібних завдань допомагають учням усвідомити важливість шкільного глобуса та його відмінність від карт.





Таким чином, правильне використання глобуса на уроках географії в школах для дітей із порушеннями слуху та методично правильне застосування інших наочних засобів навчання допомагають учителю швидше та якісніше формувати в учнів велику кількість різноманітних понять, які сприятимуть у подальшому кращому розумінню шкільного предмета та збагатять словниковий запас дитини новими словами та поняттями.

Використання на уроках географії схем та таблиць, як одного із засобів навчання, має свої переваги. Діти з порушеннями слуху погано засвоюють інформацію на слух, тому в роботі з ними вчителю слід застосовувати різноманітні наочно-практичні методи роботи. Запорукою успішного формування в учнів географічних понять є можливість поєднання розповіді вчителя з одночасним малюнком на дошці. Наприклад, під час пояснення нової теми «Води суходолу» вчитель одночасно малює на дошці схему [3, с. 96].

#### Схема «Води суходолу»

Води суходолу



Цінність використання схем та таблиць на уроках географії при формуванні певного поняття полягає у кращому розумінні учнями самого поняття, тривалішому запам'ятовуванні пов'язаних із ним фактів, об'єктів, явищ природи та правильному використанні його при виконанні різних схематичних чи табличних завдань.

Таким чином, підбиваючи підсумки, можна сказати, що формування географічних понять в учнів із порушеннями слуху є складним та тривалим у часі процесом, який вимагає певних зусиль як із боку вчителя, так і з боку самих учнів, та відбувається у такій чіткій послідовності:

– виявлення в учнів із порушеннями слуху словникового запасу, який допоможе сформуванню нового географічного поняття;

– організація вчителем на уроці цілеспрямованого сприймання об'єктів або явищ навколишнього середовища, які сприятимуть

формуванню нового географічного поняття у дітей з порушеннями слуху. Наприклад, під час вивчення теми «Озеро» вчителю доцільно організувати для учнів екскурсію до найближчого озера, що сприятиме кращому розумінню та глибшому усвідомленню нового поняття;

– організація вчителем під час уроку сприймання різних реалістичних зображень тих об'єктів, які не можуть бути сприйняті самими дітьми з порушеннями слуху в натурі. Наприклад, гір, гірських річок, виверження вулканів, землетрусів. На цьому етапі вчителю краще використовувати ТЗН, які допомагають формувати в учнів реалістичні поняття про новий об'єкт;

– виділення вчителем за допомогою наочностей (глобуса, карти, плану) головних якостей географічного поняття, яке характерне для цього об'єкта і є загальним для всіх схожих об'єктів. Наприклад, протяжність річки Південний Буг на карті, глобусі та плані.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боскис Р.М. Учителю о детях с нарушением слуха / Р.М. Боскис – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Бурлака О.В. Використання технічних засобів навчання на уроках географії в школах для дітей з порушеннями слуху // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 9 / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 19–26.
3. Картель Л.М. Використання малюнка в навчанні географії / Л.М. Картель. – К.: Радянська школа, 1990. – 96 с.
4. Корнеев В.П. Технології в навчанні географії / В.П. Корнеев. – Харків: Вид. група «Основа», 2004. – 112 с.
5. Методика обучения географии в средней школе / под. ред. А.Е. Бирик и др. – М.: Просвещение, 1968 г.
6. Нестандартний урок географії / упоряд. В.М. Андреева. – Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 144 с. (зб-ка журн. «Географія»; серія «Урок від А до Я», вип. 9).
7. Откаленко М.П. Методика роботи з картою на уроках географії / М.П. Откаленко. – К.: Радянська школа, 1966. – 140 с.
8. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / Паламарчук В.Ф. – Суми: ВВП «Мрія – 1» ЛТД, 1999. – 92 с.
9. Сурдопедагогика / под. ред. М.И. Никитиной – М.: Просвещение, 1989. – 384 с.
10. Терно С.О. Умови формування наукових понять в учнів на уроках історії // Історія в школі. – 2000. – № 1. – С. 9–12.





УДК 37.091.32:681.77:53

## ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Женжера Ю.О., аспірант  
кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Використання проектної технології – одна з найбільш актуальних і цікавих тем в освітньому середовищі. У статті порушено проблему теоретичного обґрунтування взаємодії вчителя й учнів у процесі проектної діяльності. Такі педагогічні технології потрібні для того, щоб стимулювати інтерес учнів до вирішення певних проблем, показати практичне застосування отриманих знань.

**Ключові слова:** метод проектів, проектна діяльність, навчальний проект, діяльність учня, діяльність учителя.

Использование проектной технологии – одна из наиболее актуальных и интересных тем в образовательной среде. В статье затронута проблема теоретического обоснования взаимодействий учителя и учащихся в процессе проектной деятельности. Такие педагогические технологии нужны для того, чтобы стимулировать интерес учащихся к решению определенных проблем, показать практическое применение полученных знаний.

**Ключевые слова:** метод проектов, проектная деятельность, учебный проект, деятельность ученика, деятельность учителя.

Zhenzhera Yu.A. PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN THE TEACHER AND PUPILS IN COURSE OF PROJECT ACTIVITY AT PHYSICS LESSONS

Application of project technology is one of most urgent and interesting topics in educational environment. The article raises problem of theoretical argumentation of interaction between teacher and pupils in course of project activity. Such pedagogical technologies need to stimulate pupils' interest in solving specific problems, to show practical application of knowledge gained.

**Key words:** method of projects, project activities, training project, activities of pupil, teacher activities.

**Постановка проблеми.** Ефективним засобом формування предметної й ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики є навчальні проекти.

Під проектною діяльністю учня слід розуміти форму навчально-пізнавальної активності, що полягає у мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети зі створення учнівських проектів, що має певну структуру, комплексний характер, забезпечує активний процес дії учня з навчальним матеріалом і є засобом розвитку особистості як суб'єкта навчання. Водночас навчальний проект як методична форма організації занять, з одного боку, передбачає комплексний, інтегрований характер діяльності всіх його учасників з отримання самостійно запланованого результату в умовах консультативної підтримки вчителя. З іншого боку, це самостійно створений учнем або групою учнів творчий проект, який є результатом навчальної діяльності, що має суб'єктивну цінність [3]. Метою навчального проекту є створення педагогом таких умов, за яких результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учнів. Учителю здійснює управління проектною діяльністю, допомагає у визначенні мети та завдань навчального проекту, плануванні орієнтовних при-

йомів дослідницької діяльності та способів пошуку інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних завдань [4, с. 16].

### Ступінь розробленості проблеми.

На початку метод проектів розробляли: Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Д. Снезден, В. Монда, Д. Каттерік. У методичній його реалізації брали участь Г. Голуб, О. Чуракова, Ю. Хотунцев, О. Козина, Є. Полат, В. Гузєєв, О. Маринівська, О. Пехота, Т. Кручиніна, А. Касперський, К. Баханов, Н. Поліхун та ін.

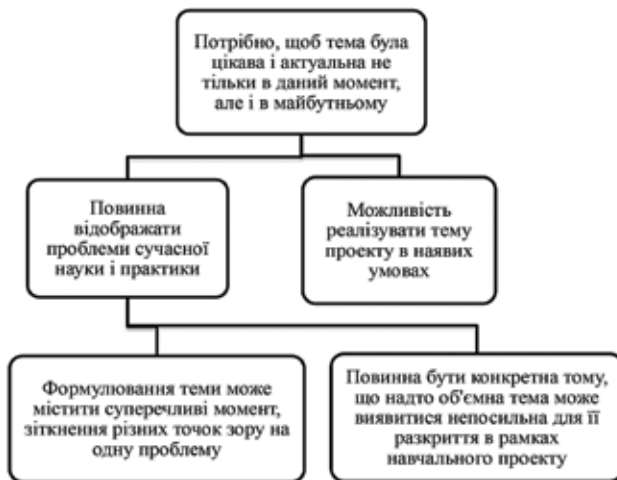
**Мета статті** полягає в обґрунтуванні взаємодії вчителя й учнів у процесі проектної діяльності на уроках фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Окремо визначимо поняття навчальний проект з фізики, як форму організації занять у процесі навчання фізики через активні способи дій (планування, аналіз, інформаційний пошук, дослідження, організація, оцінювання, презентація тощо) по досягненню свідомо поставленої мети, результатом якої може бути учнівський творчий проект [3]. Навчальні проекти розробляють окремі учні або групи учнів упродовж певного часу в процесі вивчення того чи іншого розділу фізики.

Можна виокремити кілька загальних етапів виконання проектів (за В. Гузєєвим) [2, с. 37–38].



1. **Підготовчий етап.** Визначення загальної проблеми. Пропонування теми проєктів (рис. 1). Вибір теми проєкта.



Підготовчий етап покликаний зацікавити кожного учня у виконанні проєкту. Діяльність учнів: обговорення теми і предмета з учителем, за потреби вони отримують додаткову інформацію; визначення мети. Діяльність учителя: використовує мотиваційні чинники залучення учнів до пошукової творчої діяльності; ознайомлює зі змістом конкретного проєкту; допомагає у визначенні цілей; знайомить з правилами оформлення проєкту; визначає критерії оцінки діяльності учнів на всіх етапах.

2. **Планування.** Складання докладного плану роботи над проєктом. Визначення джерел отримання інформації. Визначення способів збирання і аналізу інформації. Формування уявлень про майбутні результати діяльності – «проєктного продукту» і форми звіту результатів. Встановлення процедур та критеріїв оцінювання результатів і процесу. Діяльність учнів: складають план дій і формулюють завдання. Діяльність учителя: пропонує ідеї, висловлює припущення та коригує план роботи.

3. **Дослідження.** Збирання інформації, аналіз джерел інформації та розв'язання проміжних завдань. Обговорення можливих гіпотез. Складання проміжних звітів про хід і результати роботи. Основні методи: спостереження, експеримент, інтерв'ю, опитування. Діяльність учнів: виконання дослідження та розв'язання проміжних завдань. Діяльність учителя: спостерігає за роботою, надає поради та консультує учасників; опосередковано керує діяльністю; стимулює до використання дослідницьких методів.

4. **Результати і/або висновки.** Аналіз інформації. Формулювання висновків. Визначення можливих форм підтверджен-

ня власної думки, гіпотези (макет, фільм, буклет тощо). Підготовка тез доповіді до захисту проєктної роботи. Діяльність учнів: аналізують інформацію, формулюють висновки та готують тези доповідей. Діяльність учителя: спостерігає та радить, коригує підсумкові матеріали.

5. **Оформлення звіту.** Оформлення звітів власної дослідницької роботи. Діяльність учня: логічний виклад думок; самоаналіз та самооцінювання власної творчої діяльності. Діяльність учителя: консультує з питань оформлення звіту; коригує представлену інформацію в документальному звіті.

6. **Захист проєкту.** Форми захисту: відеофільми, газети, мультимедійні презентації, повідомлення тощо. Захист може відбуватися на уроці або під час позакласного заходу. Діяльність учня: викладає зміст проєкту (презентує проєкт); відповідає на запитання. Діяльність учителя: попередньо готує бланки оцінювання захисту проєкту; визначення часових норм захисту; прослуховує та ставить доцільні запитання.

7. **Оцінювання результатів та процесу.** Першим оцінюють результати проєктної діяльності самі учасники проєкту (суб'єктивне оцінювання). Здійснюється контроль, мотивація та стимулювання учнів до подальшої проєктної діяльності. Діяльність учня: участь в оцінюванні шляхом колективного обговорення і самооцінювання. Діяльність учителя: оцінює зусилля учнів, креативність, якість використання джерел, якість оформлення звіту.

Метод проєктів активізує всі аспекти особистості учня: інтелектуальну, творчу та емоційну сфери; впливає на розвиток таких рис характеру: цілеспрямованість, наполегливість, креативність, комунікабельність, відповідальність. Крім того, проєктна діяльність спрямована на розвиток навичок співробітництва й ділового спілкування в колективі. У цілому сучасна педагогічна наука визнає великий вплив методу проєктів на учнів як у навчально-пізнавальному, так і у виховному аспектах.

Виділяють такі критерії оцінювання відповідно до набутих умінь у ході виконання навчального проєкту [4, с. 20] :

- 1) чітке формулювання мети та завдань проєкту;
- 2) визначення плану дій для виконання поставлених завдань;
- 3) правильний добір необхідних технічних засобів та належне їх використання;
- 4) пошук необхідної інформації та доцільне користування інформаційних джерел;
- 5) використання понять, термінів, законів, моделей фізики;



6) створення змістовного, чітко структурованого повідомлення;

7) використання наукової і технічної термінології;

8) аргументоване доведення результатів дослідження;

9) уміння давати змістовне пояснення та відповіді на поставлені запитання.

Робота вчителя за методом проектів – це відносно високий рівень складності педагогічної діяльності, який передбачає високу методичну майстерність учителя. Місія вчителя під час проектної діяльності полягає в тому, щоб допомагати, спрямовувати, консультувати, долати конфліктні ситуації, підтримувати бажання пізнавати і творити.

За умов недостатньої проектної грамотності вчитель може вдаватися до таких методичних крайнощів:

1) визначення учнями проблеми пошуку, напряму, плану та способів дослідження – фактично бути і організатором, і безпосереднім виконавцем проекту;

2) вважати проектну діяльність учня цілком самостійною діяльністю учнів без потреби консультування й корекції з боку вчителя.

Свого часу асоціація «Дальтон-планшкіл» (Нідерланди) розробила правила для вчителя під час проектної діяльності [1, с. 8]:

1. Учитель несе відповідальність за дітей, які беруть участь у проекті, за їхні успіхи, помилки та безпеку.

2. Учитель довіряє учням, вважає їх рівноправними учасниками спільної творчої роботи і своєю поведінкою постійно підкреслює цю довіру.

3. Учитель надає учням можливість вільно й самостійно працювати, створює для цього всі умови.

4. Учитель вибирає новий стиль поведінки, переходячи від ролі контролера до ролі помічника й наставника.

5. Учитель стежить за своїм мовленням (не «Ти зробив це неправильно!», а «Чому ти так зробив?»).

6. Учитель втручається в самостійну роботу дітей тільки тоді, коли цього вимагають обставини або учні самі про це просять.

**Висновок.** Проектна діяльність спонукає самого вчителя до самовдосконалення та саморозвитку, підвищує фаховий рівень педагога, сприяє тому, щоб процес був цікавим і продуктивним, щоб залучити до роботи кожного учня.

Найважливішим здобутком, який учні отримують у ході проектної діяльності, є формування їхньої здатності до пошукової діяльності, навичок публічного виступу та презентування результатів своєї роботи, підтвердження власної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гнатишина О. Впровадження методу проектів у навчально-виховний процес / О. Гнатишина // Школа для заступників і не тільки. – 2012. – № 6. – С. 3–22.

2. Мариновська О. Вчитель і учень у проектній діяльності / О. Мариновська // Проектна діяльність школи. – 2012. – С. 30–43.

3. Поліхун Н. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології: автореф. дис. пед. наук: 13.00.02 / Н. Поліхун; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.

4. Фізика. 7–11 класи: методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015/2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців / [О. Топузов, О. Ляшенко, М. Головка та ін.]. – Харків: Ранок, 2015. – 64 с.



УДК 371.3:811.161.2:373.3

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ СТВОРЮВАТИ ТЕКСТИ РІЗНИХ ЖАНРІВ РОЗПОВІДНОГО ХАРАКТЕРУ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЇ НАСТУПНОСТІ

Компаній О.В., к. пед. н.,  
науковий кореспондент кафедри педагогіки,  
менеджменту освіти й інноваційної діяльності  
*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської ради*

У статті порушено проблему текстотворення молодших школярів на завершальному етапі мовної освіти. Зроблено спробу продемонструвати організацію навчання створювати тексти різних жанрів розповідного характеру з урахуванням принципу наступності, тобто в певній послідовності: від формування вміння розкривати тему, головну думку висловлювання, усвідомлювати їх межі на основі компонентів тексту, ланцюгового зв'язку, єдиної часової форми, структури тощо до формування вміння створювати тексти окремих жанрів, що співвідносяться з віком учнів початкових класів. Серед жанрів автор виокремлює замітку, інструкцію, лист, кулінарний рецепт та автобіографію без називання поняття.

**Ключові слова:** текстотворення, жанр, замітка, інструкція, лист, кулінарний рецепт, автобіографія, молодші школярі.

В статье затрагивается проблема текстообразования младших школьников на завершающем этапе языкового образования. Сделана попытка продемонстрировать организацию обучения создавать тексты разных жанров повествовательного характера с учетом принципа преемственности, то есть в определенной последовательности: от развития умений раскрывать тему, главную мысль, осознавать их границы на основе работы с компонентами текста, цепной связи, единственной временной формы, структуры до формирования умений создавать тексты определенных жанров, которые соотносятся с возрастом учащихся начальных классов. Среди жанров автор выделяет записку, инструкцию, письмо, кулинарный рецепт и автобиографию без названия понятия.

**Ключевые слова:** текстообразование, жанр, записка, инструкция, письмо, кулинарный рецепт, автобиография, младшие школьники.

