

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2018 р., № 61, Т. 1

## Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

### Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

### Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

### Редакційна колегія:

Бесараб А. – доктор наук із соціальних комунікацій, доцент;

Дяченко М. – доктор педагогічних наук, доцент;

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, доцент;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кравченко В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Мазін В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор.

### Іноземні члени редакційної колегії:

Олександр Скалій – доктор філософії (Республіка Польща);

Цісюань Вей – доктор філософії (Китайська Народна Республіка).

Технічний редактор: Н. Ковальчук

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. 61. 188 с. Т. 1.

### Сайт видання:

[www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua](http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua)

### Засновник:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Міністерства юстиції України  
про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія KB № 15844-4316P від 16.10.2009 р.

### Видавець:

**Класичний приватний університет**  
Свідоцтво Державного комітету  
інформаційної політики, телебачення  
та радіомовлення України  
про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

**Входить до Переліку фахових видань,  
в яких можуть публікуватися результати  
дисертаційних робіт на здобуття наукових  
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних  
наук, на підставі Наказу МОН України  
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).**

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 2 від 31.10.2018 р.)

Усі права захищені.  
Повний або частковий передрук і переклади дозволено  
лише за згодою автора і редакції.  
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць  
«Педагогіка формування творчої особистості  
у вищій і загальноосвітній школах»  
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора  
і не відповідає за фактичні помилки,  
яких він припустився.

Адреса редакції:  
Класичний приватний університет  
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.  
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 07.11.2018.  
Підписано до друку 14.11.2018.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Тираж 150 пр.

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Л. В. Воробйова*

|                                                                                        |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|
| ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ<br>ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ХЕЛЕН ПАРКХЕРСТ..... | 6 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|

*І. В. Дяков*

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ<br>ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СОФІЇ РУСОВОЇ..... | 11 |
|-------------------------------------------------------------------------|----|

*А. Є. Залужна, А. С. Герасименко*

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ<br>Г. ЧЕЛПАНОВА: ПРОБЛЕМНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... | 16 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*А. К. Куліченко*

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ДЖОНЗ ГОПКІНЗ (1795–1873) ТА ЙОГО РОЛЬ<br>У РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ХІХ СТ..... | 20 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Т. П. Щетина*

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ШКОЛИ НІМЕЦЬКИХ КОЛОНІЙ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ<br>ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)..... | 24 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

*О. В. Беликова, Н. В. Дмитриева*

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ<br>ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ<br>МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ТЕХНИКИ..... | 29 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Т. С. Білик*

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ<br>СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І ПЕРШОКЛАСНИКІВ:<br>НОВІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ..... | 34 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*В. О. Вихрущ*

|                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ<br>ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН..... | 38 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Н. Г. Голя*

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ<br>В РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ<br>КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ..... | 44 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

*Т. Я. Грановська*

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>ДЛЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРЕДМЕТАМ ЦИКЛУ<br>ТОЧНИХ І ПРИРОДНИЧИХ НАУК ..... | 49 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>В. В. Драгунова</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ<br>РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ<br>ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... | 53  |
| <i>В. Я. Желясков</i><br>ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО<br>ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....                                                 | 56  |
| <i>О. С. Завальнюк</i><br>ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ.....                                                                    | 61  |
| <i>С. А. Зелинская</i><br>ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГОРНОМ ДЕЛЕ:<br>СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ.....                                       | 66  |
| <i>М. В. Ілляхова</i><br>КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ<br>НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА:<br>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....                                                  | 70  |
| <i>О. А. Кузнецова</i><br>АКМЕОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА<br>ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ.....                  | 75  |
| <i>С. Д. Лавінда</i><br>ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ<br>ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....                                                               | 80  |
| <i>Л. Б. Лотоцька</i><br>КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ<br>ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ<br>В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....                                      | 85  |
| <i>М. В. Носкова, А. І. Шуплат</i><br>ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ<br>У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ<br>У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....             | 90  |
| <i>О. М. Піддубна</i><br>ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ<br>МИСТЕЦЬКОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РИСУНОК» .....                                                                                  | 95  |
| <i>О. С. Пшенична</i><br>СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА»<br>ТА «ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ».....                                                               | 100 |
| <i>А. А. Романюк</i><br>ЗВ'ЯЗОК ОБРАЗНОГО І ПОНЯТІЙНОГО МИСЛЕННЯ<br>У ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....                                                                            | 105 |

|                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>О. М. Саркісова</i><br>КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ<br>ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ<br>МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ.....                     | 110 |
| <i>І. М. Силадій</i><br>ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ<br>МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ.....                                                                                  | 114 |
| <i>Т. І. Сущенко</i><br>ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА:<br>СТРАТЕГІЇ ТА ПАРАДИГМИ.....                                                                                   | 119 |
| <i>О. А. Тітова</i><br>КОНЦЕПЦІЯ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ<br>МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....                                                       | 125 |
| <i>В. R. Cherniavskyi</i><br>FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE<br>OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS<br>OF INTEGRATED LEARNING.....                                  | 130 |
| <i>Г. І. Шайнер, Л. П. Балацька</i><br>ЛІНГВІСТИЧНА ПРОПЕДЕВТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА<br>В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....                                            | 134 |
| <i>М. О. Шеян</i><br>ФОРМИ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ<br>З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ<br>В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ..... | 138 |
| <i>О. В. Ящук</i><br>НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ:<br>ПЕРЕДУМОВИ І ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ.....                                                       | 144 |