Kompaniy O.V. ORGANIZATION TRAINING CREATE TEXTS OF DIFFERENT GENRES OF NARRATIVE CHARACTER ON THE FINAL STAGE OF PRIMARY EDUCATION LANGUAGE POSITION SINCE CONTINUITY

The article addresses the issue of text creation younger students in the final stages of language education. An attempt was made to demonstrate the organization of training to create texts of different genres of narrative character, taking into account the principle of continuity, that is, in a certain sequence: from the development of skills to reveal the topic, main idea, to realize their boundaries on the basis of robots with components of text, chain connection, only a temporary form, structure to formation of skills to create texts of certain genres that are related to the age of primary school students. Among genres, the author singles out the note at the instructions in the letter, recipe and autobiography without naming concept.

**Key words:** text creation, genre, article, manual, letter, recipe, autobiography, junior high school students.

**Постановка проблеми.** Під впливом змін в економічній, соціокультурній і науковій сферах, зумовлених інтенсивним розвитком суспільства, виникають нові вимоги до системи освіти, які потребують перегляду не тільки цілей, але й способів організації освітнього процесу, зокрема текстотворчої підготовки молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема текстотворення була предметом дослідження Н. Болотнової, Н. Валгіної, М. Вашуленка, І. Гальперіна, О. Горошкіної, Т. Донченко, М. Жинкіна, І. Зимньої, Т. Ладиженської, О. Леонтьєва, М. Мещерякова, М. Пентилюк, М. Соловейчик, О. Хоршковської та ін. Вченими

розкриваються питання породження і розуміння тексту, окреслюються основні методичні прийоми роботи з ним тощо. Але, як показує практичний досвід, вчителі освічені у роботі створення текстів різних типів за допоміжним дидактичним матеріалом (малюнком, планом, ключовими словами), та не достатньо володіють інформацією про складання різних жанрів розповідного характеру.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в представленні організації навчання молодших школярів створювати тексти-жанри типу розповіді на завершальному етапі мовної початкової освіти з позиції наступності.





**Виклад основного матеріалу дослідження.** Оволодіння кожним жанром диктує ряд завдань, що необхідно вирішити під час навчання їх створення, зокрема дотримання принципу наступності, котрий забезпечує певний порядок розвитку вмінь, коли кожне наступне вміння пов'язується з попереднім, спирається на нього і готує до засвоєння нового, а також дотримання вимог тих типів і стилів, на основі яких вони будуються [1; 2]. Тому доцільно на першому пропедевтичному етапі опрацювати основні елементи типів мовлення, на другому початковому етапі ознайомитися з їх особливостями та стилями, на третьому основному – сформувати вміння створювати тексти певних жанрів.

Формуючи вміння складати жанри розповідного характеру, на першому етапі навчання доцільно звернути увагу на формування вміння розкривати тему, головну думку висловлювання, усвідомлювати їх межі. Означене передбачає роботу з темою, основною думкою, заголовком, ключовими словами тощо. Як правило, цьому сприяють завдання на:

– добір заголовків: а) Придумайте назву малюнку. Якщо ми назвемо «Узимку», про що тоді слід розповісти? (про природу, зустріч зими птахами, звірями, розваги). А якщо доберемо «Зимові розваги», про що будемо розповідати (про катання на санках, лижах, снігову бабу). Які ж зимові розваги дітей змальовано на картині? (катання на санках); б) Доберіть заголовок до тексту. Чому дібрали таку назву?;

– визначення теми й головної думки тексту: а) Які слова і речення переконують нас у тому, що хлопчику дуже радісно майструвати вулик? У якому з речень названа тема розповіді, а в якому – мета?; б) Якою темою пов'язані речення в тексті? Придумайте заголовок; в) Про що говориться у виділеному реченні: про тему чи основну думку; г) Підберіть такий заголовок, щоб у ньому відображалася головна думка;

– усунення логічних пропусків, зайвого, тобто того, що не відповідає темі: а) Прочитайте. Чи відповідає його зміст заголовку. Якими реченнями слід доповнити текст, щоб зміст відповідав заголовку?; б) Знайдіть в тексті речення, яке не допомагає розкрити головну думку, а лише відволікає. Візьміть його в дужки;

– складання плану;

– знаходження ключових слів, котрі є каркасом тексту, бо саме за їхньою допомогою передається нове про предмет висловлювання (сукупність його ознак) та комунікативна установка автора; а) Виділіть голосом слова, найважливіші для висловлювання;

б) За опорними словами сформулюйте тему тексту тощо.

*Другий етап навчання створювати жанри розповідного характеру орієнтований на поглиблене опрацювання тексту-розповіді, оскільки основні особливості цього типу мовлення є стержнем цих жанрах, та на перше знайомство зі стилями.*

Пристаючи до роботи з розповіддю, слід згадати про важливу особливість цього типу мовлення – в оповіданні говориться про події, епізоди, що послідовно змінюють один одного. Згадайте, який тип тексту відноситься до розповіді. На яке питання він відповідає? (що відбувається спочатку, потім, в кінці). Чи досить буде одного фотознімку, щоб сфотографувати події, про які говориться в розповіді? (ні, тому що дії змінюють одна одну і їх не можна побачити одночасно).

Якість текстів різних жанрів розповідного характеру залежить від зв'язків речень і засобів, тому доцільно з молодшими школярами опрацювати, другу особливість цих текстів – ланцюговий зв'язок. Це можна зробити за допомогою таких завдань: а) Згадайте, що називають текстом (текст – це два або декілька речень, пов'язаних між собою за смыслом); б) За допомогою чого речення пов'язуються? Прочитайте текст «Лось». Зверніть увагу на те, що речення пов'язані між собою як послідовно, так і ланцюгово. Друге речення з першим за допомогою слів «лісовий житель» і «лося», третє з другим – «він» і «лісовий житель», четверте з третім – «могутній велетень» і «він». Отже, речення можуть зчіплюватися за допомогою близьких за значенням слів (синонімів) (лось – лісовий житель) та слів-помічників (він, вона, вони, йому та ін.); в) Навіщо в тексті необхідно замінювати слова? (щоб не було повторів).

Після усвідомлення цієї інформації школярам були запропоновані завдання: 1) Спробуйте зібрати текст. Для цього «чіпляйте» одне речення за інше; 2) Підкресліть в кожному реченні слово, за допомогою якого одне речення «зчіпляється» з іншим; 3) Замініть, де знадобиться, невірні правдані повтори.

Речення у тексті пов'язуються також єдиною часовою формою. Завдяки роботі над двома текстами і бесіди учні засвоїли, що послідовність подій передають дієслова, котрі стоять в одному часі, зокрема в минулому. Однак допускається поєднання дієслів у різному часі для вираження напружених, гострих дій.

Підготовчим моментом у написанні текстів різних жанрів розповідного характеру є усвідомлення структури. Як правило, шко-



лярі знайомляться з нею в третьому класі, тому в 4 класі знання закріплювалися завданнями: а) З яких частин складається текст? Придумайте до них заголовки; б) Прочитайте текст. Розташуйте частини по порядку тощо.

Крім розповідного типу мовлення, четверо-класники ознайомилися з першими елементами стилістики. На основі порівняння текстів розмежовувалися стилі на художній, науковий, діловий та розмовний, усвідомлювалося, що таке ділення залежить від завдання, яке ставить автор.

Початкова школа закладає базу наукового і ділового письма, тому метою *третього етапу навчання* є створення текстів різних жанрів. У початковій школі, як правило, учні навчаються у формі розповіді писати інструкцію, лист, замітку, оповідання, казку відповідно до вимог художнього і ділового стилю [3; 4]. Цей список змінимо, оскільки з останніми двома учні працюють з першого класу, тому вважаємо більше уваги приділити замітці, інструкції, листу, а також кулінарному рецепту та автобіографії без називання поняття.

Обмовимося, що навчання створення цих жанрів не вимагає багато часу, тому урок розподілили на етапи роботи (підготовчий, початковий, основний) з позиції принципу наступності.

**Замітка.** Обов'язковими умовами у ході навчання написання замітки є повідомлення теми або самостійний її вибір, аналіз тексту, порівняння двох висловлювань (замітки – хронічки, замітки – письма), колективне, самостійне складення плану.

Виходячи з цих умов та зв'язків наступності, на підготовчому етапі проводиться спостереження, аналіз зразка, пояснення значення цього виду жанру. Початковий етап передбачав виконання вправ на точне відтворення готового тексту. Основний етап характеризувався підбором та розумінням матеріалу, складанням плану та написання замітки.

**Пропедевтичний етап.** У холі нашої школи я прочитала оголошення: «У цьому році наша школа продовжує випускати газету «Перерва». Кожен з вас може взяти участь у випуску чергового номера. Напишіть для рубрики «Новини з класу» дещо про ваш клас. Надсилайте свої замітки у шкільну газету».

Як ви гадаєте, що таке замітка? (це коротке повідомлення про якийсь факт чи подію, в якому автор висловлює своє ставлення до цієї події);

Прочитайте текст. Кому, на вашу думку, він адресований? Для кого його створював автор?

У грудні в нашому 5 «а» класі пройшов конкурс «Знавці історії». Було сформовано 4 команди по 4 людини: «Троя», «Фараони», «Еллада» і «Історики».

В результаті наполегливої інтелектуальної боротьби виділилися сім знавців історії, які були найактивнішими у всіх турах цієї непростой гри. На загальну думку всіх граючих і вчителів історії, кращим гравцем став Трутть Іван, який приніс своїй команді максимальну кількість балів завдяки блискучим відповідям.

Конкурс був захоплюючим і корисним.

З яких частин складається цей текст? (вступ, основна частина, закінчення);

Які питання можна поставити до вступу, основної частини? (що? де? коли? як?);

Що виражається в останній частині? (ставлення автора);

Які речення застосовуються в тексті? (розповідні).

**Початковий етап:**

А тепер перевіримо, як ви усвідомили теоретичну частину уроку. Прочитайте текст. Про які факти в ньому розповідаються? Знайдіть речення, в котрих вказується: що, де, коли сталося? Підкресліть слова і словосполучення, що виражають авторське ставлення до повідомлення;

Порівняйте вже відому вам замітку з наведеним нижче текстом. Що між ними загального? Чим відрізняються? (здійснювалося порівняння тексту хроніки і замітки).

**Основний етап.** Сьогодні у газету «Перерва» ми напишемо замітку про те, як ви прибирали клас, тобто як пройшла робота.

Чому хочеться розповісти про цю роботу? (Весело працювати усім разом. Приємно зробити своїми руками.) Це буде основна думка вашого твору;

Як можна озаглавити замітку? (Добре попрацювали! Дружна робота. Як ми прибирали клас) Які з цих заголовків підказують основну думку?

Що важливо виразити при написанні вашої роботи? (Своє ставлення);

Поставте питання, на які потрібно буде відповідати, щоб вийшла розповідь про прибирання класу. (Яке завдання отримали? Що принесли з собою? З яким настроєм працювали? Як змінився клас?);

Які моменти запам'яталися? (Відбирається те, що відповідає основній думці);

Про що треба розповісти детально? Складіть план своєї розповіді (учні зачитують свої плани).

Зразковий план

Підготовка до роботи.

Добре попрацювали!

Як чисто стало в класі!



Чи зрозуміла основна думка твору з плану? Ви вже знаєте, що замітка складається з трьох частин: початок, основна частина і кінцівка. Про що можна сказати на початку твору? Про що ви писатимете в основній частині? Як закінчити твір? (Виразити своє ставлення).

Написання замітки.

**Інструкція.** Опрацювання інструкції вимагає знайомства з поняттям, структурою, усвідомлення ролі дієслів, їх місця в реченні, форми (час, число, особа), встановлення допоміжних частин мови, порядку розташування дій та цілеспрямованого формування вмінь створювати цей текст. Тому роботу за етапами ми розподілили таким чином.

На першому етапі на основі запропонованого практичного завдання (за дієсловами відновити та визначити, що це за текст) і обговорення того факту, де зустрічалися з цим висловлюванням, діти доходили до висновку, що це інструкція, в якій розповідається про порядок виконання якихось дій.

Другий етап передбачав роботу зі структурою, ключовими словами цього тексту, усвідомленням порядку дій:

Послухайте два варіанти інструкції. Чи помітили ви щось спільне? (однакова структура). Що повідомляється в перших частинах, у других? (1. Приготування необхідних матеріалів для роботи; 2. Порядок дій).

Спираючись на малюнок, розкажіть, як приготувати бутерброд. При цьому слідкуйте, які частини мови є головними? Яке місце вони займають? (дієслова, які стоять на початку речення). Зверніть увагу на форму дієслів. Визначте, в якому часі, числі, особі, стоять ці частини мови (дієслова вживаються в одній формі). Який швидкий спосіб перевірки форми дієслова можна використати? (підставити займенник);

Зробіть висновок. Що потрібно врахувати при написанні інструкції? (важливу роль грають дієслова, що стоять на початку речення (1, 2 місце), вживаються в одній формі);

Розгляньте знайомі вам інструкції. Які ще самостійні частини мови допомагають скласти інструкцію? (іменники, прислівник (спершу, спочатку, потім, треба, необхідно));

Перед вами картинна інструкція, проаналізуйте її. (учні виявляють помилки: наприклад, порушений порядок дій);

Так, що ж ще слід знати й уміти? (чітко знати і виконувати порядок дій).

Формування вмінь створювати інструкцію здійснювалося на останньому етапі. Цікавим на ньому було завдання за короткометражним фільмом «Вареники, варени-

ки!» (тривалість: 3 хв.) написати інструкцію, не забувши назвати необхідні компоненти і обов'язкові дії.

Цікавою є робота з дітьми зі складання навчальних інструкцій з виконання домашніх завдань та роботи з комп'ютером.

**Кулінарний рецепт.** Познайомившись з інструкцією, доречно застосувати роботу над складанням кулінарного рецепту, що дасть можливість закріпити здобуті вміння (послідовно викладати зміст) по-новому. Принцип роботи однаковий: на першому пропедевтичному етапі здійснюється знайомство з цим жанром на основі порівняння двох висловлювань, усвідомлення того, що рецепт представляє собою інструкцію, де його можна знайти (в друкованій або електронній кулінарній книзі); на другому початковому етапі відбувається спостереження за структурою, дієсловами (підбір дієслів, що вказують на дію, визначення форми (1 ос., мн., майб. ч.; наказ. сп.)), послідовністю дій, складання плану, а також виконуються вправи на редагування речень з повторами (треба взяти, треба покласти, треба, треба...), що навчають добирати слова із значенням послідовності дій (спочатку, потім, після цього, в кінці); останній основний етап передбачає створення рецепту на задану тему (наприклад, «Яєчня», «Пюре з картоплі», «Бутерброд»). Урок проходив з використанням інтерактивної дошки, на основі якої діти навчалися працювати з дієсловами, планом, редагувати текст тощо.

**Лист.** Відповідно до чинної програми школярі продовжують працювати над листом на завершальному етапі мовної освіти. Формуються вміння написання листа, адресованого близькій людині, ровеснику. За нашою методикою у четвертому класі учні знайомляться з видами листів, усвідомлюють їх значення, навчаються розпізнавати, будувати відповідно до структури тексту-розповіді та відсилати за поштовою і електронною адресою.

Пропедевтичний етап передбачав повторення пройденого про значення листа, його структуру. Зацікавленість темою уроку забезпечувалася дидактичною грою «Асоціативний куц», мета якої полягала у тому, щоб розповісти про асоціації при слові «лист», повідомленням соціологічного опитування, проведеного за день до заняття. Діти відповідали на запитання: Чи потрібно писати листи?

На другому початковому етапі в ході колективного аналізу визначався вид листа (З якою метою він написаний? Як би ви його назвали? (лист вітання, інформації, прохання, запрошення), З якого приводу



надсилається такий лист? Кому відправляємо? Як звертаються до тих, кому пишуть?), визначалася структура, що оформлювалася у вигляді таблиці (Що міститься на початку листа? Яка фраза говорить про стан переписки? Що повідомляється в основній частині? Чим закінчується лист?), а також усвідомлювалася різниця між поштовою адресою і електронною адресою (їх оформлення і відправлення).

Початок листа	– звертання
2. Основна частина листа	– повідомлення (про стан переписки (для листа-інформації, прохання), новини); – причина привітання; – побажання; – прохання та ін.
3. Закінчення листа	– запитання адресату; – прохання, привіти; – прощання; – підпис; – дата.

Продуктивними на цьому етапі були завдання на визначення виду листа (Послухайте, до якого виду листів відноситься кожен з уривків?), редагування змісту на основі перегляду мультфільму (Подивіться фрагмент мультфільму «Канікули в Простоквашино». Чому батьки хлопчика так відреагували на лист? Хто помилився і чому?).

Основний етап, націлений на самостійне його створення. Клас ділився на три варіанти: перший писав лист з проханням надіслати книгу «Тварини лісу», другий – скласти письмо-інформацію про відпочинок на канікулах, третій – лист-привітання своїм близьким.

*Автобіографія.* Принцип наступності передбачає пропедевтику того, що буде вивчатися у старших класах (М. Львов), тому доцільно зупинитися на формуванні вміння створювати автобіографію без поняття. Для цього школярам на завершальному етапі пропонувалося розповісти за зразком і запитаннями та схемою. Продемонструємо уривок уроку.

Часто буває так, що вас просять розповісти про себе, а ви не знаєте з чого почати, що сказати. Сьогодні ми навчимося це робити;

Прочитайте текст. Які питання можна поставити до нього? Запишіть їх у вигляді

плану. Спираючись на нього, складіть розповідь про себе.

Мене звати Юра. Рідні називає Юрасиком. Мені дев'ять років. Я вчуся в третьому класі. Люблю співати, танцювати і грати на комп'ютері. За характером веселий. У мене є рибки, яких ми зі старшим братиком кормимо по черзі. Мені подобається, коли у будинку є тваринки.

План: Як мене звати?

Скільки мені років?

Що я люблю робити?

Який я за характером?

Які тварини є у мене?

Заповніть іншу форму розповіді про себе.

Я, (П.І.Б.), народився(лась) (число, місяць, рік народження) в \_\_\_\_ (місті, селі). Ходив(ла) у \_\_\_\_ (садочок). Навчаюсь у школі № \_\_\_\_. Люблю (читати книжки, займатися у секції та ін.). У мене дружна родина. Моя мама, (П.І.Б.), працює \_\_\_\_\_. Батько, (П.І.Б.), працює \_\_\_\_\_. У мене є сестричка (братик) ... (якщо є). Вона (він) ходять до ... . Коли ми ввечері всі збираємося дома, то (разом; я з мамою..., а братик з татом ...) ....

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, у створенні жанрів розповідного характеру передбачалася послідовна робота, що аналізувалася опрацюванням основних компонентів тексту розповіді (тема, основна думка, заголовок, ключові слова), на основі яких формується важливе вміння розкривати тему, головну думку висловлювання та усвідомлювати їх межі у тексті; знайомством з особливостями цього типу та стилями, оскільки кожен жанр будується з урахуванням їх вимог; складанням певної групи текстів жанрової приналежності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вашуленко О. Дидактичне забезпечення ефективності наступності змісту на суміжних ступенях освіти / О. Вашуленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [sco.nbuv.gov.ua/method/18.pdf](http://sco.nbuv.gov.ua/method/18.pdf).
2. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Львов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://allrefs.net/c12/3mvrk>.
3. Нечаева О. Типы речи и работа над ними в школе / О. Нечаева. – Красноярск, 1989. – 162 с.
4. Рамзаева Т. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Рамзаева, М. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.





УДК 37.015.31:37.091.322]:911(075)

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПІДРУЧНИКОМ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Кріт Н.В., аспірант  
кафедри теорії та методики навчання природничо-географічних дисциплін  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті подано теоретико-методологічне обґрунтування моделі формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії. Морфологічний склад моделі передбачає взаємодію теоретичної, організаційної та результативної складових. Визначено систему взаємозв'язків між її елементами. Проаналізовано структурні компоненти, педагогічні умови, методичні засади, етапи, критерії та рівні сформованості досліджуваних вмінь. Запропонована модель дозволяє розглянути основні аспекти процесу формування вмінь самостійної роботи з навчальною книгою.

**Ключові слова:** модель, формування вмінь, самостійна робота, підручник, фізична географія.

В статье дано теоретико-методологическое обоснование модели формирования умений самостоятельной работы учащихся основной школы с учебником физической географии. Морфологический состав модели предусматривает взаимодействие теоретической, организационной и результативной составляющих. Определена система взаимосвязей между ее элементами. Проанализированы структурные компоненты, педагогические условия, методические положения, этапы, критерии и уровни сформированности исследуемых умений. Предложенная модель позволяет рассмотреть основные аспекты процесса формирования умений самостоятельной работы с учебной книгой.

**Ключевые слова:** модель, формирование умений, самостоятельная работа, учебник, физическая география.

Krit N.V. THE MODEL OF INDEPENDENT WORK SKILLS FORMATION OF SECONDARY SCHOOL PUPILS WITH PHYSICAL GEOGRAPHY TEXTBOOK

The article presents theoretical and methodological substantiation of the model of independent work skills formation of secondary school pupils with physical geography textbook. The morphological structure of the model provides interaction between theoretical, organizational and productive components. The system of relationships between the model elements has been defined. The structural components, pedagogical conditions, methodology, stages, criteria and levels of investigational skills have been analyzed. Offered model allows considering the main aspects of independent work skills formation with textbook. Implementation in the school methodology of various independent forms and methods in studying geography is capable to optimize the educational process, increase motivation to the subject and the level of pupils' achievements and contribute to effective formation of cognitive independence of pupils.

**Key words:** model, formation of skills, independent work, textbook, physical geography.

**Постановка проблеми.** Рівня освіченості, що затребуваний у сучасному суспільстві, можна досягти шляхом самоосвітньої діяльності. База готовності до самоосвіти закладається в школі через формування вмінь самостійної роботи. Уміння самостійної роботи – це здатність і готовність школяра виконувати певні дії, які направлені на самостійне опанування та застосування у нових змінюваних ситуаціях знань та навичок. У сучасній загальноосвітній школі проблема формування вмінь самостійної роботи учнів має велике значення, адже вони є запорукою успішності навчального процесу.

Формування вмінь самостійної роботи – це процес педагогічної взаємодії вчителя та учня, що направлений на оволодіння вміннями самостійної роботи і розвиток особистісних якостей, що забезпечують ефективність виконання цієї діяльності. Щоб

сформувати вміння самостійної діяльності у процесі педагогічної взаємодії, необхідно насамперед навчити школяра працювати з підручником, а в подальшому проектувати ці вміння на роботу з будь-яким інформаційним джерелом. Навчальна книга є основним засобом навчання та формування вмінь самостійної роботи. Якщо підручник дає учням «можливість усвідомлено пройти крізь усі ланцюжки самостійного учіння, то в них поступово створюється установка на самоорганізацію і самоаналіз інтелектуальної праці» [9, с. 72].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз психолого-педагогічних та методичних інформаційних джерел дає змогу стверджувати, що проблема самостійної роботи учнів не є новою у сфері географічної освіти. Її окремі питання розробляли Й.Р. Гілецький, С.Г. Кобернік, В.П. Корнеєв, М.Г. Криловець, Л.І. Круглик,



Г.О. Ламекіна, М.П. Откаленко, Л.Б. Паламарчук, І.П. Половина, А.Й. Сиротенко, О.Я. Скуратович, О.М. Топузов та ін. Проте недостатньо розкрито питання формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії. Проблема висвітлення методичних аспектів формування зазначених вмінь є актуальною та потребує подальших досліджень.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні теоретичних аспектів структури та змісту моделі формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «модель» визначають як «подумки уявлену або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт (природний чи соціальний) і здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [6, с. 112]. Дидактична модель організації навчального процесу, що є системою взаємопов'язаних компонентів, стисло передає ідеї наукового дослідження, відображає важливі властивості об'єкта, що розглядається. Педагогічними функціями цієї системи є пояснення (якого результату потрібно досягти) та технологічність (якими способами це зробити).

За результатами наукового дослідження було розроблено модель формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії, до складу якої входять теоретична, організаційна та результативна складові (рис. 1). Компонентами досліджуваної системи є об'єкт – процес формування вмінь самостійної роботи з підручником; суб'єкти – вчитель географії та учні основної школи.

**Метою** моделі є розвиток пізнавальної самостійності школярів, що ґрунтується на формуванні загальнонавчальних вмінь, навичок та оволодінні системою прийомів самостійної роботи з підручником. Важливим є перехід діяльності учня з навчальною книгою від елементарного початкового рівня його застосування (репродуктивного) до вільного використання різних вмінь роботи з компонентами підручника у самостійному пізнанні (творчий рівень).

**Завданнями** впровадження досліджуваної методичної системи є розвиток загальнонавчальних вмінь та навичок, оволодіння учнями системою прийомів самостійної роботи з навчальною книгою, розвиток пізнавальної самостійності, формування особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти.

Морфологічний склад моделі передбачає взаємодію теоретичної, організаційної та результативної складових. Розглянемо детальніше *теоретичну складову*.

Сучасний стан дослідження проблеми формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником дає змогу говорити про п'ять, найбільш істотних її *компонентів*, які відображені у дидактичній моделі.

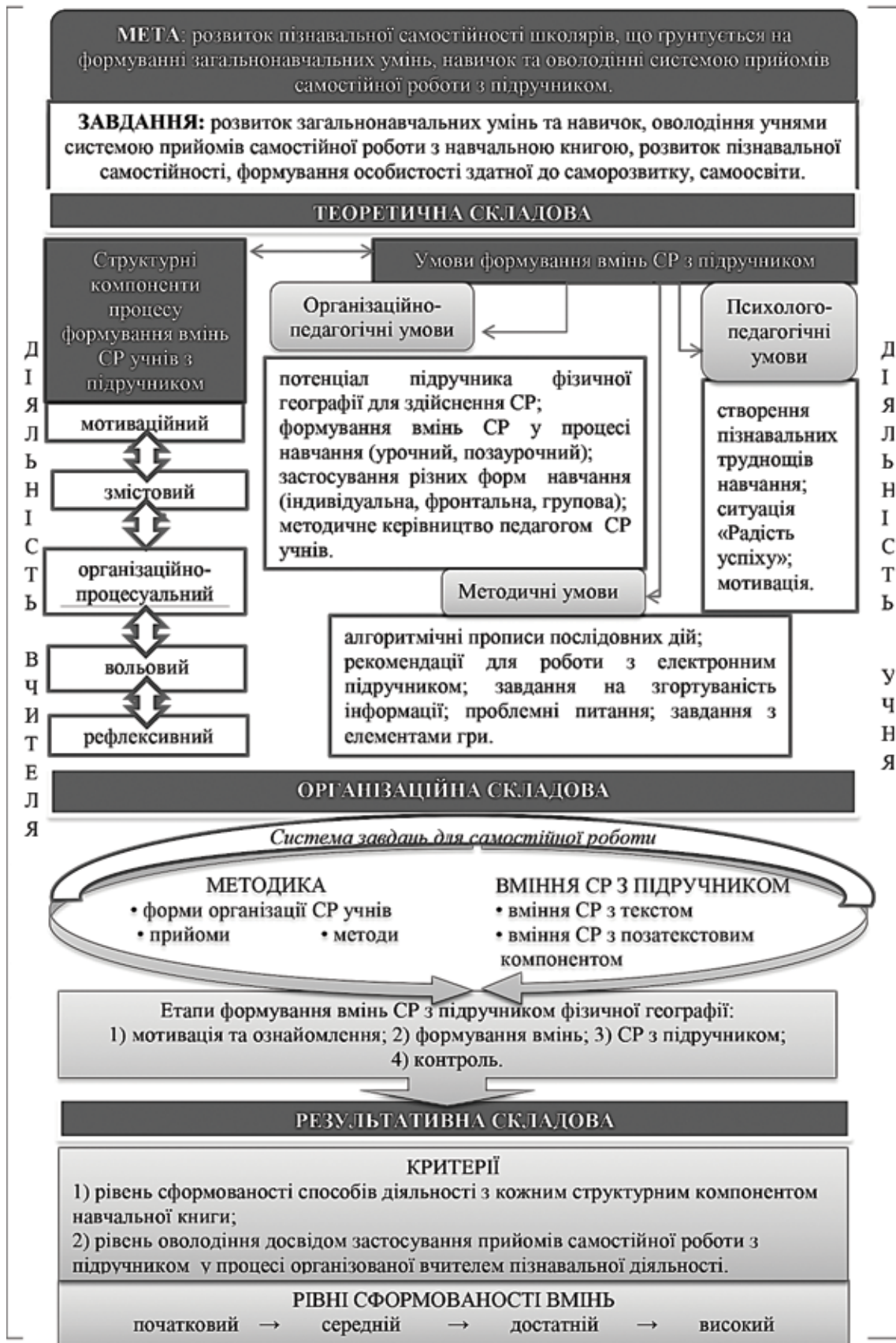
**Мотиваційний компонент** є співвідношенням цілей і внутрішньої активності особистості (бажань, потреб, можливостей). Він ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність учня, його готовність до засвоєння знань, і формується в процесі усвідомлення суперечності між виниклою у процесі діяльності потребою та неможливістю її задовольнити самостійно. Мотивація виступає найважливішою умовою активності, самореалізації особистості в діяльності. Найбільш характерними і специфічними для самостійної діяльності є мотиви самоконтролю і самостійності.

**Змістовний компонент** включає в себе навчальну задачу і її вирішення за допомогою навчальних дій. Навчальна задача – ціль задана в певній навчальній ситуації. Вона вимагає від учнів відкриття та освоєння в навчальній діяльності загального способу розв'язання широкого кола проблем шляхом виконання навчальних дій. Самостійні навчальні дії складають основу структури самостійної роботи учня. Він сам обирає адекватні з його точки зору способи виконання цих дій, здійснює безліч операцій, контролює їх відповідно до поставленої мети. Ці дії різноманітні за своїм змістом і напрямом. Освітня, розвиваюча і виховна цінності самостійної діяльності і полягають в тому, що вони потребують для вирішення кожної задачі комплекс розумових, практичних і організаційних дій [3, с. 19].

**Організаційно-процесуальний компонент** передбачає самоорганізацію діяльності та включає такі уміння, як визначення змісту та об'єму роботи, виокремлення етапів роботи, визначення цілей та задач на кожному етапі діяльності, розподіл часу, оперування навичками і вміннями, використання відповідних способів та засобів дій для самостійного вирішення завдання.

**Вольовий компонент** виражається у прагненні вирішити навчальну задачу, забезпечує засвоєння способів подолання труднощів, вимагаючи значного розумового та фізичного напруження.

**Рефлексивний компонент** представлений діями контролю і оцінки, які функціонують як самооцінка і самоконтроль діяльності. Яким би активним не був контроль педагога, правильні результати роботи не



**Рис. 1. Модель формування вмінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії**





можуть бути досягнуті, якщо учень сам не контролює свої дії. Самоконтроль є одним із основних структурних елементів самостійної роботи.

Результативність будь-якої діяльності багато в чому визначається її умовами. У великій сукупності показників умов навчання вчені виділяють ті, від яких насамперед залежить успішність цілеспрямованого процесу передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та методичні умови. Охарактеризуємо організаційно-педагогічні умови у рамках нашого дослідження.

Беззаперечно, результативність та зменшення витрат часу у формуванні вмінь самостійної роботи забезпечується використанням арсеналу різноманітних засобів навчання, серед яких провідну роль відіграє *підручник*. Це комплексна інформаційна модель, що відображає елементи педагогічної системи (цілі, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси, організаційні форми навчання) та дозволяє втілити їх на практиці [1].

Потенціал сучасного підручника з географії для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності має передбачати доступне змістове наповнення та наявність прийомів для здійснення ефективної самостійної роботи. Сюди слід віднести вміщені у підручнику поради та настанови для учнів щодо того, як працювати з підручником; використовувати його текстовий компонент, рубрики, які допомагають орієнтуватися у змісті, визначають послідовність і види навчальної діяльності; як послуговуватися алгоритмами щодо виконання певних операцій і дій, вміщення пам'яток, інструкцій; наявність завдань для самоконтролю, зразків виконання завдань різних типів; ілюстрацій, карт, узагальнюючих таблиць, схем, термінологічного словника, предметного покажчика, що сприяють кращому засвоєнню знань та формуванню вмінь тощо; перелік навчальних досягнень, що дає учневі можливість ознайомитися з основними вимогами до знань і вмінь, які потрібно буде досягти в ході опрацювання матеріалу підручника.

Другою складовою організаційно-педагогічних умов є формування вмінь самостійної роботи в *процесі навчання*, що поєднує діяльність вчителя географії – навчання та діяльність школярів – учіння. Учитель організовує самостійну діяльність учнів з навчальною книгою та окремими її складовими на різних етапах уроку (на етапі підготовки до сприйняття нового матеріалу, під час його опрацювання, на етапі

закріплення вивченого) та в позаурочний час. Формування умінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії, охоплюючи весь навчально-виховний процес, починається на уроці та продовжується вдома.

Третьою складовою організаційно-педагогічних умов є застосування різних *форм навчання*. Вони визначають зовнішню сторону взаємодії учасників процесу навчання. За формою організації виділяють самостійну роботу: 1) фронтальну (всі учні виконують одне завдання); 2) групову (учні розділені на групи для виконання навчального заняття); 3) парну; 4) індивідуальну (кожен учень виконує окреме завдання).

Поняття «самостійна робота» учнів у сучасній дидактиці обов'язково співвідноситься з організаційною роллю вчителя. Керівні функції педагога при такій організації навчання стають складнішими і вимагають більш високої майстерності. Самостійна робота організовується як виконання певних завдань, над якими учні працюють без безпосередньої участі вчителя. Тому четвертою складовою організаційно-педагогічних умов ми визначаємо *методичне керівництво педагога самостійною роботою учнів*.

Учителю необхідно вводити в освітній процес навчання школярів різноманітні методи і прийоми самостійної роботи, складати завдання з поступовим наростанням ступеня самостійності, інструктувати, консультувати учнів, привчати їх до самоконтролю, вивчати їх розвиток з урахуванням індивідуальності кожного, а також виховувати у них активність, самостійність і ініціативність як риси їх особистості [2].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел можливо обґрунтувати, що формування умінь самостійної роботи учнів основної школи з підручником фізичної географії буде ефективним якщо педагог враховує *психолого-педагогічні умови*.

Зацікавленість у здійсненні певної діяльності проявляється лише в умовах постійного інтелектуального напруження. Навчальний матеріал, що подається у готовому для засвоєння вигляді сухого фактажу, не вимагає такого напруження, не стимулює допитливість. Тому однією із умов виникнення пізнавального інтересу, стимулом до діяльності є *створення пізнавальних труднощів навчання* та їх подолання. Але складність навчального матеріалу і навчального завдання приводить до підвищення інтересу тільки тоді, коли вона для учня посилює, переборна, тобто така, яку він в змозі самостійно подолати, інакше інтерес швидко знижується [5]. Вважаємо, що створення





пізнавальних труднощів навчання у формі проблемних ситуацій є ефективним засобом формування вмінь самостійної роботи.