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>М. І. Гагарін</i><br>ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТКУ<br>ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ.....                                                                    | 149 |
| <i>Т. О. Дороніна, А. А. Вербенець</i><br>ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РЕСПУБЛІКИ МАЛЬТА:<br>ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....                    | 153 |
| <i>Т. І. Дятленко</i><br>ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ<br>ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ..... | 159 |
| <i>Н. В. Іванець</i><br>МОДЕЛЬ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ<br>УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ.....                                              | 165 |

---

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>М. І. Клим</i><br>САМОРОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ<br>В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ.....      | <b>170</b> |
| <i>Н. В. Орлова</i><br>ВПРОВАДЖЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЕКЛЕКТИЗМУ<br>У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....          | <b>174</b> |
| <i>Н. Г. Пономаренко</i><br>ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....                                                    | <b>180</b> |
| <i>Н. С. Скакун</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПРИРОДНИЧИХ НАУК СТОРІТЕЛЛІНГУ<br>ЯК ІНСТРУМЕНТУ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ..... | <b>184</b> |

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.37.01.37.013

**Л. В. Воробйова**

аспірант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
Національної академії педагогічних наук України

### ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ ХЕЛЕН ПАРКХЕРСТ

На початку ХХІ ст. у контексті реформ у сфері освіти багато педагогів, філософів і психологів звертаються до педагогічного досвіду початку минулого століття. Переслідування стратегічних цілей, пов'язаних із реформою освіти, вимагає від українських педагогів усвідомлення передумов для формування якісних методів викладання та навчання. Це дозволить нам збагатитися знаннями, які можуть використовуватися для впровадження інноваційних ідей у навчальний процес, особливо за умови реформування нової української школи. На сучасному етапі альтернативні навчальні заклади вже практикують упровадження освітніх методик, які виникли в різних напрямках реформаторської педагогіки.

Мета статті полягає в аналізі історичних і соціальних передумов формування педагогічних поглядів Хелен Паркхерст, які лягли в основу педагогічної моделі «план Дальтона».

За допомогою порівняльного аналізу, описових, історико-аналітичних методів було зазначено, що реформаторська педагогіка сприяла як збагаченню теоретичної бази, так і вдосконаленню методів навчання й виховання. Ідеї прагматизму, вільної освіти, експериментальної педагогіки стимулювали розвиток дидактики, вивчення не тільки процесів розуміння, особливостей внутрішніх процесів психічного й фізичного розвитку, уваги, розумового рівня дитини, а й вивчення механізмів творчості, спостереження й виявлення цього процесу. Досліджено, що Хелен Паркхерст поділяла реформаторські настрої й вищезгадані наукові концепції, які тоді були поширені серед прогресивної педагогічної спільноти Європи. Дружні стосунки з Марією Монтесорі та тривала творча співпраця призвели до створення ефективної педагогічної системи. Особисте знайомство з такими видатними педагогами-реформаторами, як Джон Дьюї, Вільям Кілпатрік (засновник методу проєктів), Берк, Уошберн, Бойд і Тайлер, надзвичайно вплинули на теоретичну й практичну основу педагогічних поглядів Паркхерст. Основне питання, яке піднімалося в наукових дискусіях освітян того періоду, полягало в співвідношенні викладання та навчання, а саме в розподілі ініціативи та відповідальності між учителем і тим, кого навчають.

Проаналізовано наукові концепції прагматизму та вільної освіти. Вплив цих ідей можна простежити в педагогічній моделі, створеній Хелен Паркхерст під назвою Дальтон-план. Педагогічна система Хелен Паркхерст накопичила поєднання оригінальних ідей з інноваційними технологіями, утіленими в педагогічному процесі.

**Ключові слова:** історичне та соціальне походження, реформаторська педагогіка, Паркхерст.

**Постановка проблеми.** У зв'язку з реформами у сфері освіти багато педагогів, філософів, психологів повертаються до педагогічного досвіду початку минулого століття. Переслідування стратегічних цілей, пов'язаних із реформуванням освіти, вимагає від українських педагогів бути обізнаними в передумовах формування якісних методів навчання та виховання.

В освітньому проєкті Нової української школи (НУШ) передбачається насамперед організація освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. Зміни передбачені в організації просторово-предметного оточення, у навчальних програмах і засобах навчання із широким використанням ІТ-технологій

і мультимедіа. НУШ також має новий зміст групової, командної та проєктної діяльності в педагогічному процесі [1].

На сучасному етапі реформування української освіти альтернативні навчальні заклади практикують упровадження освітніх методик (або поєднання їхніх окремих елементів), які виникли в різних напрямках реформаторської педагогіки. Слід зазначити, що вищевказані альтернативні навчальні заклади поки що не мають державної реєстрації, оскільки відсутній механізм їх оформлення. Таким чином, простежується підвищення інтересу вітчизняних педагогів, зокрема, до педагогічної моделі Дальтон-плану, засновницею якої є Хелен Паркхерст. Дальтон-план як педагогічна система визнаний ефективним у

багатьох країнах світу. Понад 100 років існування Дальтон-плану в різних країнах доводить той факт, що ця педагогічна модель результативна та може бути впроваджена у вітчизняний освітній зразок. В Україні Дальтон-план не мав прикладного значення до 2017 року. Перші спроби впровадження окремих елементів Дальтон-плану, а саме форми організації навчального процесу, відбулися на базі одного з альтернативних навчальних закладів м. Києва. Хоча в Україні й відбуваються реформи, але вони поки що не стосуються урізноманітнення форм організації навчального процесу, основною формою навчання залишається класно-урочна. Отже, вивчення історико-соціальних передумов формування педагогічних поглядів Хелен Паркхерст сприятиме осмисленню та творчому використанню її педагогічних надбань.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