Повний цикл розумових операцій від виникнення проблемної ситуації до вирішення проблеми має декілька етапів: виникнення проблемної ситуації, усвідомлення сутності пізнавальних труднощів і постановка проблеми, знаходження способу вирішення шляхом здогадки або висунення припущень і обґрунтування гіпотези, доведення гіпотези, перевірка правильності вирішення проблеми. Пізнавальна діяльність учнів може вважатися самостійною лише в тому випадку, якщо вони у ситуації, що виникла, самостійно проходять всі або основні етапи розумового процесу, які вимагають активного розумового пошуку [7, с. 17].

Наступною складовою психолого-педагогічних умов формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником є *створення ситуації «Радість успіху»*, що є одним із найважливіших компонентів особистісно орієнтованого навчання. Ситуація успіху – це цілеспрямований, спеціально організований комплекс умов, що дає змогу учневі досягти значних результатів у діяльності, які супроводжуються позитивними емоційними, психологічними переживаннями [4]. Модель ситуації успіху розглядається як поєднання умов, що забезпечує виконання навчального завдання; емоційний підйом учня, переживання ним радості від досягнутого результату; визнання досягнень особистості, подальша активізація її діяльності.

Охарактеризуємо наступний компонент психолого-педагогічних умов – *формування позитивного мотиваційного підґрунтя* пізнавальної самостійності школярів. Мотиваційний чинник постає одним із найважливіших аспектів проблеми самостійної роботи учнів основної школи. У підлітків зміцнюються пізнавальні мотиви, підвищується інтерес до нових знань. Прагнення до самостійності викликає негативне ставлення до передачі знань у готовому вигляді, використання репродуктивних методів навчальної діяльності. Через мотивацію як компонент навчальної діяльності можна зрозуміти ставлення учнів до навчання [8, с. 18].

Акцентуючи увагу на мотиваційному компоненті формування вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії, ми вважаємо, що кожний вид діяльності, спрямований на роботу з підручником, повинен супроводжуватися відповідною мотивацією. Завдання, які пропонують учням для самостійного опрацювання, повинні зацікавлювати їх. Це досягається завдяки

новизні матеріалу, незвичній формі, змісту, через розкриття практичного значення запропонованої задачі або методу, яким потрібно оволодіти [10, с. 174].

Розглянувши організаційно-педагогічні та психолого-педагогічні умови ефективного формування вмінь самостійної роботи, визначимо комплекс *методичних умов*. Це сукупність обставин, можливостей та вимог освітнього процесу, що є результатом відбору та впровадження методів навчання, спрямованих на досягнення мети формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії.

Однією з найважливіших методичних умов формування культури розумової праці та вмінь самостійної роботи, що активізує процесуальну сторону навчання, є *використання алгоритмів у роботі з підручником фізичної географії*. Адже алгоритми допомагають не лише ефективно засвоювати географічні факти, а й орієнтують школяра на опанування необхідними навичками, уміннями здобуття та використання інформації у різних практичних ситуаціях. Алгоритмічні прописи – це вказівки послідовних дій у роботі з підручником, виконання яких приводить до вирішення поставленої задачі, досягнення мети. В алгоритмах прописана послідовність дій з окремими компонентами підручника та з декількома одночасно, які учень виконує індивідуально. Використання алгоритмів сприяє розвитку основних когнітивних процесів, засвоєнню способів переносу інтелектуальних умінь із одної ситуації на іншу, удосконаленню видів творчих робіт (складання плану, конспекту, тез) та загальнонавчальних умінь.

Алгоритми використовують і в роботі з електронними підручниками, які для педагогів та учнів постають новою освітньою реальністю. Електронні версії підручників дозволяють використовувати переваги мультимедійних елементів, інтерактивних посилань, що розширюють та доповнюють зміст традиційних паперових видань. Зрозуміло, що вміння працювати з підручником не приходить до школярів саме по собі, йому треба систематично навчати, використовуючи *систему рекомендацій* та вказівок.

Використання рекомендацій у роботі з електронним підручником географії є запорукою оволодіння школярами індивідуальними стратегіями самонавчання, формування в них методичного підходу до вибору і використання можливостей компонентів інформаційно-комунікативних технологій з метою постійного оновлення та удосконалення знань, умінь та навичок. У методичних рекомендаціях необхідно



звертати увагу на рівень доступності матеріалу, що пропонується, навички роботи з програмним забезпеченням, електронним контентом, можливості виконання інтерактивних завдань. Основною ознакою сформованості культури читання є здатність структурувати інформацію. Не настільки важливо прочитати якомога більше тексту, важливіше якісно опрацювати та зрозуміти його.

Розвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення здійснюється у процесі *згортання прочитаного* – графічного виразу текстового та позатекстового компонентів навчального посібника. Роблячи виписки окремих понять, фактів, визначень, різноманітних даних, учень краще засвоює найважливіші географічні відомості, встановлює причинно-наслідкові зв'язки. Використання прийомів графічної організації матеріалу (згортання інформації) є запорукою та необхідною умовою успішного формування вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії. Прийомами смислового згортання змісту тексту є його оптимізація шляхом створення кластерів-сchem, плану, тез, конспекту, оформлення таблиць, різноманітних моделей, висновків тощо.

Зупинимося на наступній умові – *використання проблемних питань*. Вони вимагають від учнів прояву самостійності та творчості у здобутті нової географічної інформації, адже на них не можна відповісти по аналогії за наявним зразком. Використання у навчальному процесі підручників з проблемним викладом інформації, проблемними питаннями та завданнями сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, свідомому опануванню знаннями. Крім того, з'являється можливість засвоїти алгоритм вирішення проблемних ситуацій, аналізувати надані факти та реалізувати ці способи діяльності для самостійних досліджень.

В умовах проблемного навчання розвиток самостійності школяра можна охарактеризувати як перехід від дій, що виконуються за інструкціями вчителя, до самостійного виокремлення важливих питань у матеріалі підручника; від дій, виконання яких потребує вже засвоєних способів і прийомів, до самостійного пошуку вирішення завдання і далі до вироблення уміння самостійно бачити проблеми і досліджувати їх.

Творчою формою здійснення навчання географії є *використання навчальних ігор та різних ігрових прийомів*, які дають змогу активізувати самостійну роботу учнів у процесі роботи з навчальною книгою. Ігри не тільки сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу та формуванню вмінь, але й

викликають інтерес до навчання. Вони є тим методом навчання, що вчить учня діяти самостійно за певними нормами, бути уважним, проявляти наполегливість та терпіння, досягати успіху. Засвоєння географічної інформації та набуття вмінь здійснюється у процесі розв'язання навчальної проблеми, що визначається грою. Ігрові завдання становлять навчальні завдання репродуктивного та творчого характеру для роботи з інформацією компонентів підручника, що мають ігровий задум, передбачають здійснення ігровий дій за визначеними правилами.

*Організаційна складова* моделі формування досліджуваних умінь пов'язана з виділенням складових умінь самостійної роботи з підручником, що впливають із його структури; характеристикою методичних засад, що допомагають налагодити процес ефективного засвоєння географічних знань та формування предметних умінь за допомогою спеціально організованої самостійної роботи учнів з підручником; створенням системи завдань для самостійної роботи з навчальною книгою, пошуком можливості впровадження методичної системи формування вмінь в навчальний процес.

Уміння самостійної роботи з підручником фізичної географії інтегрує в собі здатність учнів самостійно використовувати його текстовий та позатекстовий компоненти (апарат орієнтування, ілюстративний матеріал, методичний апарат) у навчальній діяльності.

Методика формування досліджуваних умінь охоплює визначені методичні умови, форми, методи і прийоми, способи контролю та самоконтролю самостійної діяльності учня з підручником. Для того, щоб ефективно втілити визначені методичні умови, вчителю необхідно систематично планувати самостійну діяльність та фіксувати досягнення учнів у роботі з окремими компонентами навчальної книги; роз'яснювати зміст та практичне значення кожного способу діяльності; застосовувати інструкції, алгоритмічні прописи послідовних дій, рекомендації для роботи як з традиційним, так і з електронним підручником; раціонально підбирати завдання та вправи до розділів та тем курсів фізичної географії з урахуванням можливості формування різноманітних способів самостійної діяльності з навчальною книгою; контролювати самостійну діяльність учнів та стимулювати їх самоцінці.

Засобом формування вмінь самостійної роботи є система диференційованих завдань з підручником, які призначені для активізації пізнавальних процесів; вивчення



географічного матеріалу, набуття умінь та навичок; практичного використання засвоєного в нових, змінюваних ситуаціях; розвитку і закріплення умінь самостійної роботи з підручником.

Методика самостійної роботи з підручником фізичної географії включає чотири послідовних етапи. Перший етап мотивації та ознайомлення передбачає спільну діяльність вчителя та учня. Метою педагога є захоплення, стимулювання особистісно-значущих мотивів школярів до пізнавальної діяльності з використанням підручника. Він створює належні педагогічні передумови та навчає основним прийомам роботи з апаратом орієнтування підручника.

На другому етапі відбувається формування умінь самостійної роботи з підручником на основі системи завдань та вправ різнопланового характеру, що застосовуються інтегровано для роботи з різними складовими навчальної книги та спрямовані на формування окремих складових компонентів вміння.

Під час третього етапу учні самостійно працюють з навчальною книгою, вирішуючи завдання за методичними вказівками педагога.

Четвертий етап (контролюючий) включає визначення результативності проведеної вчителем педагогічної роботи та навчально-пізнавальної діяльності учнів у режимі самостійної роботи. Це дозволяє виявити індивідуальний характер самостійної роботи та скорегувати її в правильному руслі. Важливо, щоб контроль здійснювався не тільки вчителем, але й учнем. Саме під час самоконтролю визначаються цілі діяльності, здійснюються операції самооцінки, порівнюються результати своєї роботи з наданими зразками, відбувається корегування і покращення виконуваної діяльності, учень свідомо опановує необхідні вміння і навички.

*Результативна складова* передбачає визначення дієвості спільної праці педагога й учнів, сформованості вмінь самостійної роботи з підручником. Для оцінки розвитку ключових умінь нами були розроблені критерії сформованості вмінь самостійної роботи учнів 6–8 класів з підручником географії:

– рівень сформованості способів діяльності, алгоритмів, прийомів самостійної пізнавальної діяльності при роботі з підручником, що включають низку складових умінь, які забезпечують можливість роботи з кож-

ним структурним компонентом навчальної книги (текстовим та позатекстовим);

– рівень оволодіння досвідом застосування прийомів самостійної роботи з підручником у процесі організованої вчителем пізнавальної діяльності: самоорганізація навчальної праці; дотримання вимог виконання запропонованих завдань; швидкість виконання, вирішення навчальних задач.

На основі критеріїв потрібно визначити рівні сформованості умінь самостійної роботи учнів з підручником. Ми виділяємо чотири рівні розвитку вмінь самостійної роботи з підручником: низький, середній, достатній, високий.

**Висновок з проведеного дослідження.** Розроблена модель надає, на наш погляд, загальні уявлення щодо того, якими шляхами можливо формувати вміння самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії. Від майстерності педагога раціонально використовувати методичний потенціал підручника залежатиме інтерес кожного школяра географічною наукою, змістом навчальних видань.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся / Л.В. Жарова. – Л. : ЛГПИ, 1986. – 79 с.
4. Калошин В.Ф. Як створювати ситуацію успіху в навчанні / В.Ф. Калошин, Д.В. Гоменюк // Завучу усе для роботи. – 2012. – № 5–6. – С. 46–53.
5. Кравчук Л.В. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / Л.В. Кравчук // Сучасна школа України. – 2012. – № 2. – С. 10–15.
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
7. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
8. Покась Л.А. Методика формування навчальних компетенцій на уроках географії у 8 класі / Л.А. Покась, Я.В. Гапон // Географія та економіка в сучасній школі. – 2013. – № 10. – С. 18–20.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О.Я. Савченко. – К. : Видавництво гуманітарної літератури «Абрис», 1997. – 389 с.
10. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект : [посібник для вчителів і студентів] / В.Д. Шарко. – К. : б. в., 2006. – 220 с.



УДК 378.147

## НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В ТЕХНІЧНИХ ВНЗ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

Кузьміна Л.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри українознавства

*Харківський національний університет радіоелектроніки*

У статті викладені підходи до особистісно орієнтованої технології формування професійного мовлення студентів. Розкриті можливості використання інтерактивних методів у навчанні українського професійного мовлення в технічному ВНЗ. Розглянуті особливості організації особистісно орієнтованого навчання української мови, в якому студент має змогу проявити вибірковість до предметного матеріалу, форм роботи й виду діяльності.

**Ключові слова:** *особистісно орієнтований підхід, інтерактивні методи, диференційне навчання, ключові компетентності, комунікативна компетентність.*

В статье изложены подходы к личностно ориентированной технологии формирования профессиональной речи студентов. Раскрыты возможности использования интерактивных методов в обучении украинской профессиональной речи. Рассмотрены особенности организации личностно ориентированного обучения украинскому языку, при котором студент имеет возможность проявить избирательность к учебному материалу, формам работы и виду деятельности.

**Ключевые слова:** *личностно ориентированный подход, интерактивные методы, дифференцированное обучение, ключевые компетентности, коммуникативная компетентность.*

Kuzmina L.V. THE TEACHING OF PROFESSIONAL UKRAINIAN AT TECHNICAL UNIVERSITIES: PERSONALLY ORIENTED APPROACH

This article deals with the approaches to the personality-oriented students' professional speech forming technology. The peculiarities of organization the personality-oriented students' Ukrainian language learning, where student has an opportunity to choose the subject material, forms of work and kinds of activities are considered in this article. Peculiar application of interactive methods to the teaching of professional Ukrainian at a technical university has been discussed.

**Key words:** *personality oriented approach, interactive methods, differentiated learning, key competencies, communicative competence.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування вищої освіти компетентнісний підхід є одним із пріоритетних в організації комунікативної підготовки випускників, а викладання української мови спрямовано на виконання головної мети філологічної дисципліни – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечить високий рівень спілкування в різних ситуаціях [5, с. 56]. У лінгводидактиці, на жаль, і досі немає єдиного підходу щодо визначення поняття «комунікативна компетентність» і розуміння її складників. Вивчивши різні погляди на зміст комунікативної компетентності, зокрема погляди Ф. Бацевича, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Казарцевої, К. Климової, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко та інших вчених, доходимо висновку, що комунікативна компетентність – це системне поняття, яке містить спеціальні знання та навички, необхідні для досягнення прагматичного впливу та успіху в спілкуванні. Слушною є думка Н. Голуб про те, що компетентність має диференціюватися відповідно до віко-

вої категорії тих, хто навчається [1, с. 3]. Тому у вищій школі мовна дисципліна має підпорядковуватися розвитку професійної комунікативної компетентності (далі – ПКК) – сформованої якості особистості, що передбачає наявність умінь орієнтуватися в різних професійно-мовленнєвих ситуаціях, вільно володіти мовою як системою й репертуаром професійних мовленнєвих жанрів, правильно вживати фахову термінологію та інші мовні засоби, усвідомлювати й ефективно реалізовувати свою «соціальну роль» у професійному спілкуванні, самостійно працювати над удосконаленням власного мовлення. У структурі ПКК майбутніх фахівців виокремлюємо такі складові, як мовна, мовленнєва, термінологічна, соціокультурна, соціолінгвістична (предметні компетентності), інтерактивна, дослідницька, творча, самоорганізаційна (загальні компетентності). Сформувати й розвинути зазначені компетентності без запровадження особистісно орієнтованого підходу неможливо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Базою для творчого осмислення





й запровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання мовної дисципліни в технічному ВНЗ стали праці українських і зарубіжних психологів, педагогів та методистів І. Бежа, Є. Бондаревської, Л. Варзацької, О. Газмана, О. Заболотської, І. Зимньої, С. Кульневича, О. Кучерук, Н. Остапенко, А. Плігіна, І. Прокопенка, В. Рибалки, О. Савченко, В. Серикова, А. Фурмана, І. Якиманської та ін. Серед основних завдань особистісно орієнтованого навчання дослідники виокремлюють забезпечення оптимальних умов для різнобічного розвитку кожного студента, врахування його індивідуальних особливостей, пізнавальних потреб, інтересів, прагнень, заохочення самостійності в навчанні, самопізнання й саморозвитку. Але попри значний інтерес учених до особистісно орієнтованого підходу, досі залишається актуальною проблема розроблення дидактичного інструментарію технології особистісно орієнтованого навчання.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в розгляді основних методичних рішень щодо ефективного запровадження особистісно орієнтованого підходу й аналіз інтерактивних методів, що сприяють реалізації компетентнісного навчання мови в технічному ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як слушно зазначає А. Плігін, особистісно орієнтований тип освітнього процесу передбачає, що метою освіти є розвиток особистості й індивідуальності студента; процеси навчання взаємно узгоджуються з урахуванням механізмів пізнання, особливостей розумових й поведінкових стратегій студентів, а взаємини викладач – студент побудовані на принципах співпраці й свободи вибору [6, с. 49]. Наведена думка підтверджує, що особистісно орієнтований підхід не лише ґрунтується на змінах у ставленні до студента, поваги до нього як особистості, а й позначається на всіх компонентах педагогічного процесу.

За концепцією В. Серикова, особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на створенні ситуації вільного міжсуб'єктного спілкування в освітньому процесі [7]. Тому першочерговим завданням викладача є створення умов для розкриття й розвитку суб'єктного досвіду студентів, їхніх когнітивних, креативних, світоглядних та духовних якостей. Основним вихідним положенням для реалізації особистісно орієнтованого навчання вбачаємо постійне узгодження та взаємодію індивідуального й суспільного досвіду студентів. Особистісно орієнтований підхід щодо формування

ПКК буде реалізованим повною мірою за умови організації навчання на діяльній основі, у якому студент убаचाє сенс особистісно стверджувальних цінностей. Колективна форма навчання дозволить реалізувати природне прагнення особистості до спілкування, взаємодопомоги й співпраці, розвинути активну діяльність (планування, рефлексію, самоконтроль і взаємоконтроль). Ефективність колективного навчання доводить і психологічна наука. Ученими визначено, що людина формується й розвивається не під впливом середовища, а за умови своєї активної діяльності, стаючи його суб'єктом (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн).

Особистісно орієнтований підхід до формування ПКК передбачає запровадження таких положень, як:

- організація модульного навчання як технологічного процесу, в якому реалізуються етапи спільної діяльності студентів і викладача: цілевизначення, планування, реалізація цілей, оцінка й аналіз результатів діяльності;
- створення позитивної установки й стійкої внутрішньої мотивації до навчальної діяльності на кожному етапі освітнього процесу;
- проектування варіативних навчальних програм, що надають студентам можливість вибору завдань, форм і способів їх виконання;
- реалізація необхідних і взаємопов'язаних компонентів процесу особистісного розвитку студентів: індивідуалізації та соціалізації;
- організація самооцінювання й саморегулювання студентами результату власної навчальної діяльності;
- добір навчального матеріалу з урахуванням мовних знань, мовленнєвих умінь майбутніх фахівців, їхніх пізнавальних можливостей.

Реалізуючи принцип гнучкості навчання, ми намагаємося забезпечити варіативність змісту, засобів, форм, видів навчання, контролю. Відповідно до цього принципу створено трирівневу програму, що передбачає засвоєння навчального матеріалу кожним студентом у зоні його ближнього розвитку на основі особливостей його суб'єктного досвіду. Рівнева програма, що містить репродуктивний, конструктивний і творчий рівні засвоєння знань, має низку переваг: дозволяє кожному студенту організувати своє навчання таким чином, щоб максимально використати власні здібності, знання та вміння; допомагає викладачу ефективно працювати з різними категорія-



ми студентів, організовуючи диференційну аудиторну роботу; надає студентам змогу обирати спосіб навчальної діяльності (письмове або усне завдання; індивідуальне виконання, парне чи в групі; самостійно або за допомогою опорних схем; виклад у формі конспекту, схеми, тез, таблиці або інший спосіб фіксування вивченого матеріалу); дає змогу організувати диференційну самостійну роботу студентів.

Розроблена рівнева система вправ і завдань дає змогу ефективно запроваджувати особистісно орієнтований підхід, забезпечує свідомий розвиток умінь і навичок професійної комунікації.

Методика викладання мовних дисциплін надає перевагу інтерактивним методам навчання. Про це свідчать численні публікації вчених (Г. Бондаренко, Л. Варзацької, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Денищич, І. Довженко, І. Дроздової, К. Климової, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Михайлюк, Н. Остапенко, О. Попової, Т. Рукас, В. Сидоренко, А. Фасолі та ін.). На думку Т. Паніної та Л. Вавілової, інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності тих, хто навчається: всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, разом вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці щодо вирішення проблем [3, с. 8]. За умови запровадження інтерактивних методів особистісно орієнтована взаємодія – це спільна діяльність викладача й студентів, спрямована на взаємопізнання й взаєморозуміння, обмін навчальною інформацією та організацію спільних дій, досягнення результату діалогічної комунікації, що передбачає продуктивну творчу діяльність усіх суб'єктів взаємодії, прийняття спільних рішень, формування, саморегуляцію й саморозвиток кожного студента [8, с. 10]. Серед найбільш ефективних для формування професійної комунікативної компетентності студентів технічних ВНЗ виокремлюємо такі методи: аналіз і моделювання комунікативних ситуацій, колективний пошук ідей, дискусія, диспут, ділова гра, комунікативний тренінг, метод проектів. Розглянемо особливості деяких з них.

Метод аналізу комунікативних ситуацій потребує від студентів уміння формулювати й вирішувати комунікативну проблему в певній обстановці. У ході розв'язання завдання майбутньому фахівцю необхідно виявити особливості ситуації, визначити проблему, її сутність і колективно встановити шляхи раціонального вирішення проблеми. Наведемо приклад цього методу.

*Виконайте роль експерта. Ознайомтеся з наведеною ситуацією. Дайте учасникам мікрогрупи поради щодо проведення бесіди.* Комунікативна ситуація: студент пропустив значну кількість занять. Заступник декана викликав його та старосту групи на бесіду. Завдання студента: відповісти на запитання старости й заступника декана, пояснити причини пропусків, оформити пояснювальну записку на вимогу заступника декана. Завдання старости: напередодні провести бесіду зі студентом; з'ясувати причини відсутності на заняттях. Завдання заступника декана: висловитися щодо обов'язкового відвідування занять студентами й необхідності підтверджувати відсутність медичними довідками.

Поміняйтеся з іншим експертом мікрогрупами. Прослухайте бесіди й проаналізуйте їх за таким алгоритмом:

- відповідність діалогу темі й ситуації спілкування;
- правильне інтонаційне оформлення реплік;
- загальне дотримання показників мовленнєвої культури;
- наявність смислових частин діалогічного тексту;
- залучення невербальних засобів впливу на співбесідника;
- використання формул мовленнєвого етикету;
- дотримання нормативності мовлення;
- висновки – відповідь на питання «Які ознаки культури мовлення було порушено (логічність, чіткість, доречність, точність, правильність, чистота, виразність, змістовність)?». Загальна оцінка бесіди.

*Метод моделювання типових комунікативних ситуацій* реалізується в різноманітних завданнях, що спираються на ситуації, узяті з майбутньої професійної діяльності студентів. Наведемо приклад завдань, що запроваджуються в контексті цього методу.

*Зробіть стисле повідомлення «Процес розкислення рейкової сталі», використовуючи наведену інформацію.* Для розкислення сталі застосовуються комплексні феросплави, що забезпечують підвищену чистоту металу: а) кремній + кальцій + ванадій (КМК) – строк експлуатації збільшується на 30%; б) кремній + титан + магній (Азовсталь) – строк експлуатації збільшується до 20–25%; в) кремній + кальцій + цирконій (НТМК) – строк експлуатації збільшується на 15%.

*Побудуйте ділову телефонну розмову тривалістю 5 хвилин, у якій беруть участь начальник дистанції колії і начальник відділу земельного полотна (ініціатор розмови).* Причиною розмови є пошкодження



земельного полотна, що сталося внаслідок поєдинок. Мета спілкування – висловити прохання про надання технічної допомоги для ремонту аварійної ділянки. Наведіть типові мовні звороти, що можуть бути використані обома учасниками ділової бесіди.

Для вдосконалення методики формування комунікативної компетентності у ВНЗ важливе значення мають *дискусія* і *диспут*. Саме дискусійна форма взаємодії тих, хто навчається, формує їхні метакомпетентності: комунікативну й інтерактивну культуру, розвиває навички вербалізації й уміння слухати, навчає доводити свою думку цілеспрямовано, але коректно, за рахунок вагомої аргументації та контраргументації [4, с. 78]. Диспут з теми «Запровадження високошвидкісних пасажирських поїздів в Україні: проблеми й перспективи» передбачає ґрунтовну позааудиторну навчальну роботу студентів у мікрогрупах: самостійне вивчення періодичної літератури з проблеми, підготовка виступів («Досвід розвитку високошвидкісних поїздів в інших країнах», «Обсяги та якість швидкісних залізничних перевезень в Україні: кінець ХХ – перше десятиліття ХІХ ст.», «Запуск високошвидкісних поїздів Hyundai в Україні: запитання та відповіді»), з'ясування значень нових термінів, опрацювання сайту Укрзалізниці, створення засобів унаочнення (діаграми «Топ-5 найшвидших потягів світу» й «Обсяги швидкісних залізничних перевезень в інших країнах», графік «Розвиток швидкісного руху потягів в Україні», комп'ютерні слайди). Таким чином, під час диспуту, окрім предметних, формувалися й загальні компетентності студентів: інтерактивна, дослідницька, творча й самоорганізаційна.

Практичне втілення особистісно орієнтованої взаємодії може бути досягнуто за допомогою *тренінгу* – особливого методу, спрямованого на вирішення завдань, пов'язаних із моделюванням, проектуванням, прогнозуванням і перетворенням психологічних характеристик як індивіда, так і групи [2, с. 228]. Цінністю тренінгу як парної або групової взаємодії є його вплив на три основні аспекти особистості: когнітивний, емоційний, поведінковий [4, с. 114–115]. Наприклад, студентам пропонуємо взяти участь у комунікативному тренінгу «Добери формулу мовленнєвого етикету». Учасники поділяються на пари: одна пара пропонує ситуацію професійного спілкування, інші пари її моделюють. Після прослуховування діалогів організовується фронтальне обговорення, під час якого з'ясовується, який варіант був найкращим і чому. Здійснюючи

процес комунікації, його учасники опановують важливі соціальні навички поведінки, прийняті в сучасному суспільстві.

На безпосереднє оволодіння навичками вербальної й невербальної комунікації спрямований тренінг «Етика розв'язання конфліктних ситуацій у сфері професійної діяльності». Тренінг містив такі етапи: 1) набуття знань; 2) демонстрація, 3) застосування. Методи, що входили до його складу, мали активний та інтерактивний характер, а вправи й завдання залучали до роботи всіх студентів. На етапі набуття знань ми намагалися створити максимально комфортний для студентів емоційний клімат, а також продемонструвати проблеми, що виникають у діловому спілкуванні, і шляхи їх подолання. Для цього було запропоновано такі прийоми:

– «сліпе слухання», мета якого полягає в невимушеній навчальній атмосфері продемонструвати неефективність передачі інформації без зворотного зв'язку;

– «скажи, щоб я тебе зрозумів», метою якого було формування у студентів навичок вербального й невербального впливу на співбесідника, що демонструє негативне ставлення до спілкування;

– «дзеркало», де кожний учасник спілкування аналізував вербальну й невербальну поведінку партнера й визначав, чи досягнуто мету спілкування;

– «гвалт», мета якого – подолання шумового супроводу в аудиторії.

Важливою умовою ефективності особистісно орієнтованого підходу є організація рефлексивно-оцінювального етапу, що передбачає впровадження посткомунікативних завдань на опрацювання вмій удосконалювати мовленнєву діяльність. Ми прагнемо, щоб студенти більш активно залучалися до самоаналізу й взаємоаналізу, самокорекції й взаємокорекції. Аналізуючи власне або чуже мовлення вдома, студенти оформляють звіти, редагують письмові тексти чи аудіозаписи. Виконуючи цю роботу, вони працюють з додатковими джерелами (словниками, мовними сайтами, навчальними посібниками тощо). Отже, рефлексивно-оцінювальний етап сприяє насамперед розвитку мовної, мовленнєвої, дослідницької та самоорганізаційної компетентностей.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, в статті розглянуто чинники, що сприяють ефективному запровадженню особистісно орієнтованого навчання професійного мовлення студентів технічних ВНЗ: створення варіативних навчальних програм з дисципліни, організація модульного навчання, формування стійкої вну-



трішньої мотивації до навчальної діяльності й широке запровадження інтерактивних методів, заснованих на знаннях індивідуальних особливостей і здібностей кожного студента. За умови особистісно орієнтованого підходу студенти стають суб'єктами навчального процесу. Вони вчатьса самостійно планувати власну діяльність, обирати види роботи та способи її виконання, оцінюють групові та індивідуальні результати, залучаються до рефлексивної діяльності. Особистісно орієнтоване навчання сприяє не лише формуванню ПКК студентів, але й їхньому суб'єктному вихованню, розвитку когнітивних, творчих і світоглядних якостей.

Ця стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми запровадження особистісно орієнтованого підходу. Подальшого дослідження потребує проблема створення електронного посібника, створеного за принципами гнучкості, диференціації та індивідуалізації навчання мовної дисципліни в технічному ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Голуб Н. Компетентнісне навчання української мови в загальноосвітній школі: проблеми й перспективи / Н. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 7. – С. 2–6.
2. Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І. Дроздова. – Х. : МНАМГ, 2010. – 320 с.
3. Панина Т. Современные способы активизации обучения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Т. Панина, Л. Вавилова ; под ред. Т. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
4. Панфилова А. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / А. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
5. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
6. Плигин А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : [монография] / А. Плигин. – М. : «КСП+», 2003. – 432 с.
7. Сериков В. Содержание и функции учебника в системе личностно ориентированного образования / В. Сериков // Современный вузовский учебник: проблемы и решения. – Волгоград : ВА МВД России, 2001. – С. 13–16.
8. Сидоренко В. Технологія кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності учнів 5–7 класів (дидактичний інструментарій) / В. Сидоренко // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 8. – С. 8–15.





УДК 378.662.013

## ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН І ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Касперський А.В., д. пед. н.,  
професор кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін  
*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Немченко Ю.В., к. пед. н.,  
доцент кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін  
*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Кучменко О.М., к. пед. н.,  
старший викладач  
кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін  
*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Дейнека О.М., аспірант  
кафедри прикладних природничо-математичних дисциплін  
*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

У статті обґрунтована необхідність інтеграції технічних і природничо-математичних дисциплін, зокрема фізики. Зазначено, що одним із напрямів діагностики рівня знань учнів є тестовий контроль. Наведені класифікація тестів та приклади інтегрованих тестів діагностики знань технічних та природничо-математичних дисциплін. Анонсовані перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

**Ключові слова:** *інтеграція дисциплін, діагностика знань, тестовий контроль, середній професійно-технічний навчальний заклад.*

В статье обоснована необходимость интеграции технических и естественно-математических дисциплин, в частности физики. Отмечено, что одним из направлений диагностики уровня знаний учащихся является тестовый контроль. Приведены классификация тестов и примеры интегрированных тестов диагностики знаний технических и естественно-математических дисциплин. Анонсированы перспективы дальнейших поисков в направлении исследования.

**Ключевые слова:** *интеграция дисциплин, диагностика знаний, тестовый контроль, среднее профессионально-техническое учебное заведение.*

Kaspersky A.V., Deyneka O.M., Kuchmenko O.M., Nemchenko Y.V. FEATURES OF THE INTEGRATED TEST CONTROL OF TECHNICAL DISCIPLINES AND NATURAL-MATHEMATICAL DISCIPLINES IN SECONDARY VOCATIONAL TECHNICAL SCHOOLS

The article substantiates the need for the integration of technical and natural-mathematical disciplines, such as physics. It was noted that one of the areas of diagnosing the level of knowledge of students is a test control. A classification test and examples of integrated diagnostic tests knowledge of technical and natural-mathematical disciplines are given. Announced prospects of further studies in the area.

**Key words:** *integration of disciplines, diagnosis knowledge, test control, secondary vocational school.*

**Постановка проблеми.** Головним завданням професійно-технічного навчання є підготовка середньої ланки інженерно-технічних фахівців з високим кваліфікаційним рівнем з метою створення трудових ресурсів, здатних працювати в конкурентних умовах інтеграції виробництва України в світовій високотехнологічній простір. Розв'язання цього стратегічного завдання, вочевидь, тісно пов'язане не тільки з технічною підготовкою та формуванням практичних навичок, а й з високим рівнем фундаментальної теоретичної підготовки, яка забезпечується інтеграцією знань

з фізики та технічних дисциплін. Фізика в середніх професійно-технічних навчальних закладах є не просто загальноосвітньою дисципліною: з одного боку, вона є базою для формування в учнів уявлень і понять про більш загальні властивості простору і часу, базою об'єктивного вивчення оточуючого світу, а з іншого – науковим фундаментом побудови спеціальних технічних дисциплін.

Однак в останні десятиліття спостерігається тенденція суттєвого скорочення аудиторних годин в навчальних планах, виділених на вивчення фізики.



Отже, навчання в середніх професійно-технічних навчальних закладах (далі – СПТНЗ), на нашу думку, має бути системним, комплексним поєднанням технічних дисциплін з природничо-математичними дисциплінами, зокрема фізикою, що забезпечується інтеграційними підходами при формуванні змісту навчальних програм, а також постійною і плановою діагностикою рівня знань і на її основі корекцією навчального процесу.

Водночас такий підхід сприятиме узагальненню фахових знань при навчанні у вищих навчальних закладах за відповідними спеціальностями.

Саме використання різноманітних форм і методів діагностики рівня знань дає можливість реалізувати зворотній зв'язок учнів і викладача в навчанні, забезпечити можливість оперативного регулювання й корекції навчального процесу.