До історіографічних праць, що дають можливість проаналізувати ставлення українських, російських, американських і британських вчених до досліджуваної проблеми, належать історико-педагогічні роботи Е. Дьюї, М. Деркін, С. Гончаренка, І. Лікарчука, О. Сухомлинської, В. Хатфільд, М. Хольт, М. Ярмаченка, а також підручники з історії педагогіки А. Піскунова, М. Шабаєвої, М. Левківського. На рівні дисертаційних досліджень цю проблему вивчали Д. Лагер, О. Гусєва, О. Баріло, М. Петрунко.

Слід зазначити, що багато вчених розглядають украй різноманітні педагогічні теорії в контексті реформаторської педагогіки. Тому в науковій літературі ми знаходимо різні визначення як самого поняття «реформаторська педагогіка», так і класифікацію педагогічних теорій, що входять до її складу. Ретельне вивчення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що реформаторська педагогіка має таке визначення:

– низка нових концепцій і цілих течій, провідною ознакою яких стала поглиблена увага до особистості дитини. Провідною метою реформаторської педагогіки вважається вивчення природи дитинства та шляхів формування особистості протягом усього періоду дитинства. Розглядається прагматична педагогіка Д. Дьюї, рух нового виховання, експериментальна педагогіка, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, вальдорфська педагогіка, а також педагогіка екзистенціалізму (М. Левківський) [2, с. 65];

– сукупність буржуазних педагогічних теорій, основна задача яких полягала, з одного боку, в організації освіти мас згідно з інтересами буржуазії, а з іншого – у сприянні підготовки дітей правлячого класу до керівного положення в суспільстві та державі. Розглядається течія *нових шкіл*, педагогіка «громадянського виховання» й «трудової школи», педагогіка «дії», експериментальна педагогіка, а також прагматична педагогіка (М. Константинов) [3, с. 117].

– буржуазні теорії організації школи та дошкільного виховання, суб'єктивно-ідеалістичні за своєю філософською сутністю, завдяки яким відбулося вдосконалення педагогічної практики. Вони відіграли важливу роль у критиці застарілих методів і форм навчально-виховної роботи, хоча й мали низку важливих на той час підходів до вирішення проблем навчання. Розглянуто прагматичну педагогіку Д. Дьюї, теорію дошкільного виховання М. Монтесорі та педагогічні погляди П. Кергомар (М. Шабаєва) [4, с. 89].

**Мета статті** – проаналізувати історико-соціальні передумови формування педагогічних поглядів Хелен Паркхерст, які лягли в основу педагогічної моделі Дальтон-плану.

**Виклад основного матеріалу.** Як свідчить аналіз наукової літератури вітчизняних і зарубіжних учених, початок ХХ століття був ознаменований упровадженням потужних освітніх реформ у педагогіці. У кінці ХІХ століття виникає низка педагогічних теорій, котрі впливають на педагогів різних країн. Зумовлено це тим, що відбулася стрімка зміна в соціально-економічних і культурних умовах світового суспільства. На думку Х. Паркхерст, Ральф Вальдо Емерсон – перший серед американських мислителів, який усвідомив і визначив, що система американської освіти – хибна, оскільки ідеали, на яких вона базується, втратили своє значення.

США стали одним із осередків зародження педагогіки, яку характеризують як реформаторську. Більшість педагогів почали ставити під сумнів сутність освіти наприкінці ХІХ і на початку ХХ століття, яка полягала в тому, що освіта – це процес запам'ятовування та тренування, у якому вчитель, як наголошувала Х. Паркхерст, втратив можливість мислити об'єктивно, мав відстале від прогресу усвідомлення [5, с. 7]. Зумовлено це тим, що відбулася стрімка зміна в соціально-економічних і культурних умовах світового суспільства. На думку Х. Паркхерст, Ральф Вальдо Емерсон – перший серед американських мислителів, який усвідомив і визначив, що система американської освіти – хибна, оскільки ідеали, на яких вона базується, втратили своє значення. «Ми – студенти слів, – писав Р. Емерсон, – нас зачиняють у школах і коледжах на десять або п'ятнадцять років, а коли ми нарешті виходимо, ми нічого не знаємо» [5].

Основна ідея, яка об'єднувала всіх педагогів-реформаторів, полягала в тому, щоб зробити школу місцем підготовки самостійних, ініціативних, ділових людей, які б уміли творчо використовувати набуті в школі знання в практичній діяльності. Серед найбільш відомих течій розглядаються рухи прихильників «вільного виховання», «трудової «школи дії», «соціальної педагогіки», «прагматичної педагогіки», «прогресивного виховання» (А. Піскунов) [6, с. 190].

Отже, визначимо концепції, які були розглянуті більшістю дослідників у контексті реформаторської педагогіки як найпопулярніші:

- прагматична педагогіка Джона Дьюї;
- педагогіка Марії Монтессорі;
- експериментальна педагогіка.