Одним із напрямів діагностики рівня знань учнів є тестовий контроль. Він здійснюється за допомогою набору стандартизованих завдань, які дають можливість за порівняно короткий час перевірити засвоєння навчального матеріалу всіма учнями, виміряти обсяг і рівень конкретних знань, умінь і навичок. Тестовий контроль проводиться з використанням комп'ютерів з метою визначення початкового рівня знань, контролю та самоконтролю поточного рівня знань, допуску до практичних і лабораторних занять, аналізу результатів лабораторних робіт [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою організації тестування як засобу організації педагогічного контролю рівня навчання досягнень слухачів займалися багато науковців: В.С. Аванесов, О.І. Болтенко, Н. Гронлунд, В.А. Дюк, А.В. Касперський, А.М. Коваленко, М.С. Корець, В.П. Сергієнко, О.В. Сергєєв, В.Д. Шарко та ін.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні необхідності інтеграції технічних і природничо-математичних дисциплін, зокрема фізики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Враховуючи вікові особливості учнів та їх знання, уміння та навички, які вони набули під час отримання середньої базової освіти, викладач на початку навчального року пропонує їм скласти пропедевтичні тести, тематично пов'язані з майбутньою професією, які нададуть можливість викладачу у майбутньому забезпечити потреби учнів у професійно-технічній і повній загальній середній освіті. Пропедевтичні тес-

ти дають можливість визначити готовність учнів до вивчення фізики на рівні СПТНЗ та технічних дисциплін [2]. Він базується на питаннях із зазначених дисциплін, що є базовими для сприймання змісту нових для учнів дисциплін.

Аналіз тестів дає можливість з'ясувати не тільки рівень знань учня, а і викладачу спроектувати свою подальшу діяльність контролю так, щоб вона була спрямована на формування в учнів як здібностей до самостійної роботи через формування системи власних поглядів, переконань і пізнавальних процесів, так і розвитку інтегрованих умінь і навичок трудової діяльності. Знання мають велике значення для успішної трудової діяльності. Наприклад, досвідчений робітник при загартуванні сталі відрізняє відтінки кольорів нагрітого металу, а учень, новачок, бачить лише один, «червоний колір». Необхідне певне тренування, як з боку виробничого навчання, так із боку теоретичних знань. Проблема використання теоретичних знань на практиці завжди була актуальною для педагогічної науки [3].

Система професійної підготовки в професійно-технічному училищі вимагає такого підходу, який дає змогу виявити й максимально розвинути інтелектуально-практичні здібності учнів. Ця система повинна мати цілісний і безперервний характер.

На етапі інтеграції технічних дисциплін і дисциплін природничо-математичного циклу (фізика) необхідно проаналізувати зміст навчальних планів, навчальних програм і безпосередньо зміст навчального матеріалу з кожного навчального предмета з метою визначення споріднених понять, які поки що розрізнені, але в ідеальному варіанті створюють цілісну систему. «Двосторонній рух назустріч» природничо-математичних дисциплін з одного боку і технічних з іншого, що представлені у навчальних планах СПТНЗ, сам собою не виникне – для того, щоб інтеграція дисциплін працювала на виконання завдань формування компетентного фахівця, слід провести непросту методичну роботу щодо підпорядкування інтеграції завдань кожної з дисциплін з огляду на цей освітній пріоритет.

Вони передбачають навчання майбутніх учнів аналізувати й порівнювати об'єкти, характеризувати їх складові та об'єднувати в одне ціле для пізнання взаємодії складових і об'єкта; виробляти у учнів вміння відокремлювати суть хімічної реакції, фізичного явища, біологічного процесу й абстрагуватися від несуттєвого; робити правильні висновки зі спостережень і фактів, узагальнювати факти. Для ґрунтовної і всебічної перевірки особистих досягнень учня необ-



хідно здійснювати перевірку знань на всіх можливих етапах навчання за допомогою інтегрованих тестів з технічних і природничо-математичного дисциплін (фізики):

– *тест пропедевтичний (досягнень)*, за допомогою якого вимірюють рівень знань або вмінь, які опанував учень, ще навчаючись у школі. Таким інструментом оцінювання може бути відомий тест Беннета. Тест на механічну понятливість, орієнтований на виявлення технічних здібностей випробовуваних, як підлітків, так і дорослих. Складається з 70 фізико-технічних завдань, які представлені у вигляді малюнків;

– *тест проміжного контролю успішності* вимірює приріст знань, умінь, навичок за певну тему, розділ. Такі тести перевіряють насамперед навчальний матеріал, який вивчається, та пов'язані з конкретними навчальними завданнями, досягненнями, які очікуються на кінець вивчення конкретного курсу;

– *тест навчальний*, який спрямований на формування в учня певного рівня навичок і вмінь, сприяє засвоєнню навчального матеріалу і дає можливість здійснити оперативний контроль і самоконтроль засвоєння вивченого матеріалу. Його можна запропонувати учням на початку уроку під час опитування минулого матеріалу;

– *тест підсумкового контролю успішності*, який використовують для перевірки засвоєння навчального матеріалу. Він дозволяє викладачеві досягти найбільшого ефекту в засвоєнні учнями навчального матеріалу, значного підвищення якості знань. Його проводять у кінці курсу навчання.

Система діагностики рівня знань учнів з природничо-математичних і технічних дисциплін, яка складається з представлених вище тестів, дозволяє зробити контроль максимально об'єктивним і «прозорим» як для педагога, так і для учня, вчасно вносити корективи в процес навчання, стимулювати учнів на одержання позитивного результату. Охоплення такою формою контролю стовідсоткове. Слід також зазначити, що впровадження такої системи контролю вимагає наявності відповідної технічної (персональних комп'ютерів, електронної пошти, підключення до мережі Internet) та видавничої бази і серйозної роботи педагогів [4].

Порівняння цілі діяльності з її фактичною реалізацією дає змогу визначити конкретні шляхи корекції діяльності учасників педагогічного процесу на різних його етапах. Діяльність учнів планується поетапно з постійним підвищенням рівня складності завдань. На першому етапі (I курс, кваліфікація: 2 розряд) учні виконують інтегровані тести закритої форми, в яких містяться завдання з вибором одного або кількох

правильних відповідей, які пов'язані з професійними вміннями. Вірогідність випадковості правильної відповіді та психологічної обґрунтованості обмеження кількості варіантів рекомендуються завдання з 3–5-ма варіантами відповідей. Зокрема, для підготовки інженерно-технічних фахівців середньої ланки базовими є поняття курсу фізики та матеріалознавства з елементами хімічних понять або поняття курсу фізики, математики, а також деяких спеціальних понять, які використовуються у професійній підготовці учнів.

Наприклад:

*З математикою і спеціальною технологією:*

1) Які вимоги пред'являються до циліндричних поверхонь?

- циліндричності, прямолінійності;
- прямолінійності утворює циліндричності, круглості, співвісності;
- вимоги круглості, співвісності, прямолінійності.

*З фізикою, хімією і матеріалознавством:*

1) Коли виготовляють деталі, то потрібно враховувати практичну значимість металів і сплавів. Яку?

- якість;
- міцність;
- твердість;
- гнучкість.

2) Властивість матеріалу чинити опір зовнішнім силам при пружній деформації – це:

- жорсткість;
- міцність;
- пружність;
- пластичність [5].

*З фізикою і електротехнікою:*

1) Чому температура конденсатора на задній стінці домашнього компресійного холодильника вища за температуру повітря у приміщенні?

- у конденсаторі збирається теплота, відкачана компресором з холодильника;
- у конденсаторі випаровується рідкий фреон, в результаті чого він нагрівається;
- у конденсаторі фреон нагрівається внаслідок адіабатичного стискання компресором.

*З фізикою і спеціальною технологією:*

1) Що таке рух подачі і який вид руху використовується при цьому?

- це обертальний рух різця по заготівки;
- це поступальний рух різця, що забезпечує безперервне врізання в нові шари металу;
- це обертальний і поступальний рух різця по поверхні різання при обробці.

Завдання з розгорнутою відповіддю, що носять удосконалений професійний харак-



тер, перевіряють, як учні засвоїли програми, сформованість їхньої професійної компетенції.

Наприклад:

1) Є провідник опором 20 Ом. Як із нього зробити провідник опором 5 Ом?

- відрізати половину;
- відрізати четвертину;
- скласти вдвоє;
- скласти вчетверо;
- звернути у клубок.

2) Чому магнітопровід трансформатора складають з пластин? Чому з електротехнічної сталі? Відповідь пояснить.

– для зменшення витрат на вихрові струми;

– для збільшення магнітного поля;

– для зменшення магнітного поля для зменшення магнітного поля;

– для збільшення витрат на вихрові струми.

На другому етапі формування знань, умінь і навичок (II–III курси, кваліфікація: 3 розряд) учні виконують інтегровані тестові завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю, які мають комплексний характер. Їх виконання передбачає розгорнути відповіді тих, хто тестується, із застосуванням широкого кола інтегрованих знань та умінь. Вони не містять запропонованих варіантів відповідей і використовуються для того, щоб виявити знання термінів, означень, понять, поданих у навчальному матеріалі.

Наприклад:

1) Визначте опір ділянки кола змінного струму, зображеної на рис. 1, між точками С і D, якщо  $C1 = 2$  пФ,  $C2 = 5$  мкФ,  $R1 = 20$  Ом,  $R2 = 5$  Ом,  $L1 = 10$  Гн. Частота струму відповідає промисловій.

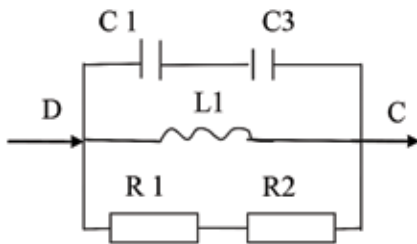


Рис. 1.

2) В колі постійного струму резистори з опором, зображеного на рис. 2:  $R1 = 30$  Ом;  $R2 = 10$  Ом;  $R3 = 40$  Ом;  $R4 = 40$  Ом. Струм в нерозгалуженій частині електричного кола:  $U = 220$  В. Визначити: а) загальний опір електричного кола  $R$  заг.; б) Струм в нерозгалуженій частині електричного кола  $I$  заг.; в) потужність, що споживає електричне коло  $P$  заг.?

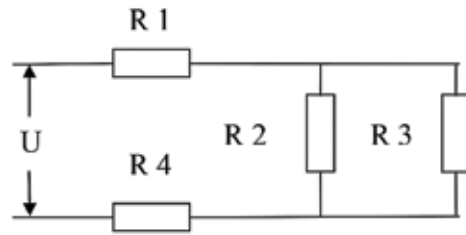


Рис. 2.

3) Виточити деталь, яка має форму зрізаного конуса, якщо діаметр його основ 35 мм і 18 мм, а висота 39 мм. Визначити величину кута при вершині конуса.

Було з'ясовано, що тестування як один із методів діагностики успішності навчальних досягнень має ряд переваг і недоліків. До переваг можна віднести індивідуалізацію процесу навчання, можливість зробити процес навчання цікавішим і значно підвищити активність учнів під час самостійних робіт; об'єктивність; психологічний комфорт учнів; оперативність; можливість застосування технічних засобів, а до недоліків – можливість відгадування правильних відповідей учнями, що понесе за собою невідповідність оцінки до знань; складність розробки змісту інтегрованих тестів, що потребує від викладача бажано інтегрованих знань, обмеження учнів творчо виразити себе. Інтегровані тести повинні відбивати контрольований матеріал, не містити надлишковий матеріал, відповідати цілям тестування. Ефективність формування знань, умінь і навичок за допомогою інтегрованого контролю технічних і природничо-математичних дисциплін (фізики) полягає, на нашу думку, у віковій особливості учня СПТУ; фаховій компетенції; рівня знань з природничо-математичних дисциплін; вміння поєднувати знання з технічних дисциплін з природничо-математичними дисциплінами; вміння застосовувати отримані знання і в теорії, і на практиці.

#### Висновки з проведеного дослідження.

З наведеного вище можна зробити такі висновки. Використання інтегрованих тестів з технічних дисциплін і природничо-математичних дисциплін (фізики) не тільки створює сприятливі умови для глибокого засвоєння теоретичних знань, а й є сукупністю дій пошукового характеру, спрямованих на відкриття невідомих фактів, способів плідної дослідницької практичної діяльності; на розв'язання міжпредметних задач; виконання комплексних практичних задач; використання проблемних ситуацій з одного предмета на заняттях з іншого; включення виробничих ситуацій і завдань з виробничим змістом в про-





грами занять з природничо-математичних дисциплін, що дають підстави для подальшого вивчення і застосування такого виду контролю, як інтегроване тестування. Розв'язування подібних тестів створює позитивний емоційний стан і відповідає умовам розвитку пізнавального інтересу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Касперський А.В. Удосконалення системи контролю знань при виконанні лабораторного практикуму / А.В. Касперський, О.М. Кучменко // Наука і сучасність : збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Вип. 2. – Ч. 2. – К. : Логос, 1999. – С. 49–58.

2. Касперський А.В. Попереднє тестування рівня знань учнів та студентів як засіб вдосконалення мето-

дики виконання педагогічного дослідження / А.В. Касперський, О.М. Кучменко // Вісник : збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Вип. 5. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С. 150–152.

3. Применение знаний в учебной практике школьников / под ред. Н.А. Менчинской. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 375 с.

4. Касперський А.В. Модульно-рейтингова технологія навчання як засіб активізації самостійної роботи студентів при вивченні фізики в педагогічному університеті / А.В. Касперський, О.М. Кучменко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – 2004. – Вип. 55. – С. 259–263.

5. Болтенко О.І. Збірник тестів та кросвордів з матеріалознавства та технології машинобудування / О.І. Болтенко. – Донецьк : Краматорський центр професійно-технічної освіти, 2011. – 122 с.

УДК 37.014.623

## АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ІГОР У ПОЗААУДИТОРНІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Маркова Т.В., аспірант  
кафедри педагогіки

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

У статті проаналізовано застосування ігор у позааудиторній навчальній діяльності майбутніх офіцерів. Проведено діагностику впливу ігор на формування міжкультурної комунікації під час вивчення англійської мови в позааудиторній навчальній діяльності. Виявлено основні найбільш ефективні ігри, що сприяють підготовці до міжкультурної комунікації.

**Ключові слова:** *гра, позааудиторна навчальна діяльність, міжкультурна комунікація.*

В статье проанализированы примеры применения игр во внеаудиторной учебной деятельности будущих офицеров. Проведена диагностика влияния игр на формирование межкультурной коммуникации на основе английского языка во внеаудиторной учебной деятельности. Выявлены основные наиболее эффективные игры, что способствуют подготовке к межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** *игра, внеаудиторная научная деятельность, межкультурная коммуникация.*

Markova T.V. ANALYSIS OF USING GAMES IN POST CURRICULAR ACTIVITIES

In the article the data use games in extracurricular training of future officers. A diagnosis of the impact of games on the formation of intercultural communication in the basic of English language in extracurricular academic activities. The most effective games are detected which help to prepare cadets to intercultural communication.

**Key words:** *game, post curricular activities, intercultural communication.*

**Постановка проблеми.** Службова діяльність характеризується динамічністю, непередбачуваністю, постановкою проблемних ситуацій, які потребують негайного вирішення. Тому важливо достатню увагу приділяти розвитку оперативного мислення курсантів, формувати в них здатність орієнтуватися в обстановці, яка змінюється. На жаль, окремі педагоги продовжують реалізовувати в навчанні мету передання якомога більшого

обсягу інформації у відведений час, а питанням вироблення у вихованців творчого мислення особливої уваги не приділяють. Звідси труднощі в офіцерських кадрах у практичній діяльності в разі виникнення нестандартних ситуацій або в екстремальних обставинах. Відомий психолог Б.М. Теплов серед характерних особливостей мислення та здібностей, якими повинен володіти військовий професіонал, виділяє такі:



– максимальна продуктивність розуму в умовах максимальної небезпеки;

– швидкість, стрімкість мислення [2].

Б.М. Теплов на підставі проведеного психологічного дослідження робить висновок, що чим вищі щаблини військової ієрархії долає офіцер, тим більш важливим для нього є володіння наведеними якостями. У системі військової освіти з урахуванням цього положення повинні більш активно використовуватися ігри в позааудиторній навчальній діяльності, що сприяють формуванню творчого мислення, здатності ефективно діяти і приймати відповідальні рішення в умовах динамічної військово-професійної діяльності з особовим складом. Ігрові технології в силу відповідних їм ознак адекватно відповідають особливостям такої діяльності.

**Ступінь розробленості проблеми.** Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані й розроблені класиками російської та радянської педагогіки: К.Д. Ушинським, Д.І. Писаревим, А.С. Макарєнком, видатними радянськими вченими: М.В. Левітовим, Л.С. Виготським, Л.С. Рубінштейном, О.М. Леонтьєвим та іншими [3].

**Мета статті** – розглянути основні компоненти вірної дидактичної й методичної організації позааудиторної навчальної діяльності як процесу підготовки до міжкультурної комунікації за допомогою ігор на основі англійської мови у вищих військових навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-педагогічна та методична література містить багато визначень понять «ділова гра» й «навчальна гра», але єдиного підходу немає. О.О. Вербицький зазначає, що в найширшому значенні «ділова гра» може бути визначена як знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою мови моделювання, імітації та зв'язків, включаючи природну мову [7].

О.В. Козлова, визначаючи поняття «ділова гра», виділяє таку її якість, як прийняття рішень. Зрозуміло, що характерною рисою ділової гри є моделювання учасниками змісту гри й процесу тієї або іншої майбутньої професійної діяльності та системи їхніх відносин усередині заданої моделі реального виробничого колективу [8].

У дослідженні ми зверталися до наукового надбання таких педагогів, як А.О. Вербицький, М.Д. Ярмаченко, І.О. Рейнгард, В.І. Бондар, І.Д. Бех, О.А. Дубасенюк, В.І. Лозова, О.В. Глузман.

Ідеї впровадження елементів гри в процес педагогічної практики військових ка-

дрів у позааудиторній навчальній діяльності відбито в працях військових учених: О.Я. Анцупова, В.М. Володько, В.М. Гуріна, М.В. Овчара, В.В. Хрипка, О.В. Торічного. Заслужовує на увагу досвід практичної діяльності офіцерів Є.М. Потапчука, О.П. Корольова, О.Д. Сафіна, О.Ю. Торіцина [8].

Аналіз практики використання ігор в позааудиторній навчальній діяльності у військових навчальних закладів на сучасному етапі дає змогу виділити такі характерні тенденції:

– використання елементів гри в структурі різноманітних видів занять в інтересах активізації курсантів у позааудиторній навчальній діяльності;

– проведення педагогічної гри протягом одного-двох занять із певної теми відповідно до визначених раніше дидактичних цілей;

– проведення тривалої за часом педагогічної гри в інтересах реалізації завдань розвитку та навчання учасників на базі спеціально обладнаних ігрових центрів.

Здійснюються спроби конструювання й теоретичного обґрунтування педагогічних ігор, упровадження їх у педагогічний процес військових навчальних закладів за досвідом і подобою застосування ігрових технологій у педагогічних вишах країни з метою педагогічної підготовки студентів. Із наукових позицій здійснюється обґрунтування ефективності ділових ігор, що розглядаються як зразок застосування інноваційних аспектів у підготовці військово-педагогічних кадрів. Є розробки, які характеризують потенційні можливості функціонального ігрового процесу, його можливу структуру (О.В. Торічний, Є.М. Потапчук).

Гра, незважаючи на творчу діяльність педагогів-новаторів, продовжує залишатися в навчальному процесі викладення психолого-педагогічних і гуманітарних дисциплін рідкісним явищем. У більшості вишів педагогічна гра – це вдало знайдений прийом педагогічного впливу, що використовується час від часу, незрозумілий до кінця складний інструмент педагогічного впливу на слухачів. Навчальні ігри використовуються здебільшого під час вивчення спеціальних предметів, а запровадження цього методу до вивчення фундаментальних дисциплін відбувається більш повільно.

Результати анкетного опитування викладачів і курсантів надали можливість виявити характерні причини повільного впровадження ігрових технологій у позааудиторну навчальну діяльність і практику професійної підготовки офіцерських кадрів:

1) відсутність розробленої теорії й методики використання ігрових технологій у



навчальному процесі військових навчальних закладів;

2) недостатня підготовленість значної частини викладачів до використання в педагогічній практиці інноваційних методів навчання;

3) недостатня мотивація викладачів до використання у військово-педагогічній практиці ігор. Відсутність стимулювання творчої праці, пов'язаної зі зростаючими витратами часу на підготовку до занять, побудованих із використанням ігор, за збереження старих підходів до навчального навантаження;

4) традиційна орієнтація програм професійної підготовки курсантів на пояснювально-ілюстративний тип навчання;

5) недостатнє матеріально-технічне забезпечення навчальних програм;

6) недостатній взаємообмін досвідом, накопиченим вишами, науково-дослідними центрами, науково-дослідними інститутами України, щодо впровадження й використання ігрових технологій у позааудиторну навчальну діяльність;

7) досить жорстка регламентація в методиці проведення занять з тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Зазначені причини дають змогу, на нашу думку, висловити сумнів щодо можливості використання в сучасних умовах і в найближчій перспективі тривалих за часом і складних педагогічних ігор у позааудиторній навчальній діяльності. Водночас є можливості для широкого й ефективного використання такого різновиду ігрових технологій, як «бліц-ігри».

Ігрові технології – це сукупність процесів і методів навчання, що являють собою форму пізнавальної діяльності слухачів в умовних ситуаціях, спрямованих на формування в них педагогічних здібностей, знань, умінь і особистих якостей у ході вирішення педагогічних завдань [1].

Розглянемо також педагогічну бліц-гру як різновид ігрових технологій, основними особливостями якої є такі: мінімальний комплект ролей, швидкість проведення й отримання результату. Характерними рисами бліц-гри є привабливість і легкість форми; несподіваність і неординарність змісту; обов'язковість оцінювання результатів (кількісного або якісного); обмежена функціональна спрямованість, реалізована відповідно до педагогічних цілей; можливість включення їх у структуру традиційних видів навчальних занять; динамічність виникнення та вирішення ситуації (проблеми, завдання); проектована й керована емоційна напруженість у процесі гри; обмеженість часу, відведеного на вирішення проблеми;

можливість об'єднання в єдиний комплекс (систему) ігор відповідно до педагогічних цілей; включення визначеного контексту професійної діяльності, імітації деяких її умов і форм.

Практика бліц-гри складається, як нам видається, з техніки гри (технологічної структури), теорії й методології гри (загальних підходів до проектування та аналізу дій); етики гри (наявність моральних ідей і змісту).

Нетиповою й цікавою формою заняття є театралізована гра, якій підпорядковані завдання заняття. Театралізована гра – заняття, що характеризується широким використанням елементів гри, змагання, прихованих форм контролю, наближення до реальних умов, поєднанням індивідуальної, фронтальної форм роботи курсантів із діяльністю в парах. Особливої ваги набувають логічні та розумові форми, які допомагають розрядити напруження, надати можливість мислити креативно і творчо, стимулювати їхню розумову діяльність. Багато методистів відзначають величезні навчальні можливості гри (Н.В. Ангусова, В.І. Горецька, В.Ю. Протасова, Т.М. Шкваріна). У процесі оволодіння англійською мовою, видозмінюючи ігрову ситуацію під час навчання, створюють умови для автоматизації запам'ятовування мовленнєвого матеріалу. Замислюючись над використанням гри на заняттях з англійської мови, ми вивчили роботи Н.Д. Гальської, В.А. Глухарєвої, Л.І. Дольникової, В.І. Колосникової, Ш.Г. Ашамджян, М.Ф. Строніна та ін. Гра в їхньому розумінні – вправа для тренування мовленнєвих навичок. Гра – не дійсність, але може змусити глянути на знання як на те, що може принести реальну користь: англійська мова – уміння спілкуватися з носіями іноземної мови. Гра активізує прагнення курсантів до контакту один з одним, створює умови рівності в мовному партнерстві, руйнує традиційний бар'єр між учителем і дитиною. Гра дає змогу боязким, невпевненим у собі курсантам говорити й тим самим переборювати бар'єр невпевненості. В іграх опановуються такі елементи спілкування, як уміння почати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника, у потрібний момент погодитися з його думкою чи спростувати її [8]. Практично весь час у грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки той, хто говорить, а й той, хто слухає, є максимально активним, тому що він повинен зрозуміти й запам'ятати репліку, дію партнера, співвіднести її із ситуацією, правильно відреагувати на неї. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних і розвиток логіки, сприяють усвідомленому засвоєнню іноземної мови



[9]. Вони сприяють розвитку таких якостей, як самостійність, ініціативність, виховують почуття колективізму. Курсанти активно, з цікавістю працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів. Модель кожного заняття з позааудиторної навчальної діяльності – це уявна ігрова ситуація в повному, розгорнутому вигляді, що як норма охоплює всю тривалість заняття. Гра надає можливість урахувати вікові особливості курсантів і прагнення до самостійності; є ефективним засобом створення мотиву до іншомовного діалогічного спілкування; сприяє реалізації діяльного підходу в процесі навчання англійської мови. Ігри працюють загалом із особистістю дитини, захоплюючи ціннісні, емоційні, моральні, мотиваційні аспекти. Ці механізми демонструють переваги ігор як освітнього засобу. Недоліки є продовженням їхніх же позитивних якостей. До них можна зарахувати такі: великі енергетичні витрати не тільки майстрів організаторів, а й учасників; порівняно (із традиційною педагогікою) малий обсяг власне нової інформації. Гра гідна скоріше як засіб засвоєння вже наявної інформації, але як джерело нової інформації являє собою значно більш повільний засіб. Змінимо слово «недолік» на слово «специфіка» та зробимо такий висновок: гра не може бути єдиним засобом засвоєння отриманих традиційним шляхом знань. Без сумнівів, гру можна розглядати як ситуативно-варіативну вправу, у якій створюється можливість повторення мовленнєвого прикладу в умовах, максимально наближених до реального мовленнєвого спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовленнєвої дії. Цю позицію відстоює М.Ф. Стронін. Він вважає, що ігри сприяють виконанню методичних завдань:

- створення психологічної здібності курсантів до мовленнєвого спілкування;
  - забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовленнєвого матеріалу;
  - тренування курсантів у виборі мовленнєвого матеріалу, що є підготовкою до ситуативної невимуженості мовлення загалом.
- Під час розробки ігор ми беремо до уваги таку організацію гри на заняттях англійської мови:
- гра не має бути зразком механічної імітації, це зразок творчості;
  - учитель представляє оригінальний взірць іноземного мовлення, який збуджує в дітей прагнення бути оригінальними, самостійними;
  - у процесі гри не використовується система оцінок;

- формулювання ігрової ситуації, правил гри, розповідь про те, що отримується в результаті, має подаватись рідною мовою;

- гра повинна викликати позитивний емоціональний інтерес, бажання скоріше включитися в гру [10].

Практика вказує на позитивний вплив виховного та навчального процесу в іграх усіх видів: дидактичних, рухливих тощо. Кожна гра виконує свою функцію, сприяючи накопиченню мовленнєвого матеріалу в дитини, закріпленню раніше отриманих знань, формуванню мовленнєвих навичок і вмій [3]. У позааудиторній навчальній діяльності гра допомагає створювати умови, найбільш максимально наближені до реальних, але, крім того, має специфіку, що дає змогу розглядати її як засіб досягнення навчально-виховних цілей.

Отже, основними структурними компонентами навчальної гри для нас є такі:

- наявність ігрових, а головне практичних, виховних і розвивальних цілей;

- зміст гри, що віддзеркалює реальні взаємодії та взаємини, базується на навчальному матеріалі однієї або кількох розмовних тем і має сюжетну організацію, розвиток і відтворення в мовній і немовній поведінці курсантів;

- комунікативно-дидактичні умови: по-перше, природна навчально-комунікативна ситуація, яка створюється дошкільнятами під керівництвом учителя; важливо, щоб у визначенні місця, часу й інших обставин гри вона відповідала реальній дійсності, була значимою для дітей; по-друге, реквізити – будь-які предмети, що використовуються в навчальній грі.

Рівень професійної зрілості залежить від здатності педагога реалізувати на методологічному рівні стратегічний шлях: від духовно-прогностичного цілепокладання через структурну побудову системи знань до організації отримання кінцевого результату, спрямованого на підготовку майбутніх офіцерів, до міжкультурної комунікації [9]. Тому ми можемо вважати практику педагогічної гри (зокрема бліц-гру й театралізовану гру) успішною за умови, якщо під час гри курсанти не лише отримують більш конкретні уявлення про майбутню професійну діяльність, а й розвивають аналітичні здібності, синтезують культуру діяльності, у них формується цілісна понятійна система. Отже, гра дає змогу кожному курсантові відчувати себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлено тим, що в грі відбувається здійснення бажання майбутнього спеціаліста виявити свої здібності та придатність до професійної діяльності. «У грі відбуваються лише ті дії, цілі





яких значущі для індивіда за їхнім власним внутрішнім змістом» [10].

**Висновки.** На жаль, недостатнє фінансування навчальної роботи закономірно призводить до старіння навчально-матеріальної бази, ускладнює вдосконалення технології підготовки кадрів. Разом із тим, у зв'язку зі звільненням із кадрів певної кількості викладачів, із приходом нових людей об'єктивно здійснюється переосмислення змісту навчального процесу у військових вишах. Мають місце деякі позитивні тенденції, які стосуються цілей навчання, принципів відбору матеріалу, контингенту слухачів, системи мотивації їхньої навчальної діяльності, а також соціально-психологічних аспектів спілкування слухачів і викладачів. Потрібен новий стиль педагогічного мислення та педагогічної дії, який дав би змогу забезпечити якісні зміни в позааудиторній навчальній діяльності на основі теоретико-методологічних концепцій і педагогічної науки й використання передового досвіду не лише військових, а й цивільних навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Торічний О.В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Торічний. – Хмельницький, 1999. – 190 с.
2. Теплов Б.М. Ум полководца / Б.М. Теплов. – Хабаровск, 1994. – 123 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 5. – 1977. – С. 162–176.
4. Макаренко А.С. Гра / А.С. Макаренко // Макаренко А.С. Твори : у 7 т. / А.С. Макаренко. – К., 1954. – Т. 4. – 1954. – С. 367–368.
5. Коротяева И.Б. Деловая игра как средство развития познавательных и профессиональных интересов студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Коротяева. – К., 1989. – 186 с.
6. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій в вищих закладах освіти України : автореф. дис. ... докт. пед. наук / І.О. Смолюк. – К., 1999. – 334 с.
7. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3. – С. 129–142.
8. Козлова О.В. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / О.В. Козлова. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
9. Тищенко Т.М. Інтегративність педагогічного знання у формуванні майбутнього педагога / Т.М. Тищенко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 5 (32). – Полтава, 2003. – С. 177–183.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – С. 590.



УДК 37.014.14 +811.111+792.2

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЁРТЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДРАМАТИЗАЦИИ СКАЗОК

Миркович И.Л., аспирант  
кафедры западных и восточных языков и методики их обучения  
факультета иностранных языков  
Южноукраинский национальный  
педагогический университет имени К.Д. Ушинского

В статье затронута проблема интегрированного обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок. Представлена экспериментальная апробация методики обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок. Предложены критерии и показатели оценивания уровней сформированности англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, англоязычная диалогическая речь, ученики четвертых классов, драматизация сказок, критерии оценивания, уровни оценивания.

У статті порушено проблему інтегрованого навчання англomовного діалогічного мовлення учнів четвертих класів на основі драматизації казок. Наведено дані щодо експериментальної апробації методики навчання англomовного діалогічного мовлення учнів четвертих класів на основі драматизації казок. Запропоновано критерії та показники оцінювання рівнів сформованості англomовного діалогічного мовлення учнів четвертих класів.

**Ключові слова:** інтегроване навчання, англomовне діалогічне мовлення, учні четвертих класів, драматизація казок, критерії оцінювання, рівні оцінювання.

Mirkovich I.L. THE EXPERIMENTAL TESTING OF METHODS OF INTEGRATED TEACHING ENGLISH DIALOGICAL SPEECH TO PUPILS OF THE FOURTH FORMS BY MEANS OF FAIRY TALES DRAMATIZATION

The article deals with the problem of integrated teaching English dialogical speech to pupils of the fourth forms by means of fairy tales dramatization. The experimental testing of methods of integrated teaching English dialogical speech to pupils of the fourth forms by means of fairy tales dramatization are presented in the article. Evaluation criteria and levels of evaluation as to the formation of English dialogical speech of pupils of the fourth forms are suggested.

**Key words:** integrated teaching, English dialogical speech, pupils of the fourth forms, fairy tales dramatization, evaluation criteria, levels of evaluation.

**Постановка проблеми.** Актуальность рассматриваемой проблемы определяется, с одной стороны, возросшими потребностями в улучшении качества подготовки по иностранному языку учеников младших классов, связанными с ориентацией современного образования на международные стандарты, следовательно, необходимостью поиска новых путей совершенствования процесса обучения; с другой стороны, недостаточной разработанностью как в теоретическом, так и в практическом планах вопросов обучения англоязычной диалогической речи учеников младших классов общеобразовательных школ. Решение данной проблемы призвано способствовать улучшению практической подготовки учеников младших классов устной речи на иностранном языке.

**Степень разработанности проблемы.** Необходимо констатировать, что определенные наработки уже были сделаны в педаго-

гической теории и практике для обучения устной английской речи учащихся начальных классов (О.Б. Бигич [1], Е.В. Борзова [2], Т.И. Воробьева [3], М.В. Гарбуз [4], О.И. Гузь [5], Н.В. Иванова [6], Ф.С. Исхакова [7], Т.Л. Сирык [8] Т.В. Шитгареева [9] и др.). Однако при всех достоинствах опубликованных работ в них по-прежнему рассматривается иностранный язык как учебная дисциплина, а развиваемая при этом в рамках учебной программы иноязычная коммуникативная деятельность осуществляется учащимися на занятиях для достижения учебных практических целей.

В связи с этим нам представляется, что назрела необходимость расширить сферу применения иноязычных знаний и умений, а самое главное уже в начальной школе убедить учащихся в том, что иностранный язык, как и родной, необходим для решения не только учебных, но и жизненно обусловленных задач, и рассматривать обучение ино-



странному языку в ракурсе интегрированного обучения, когда в результате синтеза нескольких процессов обучения в один у учащихся развиваются умения в различных видах деятельности, одна из которых иноязычная.