Як бачимо, в історії педагогічної думки прагматична педагогіка (*грец. pragma – діло, дія; філософія дії*), засновником якої виступає видатний американський філософ і освітянин Джон Дьюї (1859–1952 рр.), займає визначне місце серед розглянутих класифікацій педагогічних теорій реформаторської педагогіки. Побудована Дьюї прагматична педагогіка була заснована на баченні нового прогресивного шляху розвитку американської школи, у концепції якої лежить не лише трансляція знань, а й виявлення та розвиток творчих інтересів і можливостей кожного учня, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, що характеризується почуттям «внутрішнього задоволення» або «самозадоволення».

Прихильники прагматичної педагогіки усвідомлювали крайню необхідність перебудови школи. У традиційній системі навчання учню відводилася пасивна роль «спостерігача», головним завданням якого є односторонній процес – відтворення отриманої інформації. Підготовка учнів до життя більше не відповідала вимогам суспільства, яке вимагало від школи підготовлених членів суспільства зі сформованим менталітетом співучасників ринкової економіки, яка в той час стрімко розвивалась у США та Західній Європі. Можна припустити, що завдяки цьому фактору виникнення нових концепцій в освіті та науці сприяло утворенню якісно нової теоретичної бази розвитку шкільництва саме в Західній Європі та США.

Відомі положення Дж. Дьюї стосовно школи, яка повинна відповідати соціально-економічним потребам суспільства, лягли в основу концепції інтеграції. Інтегративно-педагогічні концепції, за В. Кукушиним, трактуємо як сукупність систематизованих поглядів, положень та ідей, які визначають напрямки та зміст інтегративно-педагогічної діяльності в тій чи іншій сфері, на тому чи іншому рівні реалізації навчально-виховних цілей і задач. Освітню концепцію Дж. Дьюї можна охарактеризувати внутрішнім інтегративним елементом, який виступає як результат реалізації інтегративно-педагогічної діяльності [7, с. 167–168].

Діяльність школи вважалася незадовільною, насамперед, через низку серйозних недоліків. Одним із вагомих недоліків вважали слабку зосередженість школи на формуванні та розвитку індивідуальності учня, урахуванні та розвитку його різнобічних здібностей, інтересів і творчого духу. Індивідуалізм, що полягає в основі не лише американського суспільства, а й освіти, прямо походить від перших поселенців, які були народжені в європейських країнах і, хоча й мали яскраві типи

особливості, були зорієнтовані на реалізацію власних особистих інтересів. Перевага методів і форм навчання, які практично не залишали можливості для творчої роботи вчителя, що могла б сприяти врахуванню, збереженню, розвитку й формуванню індивідуальності та творчої особистості учня в процесі навчання, поступово залишалась у минулому.

Оскільки США вважають одним з осередків реформаторської педагогіки, прогресивні настрої, ідеї щодо вдосконалення методів навчання та викладання знайшли багато прихильників у колах американських педагогів, серед яких була Хелен Паркхерст (1886–1973 рр.). Хелен Паркхерст народилася 3 січня в м. Дюранд, Вісконсін, США. Педагогічна кар'єра почалася з навчання в Державному педагогічному коледжі Вісконсину, яке завершилося в 1907 р. У дев'ятнадцятирічному віці Паркхерст почала вчительську кар'єру в місцевій школі. Із 1905 по 1913 рр. Паркхерст працювала вчителем у декількох початкових школах. Шкільна система того часу була спрямована на навчання дітей різного віку в одній класній кімнаті. Паркхерст була єдиним вчителем на клас, який складався із 40 учнів різного віку. За такої умови необхідність змін у системі навчання, а саме його індивідуалізації, стала для Хелен Паркхерст очевидною.

Х. Паркхерст поділяла реформаторські настрої прогресивної педагогічної європейської спільноти. На думку Х. Паркхерст, критика таких визначних педагогів, як Песталоцці, Фребель і Герbart, змушувала педагогіку займати оборонну позицію, щоб захистити традиційні методи навчання (Паркхерст, 1922 р.).

Знайомство, творча співпраця та дружні стосунки з італійським педагогом М. Монтессорі, яскравою представницею реформаторської педагогіки, стали доленосними для педагогічної кар'єри Х. Паркхерст.

Обидва педагоги працювали над вирішенням щоденних проблем у практичному навчанні. Як один із яскравих представників реформаторської педагогіки, Монтессорі піддавала різкій критиці схоластичні методи викладання в школі. Недоліками традиційної школи Монтессорі вважала відсутність дитячої рухливості, ігнорування природних потреб дитини. Вона закликала до надання дітям свободи для «самовираження й самонавчання», стверджуючи, що ми «так само мало здатні створювати внутрішні якості людини, як і зовнішні форми тіла» [2, с. 70]. Поділяючи погляди Джона Дьюї стосовно індивідуалізованого навчання, тобто навчання за індивідуальними програмами, змістом, формами, засобами та темпами, яке сприяє підвищенню якості навчання, Хелен Паркхерст розробляє власну педагогічну модель, яка, на думку багатьох її прихильників, пропонує визначену відповідь на питання взаємозв'язку викладання та навчання, шлях найкращого узгодження цих двох ключових категорій,

які мають місце з початку людського суспільства [8]. У моделі Паркхерст «опір, який породжений у дитині старою негнучкою структурою до процесу навчання, трансформовано в мовчазну згоду, а потім – у зацікавленість і працьовитість, щойно йому дозволено виконувати навчальну програму по-своєму. Свобода та відповідальність разом здійснюють диво» [5, с. 29] (Х. Паркхерст).