Для проведения экспериментальной апробации разработанной нами методики интегрированного обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок необходимо было определить критериальный аппарат экспериментального исследования, на его основании установить исходный уровень владения английским языком учащимися четвертых классов, распределить их в контрольные и экспериментальные группы в зависимости от полученных результатов и апробировать в экспериментальных группах разработанную нами методику. В случае установлении её недостатков предложить методические способы её усовершенствования, а далее доработанный вариант проверить в массовом обучении для определения технологичности разработанного комплекса упражнений и возможностей его широкомасштабного внедрения.

**Цель статьи** – апробация методики интегрированного обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок. Предмет – методика интегрированного обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок. Объект – процесс проведения апробации методики интегрированного обучения англоязычной диалогической речи учеников четвертых классов на основе драматизации сказок.

**Изложение основного материала.** Исходя из того, что основными результативными показателями разработанной нами методики являются 1) знания языкового материала сказок и программного тематического содержания; 2) умение понимать сказку в её постановочном оригинальном представлении на английском языке; 3) умение драматизировать её в оригинальном виде; 4) умение проводить тематические беседы на основе спонтанно возникающих речевых и эмоциогенных ситуаций, критериями её оценивания будут следующие: языковой, аудиовизуальный, драматизационный и интегрированный.

Определим к каждому из указанных критериев соответствующие им показатели и уровни достигаемых результатов обучения.

I. В соответствии с языковым критерием, отмечаем, что все последующие виды речевых умений можно будет считать со-

стоятельными, если их языковая составляющая будет *лексически* достаточная, безошибочная и фольклорно выраженная; *грамматически* нормативная и *стилистически* правомерная. Поэтому для определения качества владения языковым материалом, как из изучаемых сказок, так и по изучаемой тематике, в соответствии с программой по английскому языку для учащихся четвертых классов, предлагаем следующие показатели языкового критерия:

– лексический в виде: 1) *объёма* усвоенного лексического материала; 2) *безошибочности его употребления* при переводе словосочетаний и предложений: а) с английского языка на родной, что будет соответствовать рецептивным лексическим знаниям; б) с родного языка на английский, что будет соответствовать репродуктивным лексическим знаниям; 3) *орфографической грамотности* при его написании, что предполагает безошибочное написание представленного для контроля материала на английском языке;

– грамматический в виде: 1) *безошибочности употребления* грамматических явлений при переводе тех же словосочетаний и предложений: а) с английского языка на родной, что будет соответствовать рецептивным грамматическим знаниям; б) с родного языка на английский, что будет соответствовать репродуктивным грамматическим знаниям.

Уровнями оценивания лексического показателя в отношении объёма усвоенного материала и безошибочности его употребления при переводе считаем следующие: 1) *высокий*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 100–95% понимание употреблённой в них лексики, а при переводе тех же словосочетаний и предложений с родного языка на английский допустили не более чем 2 лексические и 2 орфографические ошибки; 2) *достаточный*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 94–85% понимание употреблённой в них лексики, а при переводе тех же словосочетаний и предложений с родного языка на английский допустили не более чем 3–4 лексические и 3–4 орфографические ошибки; 3) *средний*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 84–70% понимание употреблённой в них лексики, а при переводе тех же словосочетаний и предложений с родного языка на английский допустили не более чем 5–6 лексических и 5–6 орфографических оши-



бок; 4) *низкий*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили ниже чем 70% понимания употреблённой в них лексики, а при переводе тех же словосочетаний и предложений с родного языка на английский допустили более 6 лексических и более 6 орфографических ошибок.

Уровнями оценивания лексического показателя в отношении орфографической грамотности написания изученного языкового материала считаем следующие: *высокий*, если в письменном переводе представленного материала имеются до 2 орфографических ошибок; *достаточный*, если в письменном переводе того же материала имеются 3–4 орфографические ошибки; *средний*, если при переводе того же материала имеется 5–6 орфографических ошибок; *низкий*, если в письменном переводе допущено более 6 орфографических ошибок.

Перед определением уровней оценивания грамматического показателя в отношении количества грамматических ошибок необходимо отметить, что грамматическими ошибками будут следующие: а) нарушение порядка слов в предложении; б) неадекватная форма любой части речи (he play вместо he plays; she book вместо her book; many milk вместо much milk; he playing вместо he is playing); в) неправильное употребление артиклей или их отсутствие в случаях, где они необходимы; г) отсутствие частей фраз или предложений.

Итак, уровнями оценивания грамматического показателя в отношении количества допущенных грамматических ошибок считаем следующие: 1) *высокий*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 100–95% понимание употреблённой в них грамматики, а при переводе этого же материала с родного языка на английский допустили не более 2-х грамматических ошибок; 2) *достаточный*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 94–85% понимание употреблённой в них грамматики, а при переводе этого же материала с родного языка на английский допустили не более 3–4-х грамматических ошибок; 3) *средний*, если при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на родной учащиеся проявили 84–70% понимание употреблённой в них грамматики, а при переводе этого же материала с родного языка на английский допустили не более 5–6 грамматических ошибок; 4) *низкий*, если при переводе словосочетаний и предложений

с английского языка на родной учащиеся проявили ниже 70% понимания грамматического материала, а при переводе этого же материала с родного языка на английский допустили более 6 грамматических ошибок.

В соответствии с аудиовизуальным критерием, отмечаем, что умение понимать сказку в её постановочно оригинальном представлении на английском языке основывается на предварительно изученном лексическом грамматическом и фольклорном материале. Поэтому учащиеся должны понять как все предложения (реплики) каждого героя сказки, так и смысловое содержание каждой её сценки, в конечном итоге, основной смысл всей сказки в целом. Отсюда показателями аудиовизуального критерия являются следующие: 1) понимание речи каждого героя сказки; 2) понимание смысла каждой сценки сказки; 3) понимание смысла всей сказки в целом.

Уровнями оценивания понимания речи каждого героя сказки считаем следующие: *высокий*, если учащиеся поняли 100–90% предложений (реплик) от общего количества, произнесённых каждым героем; *достаточный*, если учащиеся поняли 89–80% предложений (реплик) от общего количества, произнесённых каждым героем; *средний*, если учащиеся поняли 79–70% предложений (реплик) от общего количества, произнесённых каждым героем; *низкий*, если учащиеся поняли ниже 70% предложений (реплик) от общего количества, произнесённых каждым героем.

Для установления уровней оценивания понимания смысла каждой сценки сказки мы предлагаем проявление способности учащихся выбрать из 3-х предложений правильное по определению: 1) действующих лиц сказки; 2) внешности героев сказки; 3) одежды действующих героев сказки; 4) места происходящих действий в сценке; 5) характера героев по их действиям.

Поэтому уровнями оценивания понимания содержания каждой сценки сказки считаем следующие: 1) *высокий*, если учащиеся выбрали в каждой из пяти групп предложений 5 правильных, то есть не ошиблись ни разу; 2) *достаточный*, если учащиеся выбрали в каждой из пяти групп предложений 4 правильных, то есть ошиблись 1 раз; 3) *средний*, если учащиеся выбрали в каждой из пяти групп предложений 3 правильных, то есть ошиблись 2 раза; 4) *низкий*, если учащиеся выбрали в каждой из пяти групп предложений менее 3-х правильных, то есть ошиблись более 2-х раз.

Для установления уровней оценивания понимания содержания всей сказки в це-





лом мы предлагаем проявление способностей учащихся выбрать из 3-х предложений правильное по 1) названию сказки; 2) определению главных героев сказки; 3) по содержанию главной идеи сказки; 4) описанию костюмов героев сказки; 5) описанию декораций, в зависимости от происходящих событий; 6) описанию поведения героев сказки; 7) изложению воспитательного потенциала сказки.

Поэтому уровнями оценивания понимания содержания каждой сценки сказки считаем следующие: 1) *высокий*, если учащиеся выбрали в каждой из семи групп предложений 7–6 правильных, то есть ошиблись не более 1 раза; 2) *достаточный*, если учащиеся выбрали в каждой из семи групп предложений 5 правильных, то есть ошиблись два раза; 3) *средний*, если учащиеся выбрали в каждой из семи групп предложений 4 правильных, то есть ошиблись три раза; 4) *низкий*, если учащиеся выбрали в каждой из семи групп предложений менее 4-х правильных, то есть ошиблись более 3 раз.

В соответствии с драматизационным критерием, учащиеся должны знать роли каждого героя сказки наизусть; уметь исполнять эти роли в процессе выполнения тех игровых действий, которые выполняли герои сказки в их оригинальном представлении; уметь использовать те экстралингвистические средства, выражающие чувства и эмоции, которые использовались героями сказки в их оригинальном представлении.

Поэтому показателями драматизационного критерия будут следующие: 1) знание слов каждого героя сказки наизусть; 2) умение производить действия, выполняемые каждым героем сказки; 3) умение использовать экстралингвистические средства в соответствии с оригинальными.

Отсюда уровнями оценивания знания слов каждого героя сказки будут следующие: 1) *высокий*, если учащиеся забыли слова своей роли не более 1-го раза или исказили слова представляемого ими героя не более 1-го раза; 2) *достаточный*, если учащиеся забыли слова своей роли 2–3 раза или исказили слова представляемого ими героя 2–3 раза; 3) *средний*, если учащиеся забыли слова своей роли 4–5 раз или исказили слова представляемого ими героя 4–5 раз; 4) *низкий*, если учащиеся забыли слова своей роли более 5-ти раз или исказили слова представляемого ими героя более 5-ти раз.

Уровнями оценивания выполняемых действий учащимися в соответствии с их ролями будут следующие: 1) *высокий*, если

учащиеся в процессе ролевой драматизации выполняли все действия героев сказки в их оригинальном представлении или ошиблись не более 1-го раза; 2) *достаточный*, если учащиеся в процессе ролевой драматизации выполняли значительное большинство действий героев сказки в их оригинальном представлении, но ошиблись не более 2-3-х раз; 3) *средний*, если учащиеся в процессе ролевой драматизации выполняли многие действия героев сказки в их оригинальном представлении, но ошиблись до 5-ти раз; 4) *низкий*, если учащиеся в процессе ролевой драматизации выполняли меньше половины действий героев сказки в их оригинальном представлении, то есть ошиблись более 5-ти раз.

Уровнями оценивания использования экстралингвистических средств, соответствующих оригиналу, в процессе ролевой драматизации сказки будем считать следующие: 1) *высокий*, если учащиеся использовали в полном объеме экстралингвистические средства героев сказки в оригинале или ошиблись 1 раз; 2) *достаточный*, если учащиеся использовали в значительном объеме экстралингвистические средства героев сказки в оригинале или ошиблись 2–3 раза; 3) *средний*, если учащиеся использовали в частично адекватном объеме экстралингвистические средства героев сказки в оригинале или ошиблись 4–5 раз; 4) *низкий*, если учащиеся в недостаточном объеме использовали экстралингвистические средства героев сказки в оригинале или ошиблись более 5-ти раз.

В соответствии с интегрированным критерием, учащиеся должны уметь общаться друг с другом согласно тематическим или спонтанно возникающим речевым и эмоциональным ситуациям. При этом их речевое поведение должно быть обусловлено не выполнением учебного задания, а желанием решить возникшие проблемы в их иноязычном сопровождении. Основным показателем решения данных проблем должен быть сформированный в процессе обучения воспитательный потенциал школьников. Общаясь в той или иной тематической проблеме или в связи с той или иной ситуацией в её содержательном аспекте, учащиеся должны проявлять развитые у них чувства толерантности друг к другу, взаимопомощи, патриотизма и любви к родине, сопереживания своим товарищам и старшим и так далее. Проявление этих и многих других положительных чувств и эмоций в процессе иноязычного общения будет свидетельствовать об интеграционном характере установленных умений диалогической речи.



Кроме указанной характеристики диалогической речи, она также должна быть 1) грамматически нормативной; 2) лексически насыщенной, то есть включать изученную тематическую фольклорную лексику; 3) тематически или ситуационно обусловленной; 4) достаточной по объёму и аргументации излагаемых идей; 5) беглой и беспаузой, то есть исключать неоправданные разрывы, остановки. Отсюда показателями интеграционного критерия являются следующие: 1) мотивационная обусловленность речи; 2) лексико-грамматическая нормативность речи; 3) тематическая или ситуационная адекватность речи; 4) полнота и аргументированность мыслей; 5) темп и беспауза речи.

Для определения уровня развитости умений англоязычной диалогической речи у учащихся четвёртых классов, в соответствии с интеграционным критерием, мы определили уровни сформированности каждого из вышеустановленных показателей.

1. Уровнями становления мотивационной обусловленности англоязычной диалогической речи являются следующие: 1) *высокий*, если эмоциональная составляющая включает три вида экстралингвистических средств (жесты, мимика, пластика) и до 8–10 выражений, соответствующих проявленным эмоциям; 2) *достаточный*, если эмоциональная составляющая включает два вида из вышеуказанных лингвистических средств и до 5–7 выражений, соответствующих проявленным эмоциям; 3) *средний*, если эмоциональная составляющая включает один вид из вышеуказанных лингвистических средств и до 2–4 выражений, соответствующих проявленным эмоциям; 4) *низкий*, если в речи учащихся отсутствуют экстралингвистические средства и употребляются меньше 2-х выражений, соответствующих проявленным эмоциям.

2. Уровнями лексико-грамматической нормативности англоязычной диалогической речи являются следующие: 1) *высокий*, если в речи учащихся допускаются до 2-х лексико-грамматических ошибок; 2) *достаточный*, если в речи учащихся допускаются 3–4 лексико-грамматические ошибки; 3) *средний*, если в речи учащихся допускаются 5–6 лексико-грамматических ошибок; 4) *низкий*, если в речи учащихся насчитывается более 6-ти ошибок.

3. Уровнями тематической (ситуационной) адекватности речи являются следующие: 1) *высокий*, если 100% реплик соот-

ветствуют обсуждаемой теме (ситуации); 2) *достаточный*, если 99–90% реплик соответствуют обсуждаемой теме; 3) *средний*, если 89–80% реплик соответствуют обсуждаемой теме; 4) *низкий*, если ниже 80% реплик соответствуют обсуждаемой теме.

4. Уровнями полноты и аргументированности излагаемых мыслей являются следующие: 1) *высокий*, если из 100% изученного по теме (ситуации) языкового и речевого материала безошибочно употреблено 100–90% языковых и речевых единиц; 2) *достаточный*, если из 100% изученного по теме (ситуации) языкового и речевого материала безошибочно употреблено 89–75% языковых и речевых единиц; 3) *средний*, если из 100% изученного по теме (ситуации) языкового и речевого материала безошибочно употреблено 74–60% языковых и речевых единиц; 4) *низкий*, если из 100% изученного по теме (ситуации) языкового и речевого материала безошибочно употреблено менее 60% языковых и речевых единиц.

5. Уровнями темпа и беспаузы англоязычной диалогической речи являются следующие: 1) *высокий*, если темп англоязычной диалогической речи равен темпу аналогичной речи на родном языке; 2) *достаточный*, если темп англоязычной диалогической речи немного ниже темпа аналогичной речи на родном языке и имеет одну неоправданную паузу; 3) *средний*, если темп англоязычной диалогической речи вдвое ниже темпа аналогичной речи на родном языке и имеет две неоправданные паузы; 4) *низкий*, если темп англоязычной диалогической речи намного ниже темпа аналогичной речи на родном языке и имеет более двух неоправданных пауз.

**Выводы.** Разработанный критериальный аппарат исследования стал основой для определения исходного уровня владения англоязычной диалогической речью учащимися четвёртых классов при проведении констатирующего эксперимента и по достигнутому ими уровнем владения англоязычной диалогической речью, занимавшихся по разработанной нами методике при проведении формирующего эксперимента и опытного обучения.

Перспективным направлением исследования может стать проверка предложенной нами методики в массовом обучении для определения технологичности разработанного комплекса упражнений и возможностей его широкомасштабного внедрения.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Бігич О.Б. Сюжетна побудова уроку англійської мови в початковій школі з мультимедійною підтримкою / О.Б. Бігич [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/25\\_DN\\_2008/Psihologia/28922.doc.htm](http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Psihologia/28922.doc.htm).
2. Борзова Е.В. Диалогическая речь как цель и средство обучения английского языка / Е.В. Борзова // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 14–19.
3. Воробьева Т.И. Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т.И. Воробьева. – Екатеринбург, 2009. – 217 с.
4. Гарбуз М.В. Формування навичок діалогічного мовлення учнів початкової школи на заняттях з англійської мови / М.В. Гарбуз [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyh.kiev.ua/>.
5. Гузь О.І. Навчання усного англомовного мовлення учнів початкової загальноосвітньої школи з використанням відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.І. Гузь. – К., 2004. – 167 с.
6. Иванова Н.В. Методика драматизации сказки как средство развития коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н.В. Иванова. – М., 2007. – 163 с.
7. Исхакова Ф.С. Обучение правильной неподготовленной диалогической речи / Ф.С. Исхакова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 4. – С. 54–57.
8. Сирьк Т.Л. Формирование и развитие умений и навыков диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т.Л. Сирьк. – К., 1984. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/159334.html>.
9. Шитгареева Т.В. Ролевая игра как средство активизации речевого высказывания / Т.В. Шитгареева // Современные тенденции в обучении иностранным языкам. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – С. 314–318.

Наукове видання

Збірник наукових праць

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXIX  
Том 1**

Коректура · *О.А. Скрипченко*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура *Pragmatica*.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 19,99. Замов. № 693. 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](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.