В основі вищевказаної педагогічної моделі лежить індивідуальний підхід, який розглядається В. Володько як «педагогічний принцип, що враховує індивідуальні особливості учнів у навчанні й вихованні. У ньому враховуються індивідуальні особливості всіх учасників педагогічного процесу: учня – вчителя, студента – викладача, вихованця – вихователя» [8, с. 73].

Ставлення Х. Паркхерст до індивідуального підходу в навчанні можна простежити через її відношення до індивідуальної бесіди як однієї з найефективніших форм взаємодії в системі «учень – учитель».

Важливо й те, що, розробляючи свою педагогічну модель, Х. Паркхерст надає співробітництву і взаємодії (interaction) між учителем і учнем важливого значення. Є підстави вважати, що Х. Паркхерст повністю поділяла погляди Дж. Дьюї із цього приводу. Критикуючи традиційну освіту, Дж. Дьюї наголошував, що це є конкурентна справа, у якій «допомога одного учня іншому вважається шкільним злочином» [9]. Досвід, який вони отримували в класному середовищі, учив їх, як не взаємодіяти один з одним.

Разом із Х. Паркхерст Евеліна Дьюї вважала, що «життєво схожа» якість вищевказаної педагогічної моделі дозволить учням трансплантувати поведінку, яку засвоєно під час шкільного навчання без прямого втручання вчителя, у соціальний аспект життя [9, с. 84]. Очікування Паркхерст виявили вплив «центрованої на учні» прогресивної педагогіки, яка передбачала, що учні мають природні знання, які будуть керувати ними в процесі індивідуального навчання.

Діана Лагер, доктор філософії університету шт. Коннектикут, США, у своєму дисертаційному дослідженні, пов'язаному з розвитком педагогічних ідей Х. Паркхерст і Дальтон-планом, вважає, що саме дружні стосунки з М. Монтесорі, особисте знайомство з такими видатними педагогами-реформаторами, як Кілпатрік, засновник методу проєктів, Берк, Уошберн, Дьюї, Бойд і Тайлер, надзвичайно вплинули на теоретичну та практичну основу педагогічної моделі, створеної Х. Паркхерст, і, як наслідок, на успішність моделі в Англії, Японії та Голландії [11].

Основне питання, яке піднімалося в наукових дискусіях освітян того періоду, полягало в співвідношенні викладання та навчання, а саме в розподілі ініціативи та відповідальності між учителем і тим, кого навчають.

Відповідь, вочевидь, залежить від істотного відношення учня до навчання, його усвідомлення (яке може бути як свідомим, так і несвідомим) своїх власних потреб, а також сили волі їх задовольнити.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, розглянувши вищевказані наукові концепції, правомірно зробити висновок про те, що реформаторська педагогіка сприяла як збагаченню теоретичної бази, так і вдосконаленню виховних методів і методів навчання. Ідеї прагматизму, вільного виховання, експериментальна педагогіка стимулювали розвиток дидактики не лише дослідженням процесів розуміння, особливостей внутрішніх процесів психічного та фізичного розвитку, уваги, розумового рівня дитини, а й дослідженням механізму творчості, спостереження та виявлення цього процесу.

Аналізуючи наукові концепції прагматизму та вільного виховання, ми можемо простежити вплив зазначених ідей таких видатних педагогів-реформаторів, як Джон Дьюї та Марія Монтесорі, у Дальтон-плані – педагогічній моделі Хелен Паркхерст. Педагогічна система Хелен Паркхерст акумулювала в собі поєднання оригінальних ідей з інноваційними технологіями, утіленими в педагогічний процес.

#### Список використаної літератури:

1. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ Міністерства освіти і науки від 23.03.2018 р. № 283. URL: <https://imzo.gov.ua/http://zakon2.rada.gov.ua> (дата звернення: 12.11.2018).
2. Левківський М. Історія педагогіки. Харків: «ОВС», 2002. 240 с.
3. Константинов Н. История педагогики. М.: «Просвещение», 1982. 447 с.
4. Шабаева М. История педагогики. М.: «Просвещение», 1981. 367 с.
5. Parkherst H. Education on the DP, chapter 1. Education on the Dalton plan. New York: E.P. Dutton and Company, 1922. 323 p.
6. Пискунов А. История педагогики. М.: ТЦ «Сфера», 1997. 304 с.
7. Кукушин В. Педагогические технологии. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. 333 с.
8. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи. Київ: Пед. преса, 2000. 148 с.
9. Dewey J. The School and Society. 2-nd ed. Chicago: U of Chicago, 1915.
10. Helen Parkhurst and the Dalton plan: the life and work of an American educator (New York) by Lager, Diana, Ph. D., the University of Connecticut, 1983, 236 pages; aat 8317707.

**Vorobiova L. Historical and social background for the formation of Helen Parkhurst's pedagogical views**

*Nowadays, in the context of the reforms in the field of education, many educators, philosophers and psychologists fall back on the pedagogical experience dated back to the beginning of the last century. Persecution of the strategic goals related to the educational reform requires the Ukrainian educators to be aware of the background for the formation of the qualitative teaching and learning methods. It allows us to enrich the knowledge that can be used to introduce innovative ideas into the learning process, especially in the context of reforming contemporary Ukrainian schooling system.*

*The purpose is to analyze the historical and social background for the formation of Helen Parkhurst's pedagogical views, which formed the basis of the pedagogical model "the Dalton Plan".*

*Using comparative analyses, descriptive, historical and analytical methods it was stated that the reformatory pedagogy has contributed both to enriching the theoretical base and the improvement of educational and teaching methods. The ideas of pragmatism, free education, experimental pedagogy stimulated the development of didactics, not only the study of the processes of understanding, the peculiarities of internal processes of mental and physical development, attention, the mental level of the child but also the study of the mechanism of creativity, observation and detection of this process. It is studied that H. Parkhurst shared the reformist sentiments and the above-mentioned scientific concepts among the progressive pedagogical community in Europe. The creative cooperation and friendly relations with Maria Montessori date back to the beginning of the 20<sup>th</sup> century. Personal acquaintance with such prominent pedagogues-reformers as John Dewey, William Heard Kilpatrick, founder of the Project method, Burke, Boyd, and Tyler, greatly influenced the theoretical and practical basis of the Parkhurst's pedagogical views.*

*The main issue raised in the scientific discussions of the educators of that period was the relation of teaching and learning, namely, in the distribution of initiative and responsibility between the teacher and those who are taught.*

*It is analyzed the scientific concepts of pragmatism and free education. The influence of these ideas can be traced in the pedagogical model originated by Helen Parkhurst called the Dalton plan. The pedagogical system of H. Parkhurst accumulated a combination of original ideas with innovative technologies embodied in the pedagogical process.*

**Key words:** *historical and social background, reformatory pedagogy, Parkhurst.*

І. В. Дяков

методист Хмельницького обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ СОФІЇ РУСОВОЇ

У статті аналізуються соціально-педагогічні умови формування світогляду педагога, просвітительки, громадської діячки Софії Федорівни Русової. Подається коротка характеристика її життя і творчої діяльності. Охарактеризовано основні чинники, які вплинули на особистість С. Русової, зокрема спадковість, середовище, освіту та виховання. Описано дитячі роки просвітительки та життєві труднощі, які вона пережила, ще будучи дитиною (втрата брата, сестри, матері, пізніше і батька). Окреслено вплив навколишньої природи, серед якої виросла Софія Русова, на формування її смаків, уподобань та емоційної сфери. Розглядаються шляхи отримання освіти С. Русовою, які підштовхнули її до педагогічної діяльності та самонавчання протягом усього життя (велика домашня бібліотека, подорожі Україною та поза її межами, батько-інтелігент, французькомовна гувернантка, старша сестра, яка замінила їй матір тощо). Доведено вплив на формування її світогляду кола визначних українців (родини Старицьких, Ф. Вовка, М. Драгоманова, П. Житецького, І. Нечуя-Левицького, П. Чубинського, Олени Пчілки тощо), серед яких був і її майбутній чоловік Олександр Русов. Подано проблеми особистого життя педагога (сповнене стражданнями та болем), які виробили в ній стійкий характер та неординарність. Розкрито тогочасні складні умови економічного, політичного, культурного життя України, які сформували у просвітительки відповідний світогляд. Обґрунтовано її погляди та активну участь у відродженні національної української освіти. Висвітлюється активна громадська позиція і діяльність С. Русової, через що перебувала під постійним наглядом поліції та пережила кілька ув'язнень. На основі її думок та невпинної діяльності окреслюється індивідуальність Софії Русової, яка знайшла свій прояв вираження у поєднанні національних і загальнолюдських цінностей. Висвітлюється невпинний пошук просвітителькою шляхів вирішення назрілих проблем тогочасної освіти та культури, подолання «темноти» серед народу, донесення освіти до малого та дорослого населення.

**Ключові слова:** Софія Русова, громадський діяч, просвітницька діяльність, світогляд, педагогічна спадщина, виховання, умови формування світогляду.

**Постановка проблеми.** Історія розпорядилася так, що український народ на багато століть втратив свою незалежність і державність. Але в умовах чужоземної окупації він самостійно боровся за відновлення своєї держави, за збереження національної культури і національної школи. За українську освіту боролися багато діячів, які представляли всі сфери української спільності. Серед них була і Софія Федорівна Русова, яка відіграла визначну роль у розвитку педагогічної освіти на Україні.

Софія Русова належить до плеяди класиків української педагогіки періоду кінця XIX початку XX століття, її творча спадщина увійшла в золотий фонд педагогічної науки й є завжди актуальною.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сучасна історіографія дослідження педагогічної спадщини Софії Федорівни бере початок у 90-х рр. XX ст. у період становлення України як незалежної держави. До перших дослідників, хто зробив значний внесок у процес відродження педагогічної спадщини С. Русової, належать такі науковці і педагоги, як Л. Березівська, Н. Дічек, І. Зайченко, В. Качкан, Т. Ківшар, Є. Коваленко, З. Нагачевська, О. Проскура, О. Сухомлинська та ін.

Вивченню життєвого, творчого шляху і спадщини Софії Русової присвятили свої дисертаційні дослідження І. Пінчук, Г. Груць, О. Джус, О. Пшеврацька, О. Пенюковець та ін., які аналізують різні аспекти життя та педагогічні погляди Софії Русової. Дослідники намагаються проаналізувати творчість і основні складники педагогічної спадщини вченого в сукупній системі особистісних, соціальних та внутрішньонаукових детермінант [2].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наукові дослідження педагогічної спадщини С. Русової проводились із часів отримання Україною незалежності і лише дотично стосуються цього питання формування світогляду та поглядів просвітительки.

**Метою статті** є аналіз соціально-педагогічних умов формування світогляду та педагогічних поглядів Софії Русової.

**Виклад основного матеріалу.** Софія Русова пройшла складний шлях ідейного розвитку. Роки життя і творчої діяльності припали на важкий та суперечливий історичний період, завдяки чому сформувався її світогляд та ідейні переконання. Соціально-політичне тодішнє життя відображене

в її поглядах, освітній діяльності та творчості. Її науковий феномен формувалася на перетині кількох культур, мав ці ознаки і виявився найкраще в українській національній школі і педагогіці.

Народилася Софія 18 лютого 1856 року в селі Олешня Чернігівської області серед прекрасної української природи і простих українських людей, переймаючи від них українську мову і пісні, традиції.

У сім'ї їй привили інтерес до української культури і освіти. Батько Софії відкрив майстерню і школу для навчання обпалювання глини, церкву для прихожан, запровадив уроки грамоти для селян, тобто присвятив життя безкорисливому служінню народові. Сестра Марія започаткувала школу для сільських дітей, брат Олександр сприяв відкриттю початкової школи. Саме тут, в родинному колі, в неї сформувалася активна громадська позиція.

Важливу роль у формуванні світогляду С. Русової відіграла велика домашня бібліотека Ліндфорсів в Олешні. Добірна колекція французьких (у родині взагалі панувала французька мова), німецьких і російських книжок, які вона залюбки читала (Д. Байрона, Вольтера, І. Тургенєва, Ж.-Ж. Руссо, Й.В. Гете, Ф. Шиллера, Ч. Діккенса тощо). Саме за допомогою перечитаних книг і подорожей, ще будучи дитиною, Софія отримала домашню освіту.

У дитячі роки Софія переживає важку втрату – смерть сестри Наталі й брата Володі, а невдовзі дівчинка пережила хворобу й смерть матері. Виховання Софії лягло на батька Федора Ліндфордса та сестру Марію, яка була старша за неї на 12 років.

Разом із батьком і старшою сестрою вони відвідали Швейцарію, Німеччину, Францію тощо, ознайомилися з визначними пам'ятками, культурним життям та незнайомими краєвидами Європи. Ця поїздка була значимою в житті просвітительки й тому, що саме з неї вона повернулася додому з французькомовною гувернанткою, яка і навчала свою маленьку вихованку мови. Однією з перших публікацій Софії Русової стала саме французькомовна стаття про Т. Шевченка.

Переломним етапом у житті сім'ї Ліндфорсів став період, коли у результаті боротьби за визволення селян із кріпацтва місцеві землевласники почали гуртуватися проти Лінфордса та чинити опір діям справедливого мирового посередника. Батько Софії, тяжко переживаючи це, відмовився від посади. Для того, щоб вирішити цю проблему, він викликає з Петербурга сина Олександра з вірою у справедливе розв'язання назрілих проблем. Але приїзд сина ускладнив ситуацію ще більше. Чернігівське панство озброїлось і на молодого Лінфордса, що змусило родину віддати землю в оренду й перебраться до Києва.

Переїхавши до Києва, Софія вступила до третього класу найпрестижнішої Фундуклейовської

гімназії. Незважаючи на щільний графік, навчання здавалося їй легким і цікавим. Ці роки були багаті на знайомства та зустрічі. Вона відвідувала вечірки, ходила в оперу і вивчала околиці Києва, серйозно захопилася заняттями музики.

Узимку 1871 року раптово помирає батько і Софія разом із сестрою Марією, намагаючись вижити, шукають те, як заробити на життя. Саме тоді у них виникає думка створити перший український дитячий садок. Усвідомлюючи всю відповідальність задуманої справи, сестри вирушають до Петербурга, щоб ознайомитися з передовими доробками теоретиків та практиків педагогіки. У Петербурзі вивчають праці Ф. Дістервега, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля та інших видатних педагогів.

Цього ж року С. Русова із сестрою Марією створили перший український дитячий садок у Києві, в якому було втілено найкращий досвід минулого і сучасності, зарубіжного і вітчизняного, адаптованого до потреб і ментальності саме українського народу. Це відкрило нові можливості С. Русовій щодо упровадження власних ідей у практику.

Діяльність С. Русової збіглася з інтенсивним розвитком педагогічної думки в країнах Європи й Америки, який був зумовлений промисловим переворотом. Зростає інтерес до знань як продуктивної сили. У цей період набували розвитку філософія, анатомія і фізіологія, психологія та інші прикладні науки. З'являються цікаві педагогічні системи.

Обираючи, вивчаючи, порівнюючи та зважаючи на можливість застосування тієї чи іншої зарубіжної педагогічної системи, вона керувалася інтересами і потребами української дитини, звертала увагу на відповідність до темпераменту, шукала таку, що сприяла б найширшому інтелектуальному розвитку особистості дитини.

Завдяки осмисленню основних положень творчості М. Драгоманова, Г. Сковороди, Т. Шевченка, Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля з'явилися такі стрижневі ідеї її праць, як гуманізм, демократизм, природовідповідність виховання, що й досі залишаються основоположними принципами педагогіки. Вони так чи інакше відображені практично в усіх наукових і науково-популярних працях знаного педагога.

Вирішальне значення у житті С. Русової мало знайомство з родиною Старицьких, тому що саме завдяки їй вона поступово починає входити до кола визначних українців, зокрема Ф. Вовка, М. Драгоманова, П. Житецького, І. Нечуя-Левицького, П. Чубинського, Олени Пчілки і Олександра Русова.

Про Олександра Русова вона писала так: «Перший раз, коли привели до нас «Сашу Ангела», – згадувала Софія Русова, – змогла тільки висміяти цього співака за його сірі широкі

штани. І в обличчі, і в поведінці було стільки своєрідного, оригінального, неподібного до всіх тих урівноважених «комільфотних» людей, що я їх бачила раніше, що я ніяк не могла до нього поставитися серйозно. Голос у «Саші Ангела» справді був гарний, він був у першій п'есі, що її ставили в нас – «Чорноморському Побуті», чудово виконував роль Ілька. Цей «Чорноморський Побут» і був тим першим приводом, що через нього ми із сестрою ввійшли в українське коло» [4, с. 34].

У 1874 році Софія вийшла заміж за Олександра Русова. Разом із чоловіком брала участь в українському національно-визвольному русі, займалася громадською роботою, працювала у редакції «Світла». Зрідка відвідували Український Клуб, яким керували Старицькі. У клубі з метою просвітницької роботи читалися реферати, влаштовували театральні вистави, концерти.

У домі Софії й Олександра завжди було людно. Куди б не переїжджали Русові, вони завжди об'єднували біля себе своїх однодумців. Чоловік Софії часто обурювався на неї, бо ці зібрання заважали його роботі. Вони визначили окремі дні, коли вечорами радо приймали гостей. Основною метою, що об'єднувала діячів культури й освіти, було національно-патріотичне спілкування, боротьба за свободу і визволення українського народу з-під влади Росії, побудова національної системи освіти.

Саме через це і зазнала утисків родина Русових, а також як родина «неблагонадійна», яка веде широку пропаганду і боротьбу за українську незалежність. За це Софію арештовують, тримають у в'язницях. С. Русова разом зі своїм чоловіком через активну громадську позицію перебувала під постійним наглядом поліції, пережила близько 15 оглядів, які стосувалися як українських, так і її особистих справ. Вона, займаючись педагогічною і видавничою діяльністю, чітко стояла на своїх радикальних поглядах, через що була ув'язнена і сиділа у 5 українських тюрмах. Але це не зламало Софію Федорівну, вона не змінила своєї думки і не боялася її висловлювати.

Зважаючи на роботу Олександра та постійні нагляди поліції за політичною діяльністю Софії, сім'я Русових часто переїжджає з місця на місце. Так, Софія Федорівна змінює роботу: була учителькою в школах Санкт-Петербурга й на вечірніх курсах для юнаків; вихователькою в рідній Олешні у приватних дитячих садках, організатором вечірніх курсів у Чернігові, Херсоні, Полтаві; викладачем музики у Київському кадетському корпусі, французької мови у Київській комерційній школі й комерційному інституті; викладачем курсу дошкільного виховання у Київському Фребелівському жіночому інституті та багато іншого. Поступово практичний досвід став підґрунтям для теоретичних узагальнень. Окрім плідної і різноманітної педагогічної діяльності, педагог

була активним дописувачем українських і російських газет та журналів, де вона друкує свої статті з різних питань освіти дорослих та дітей.

Знаковою стала поїздка подружжя Русових до Праги, де на них покладалася важлива місія надрукувати рукописні вірші Тараса Шевченка без цензурних скорочень. У 1875–1876 рр. їм вдалося здійснити значущу подію для історії української культури – підготувати та видати два томи «Кобзаря» і перевести його в Україну.

Саме у Празі Софія Федорівна народила свою першу дитину, проте через три місяці її поховала. Дуже переживала педагог цю втрату, але знайшла силу та мужність, щоб продовжити активне й повноцінне життя.

Вирішивши всі справи у Празі, Русові повертаються додому. Через постійні утиски вони часто переїжджають у Чернігів, Ніжин, Київ, Харків, Одесу. Куди б не закидала її доля, Софія Федорівна проводила просвітницьку діяльність, дбала про те, щоб освіта дійшла до всіх: і до дітей, і до дорослого люду. Понад усе прагнула бачити його щасливим і освіченим, хоче прислужити йому та допомогти. Тому сім'я Русових вирішує купити невеликий хутір на Борзенщині, щоб стати ближче до простого народу. Софія сама веде господарство, займається фельдшерством, щоб і в справі лікування бути корисною селянам.

Саме цей період, як стверджувала Софія Федорівна, сформував нові соціально-політичні ідеали, образ «нової української людини», людини з витриманою волею, свідомої з чіткою громадською позицією та переконаннями.

У 1902 р. сім'я Русових переїздить у Санкт-Петербург. Тут Софія стає активним учасником громадського руху, який спричинений подіями 1905–1906 рр.. Разом із російськими прогресивними освітніми діячами створює Всеросійську спілку вчителів і діячів народної освіти, входить до складу його Центрального бюро, а також очолює національну комісію цієї громадської організації.

Значний вплив на появу нових педагогічних думок мислителька мала її активна участь у відродженні національної системи шкільництва та українізації освіти 1917–1920 рр. [1, с. 84].

Педагогічний світогляд Софії Федорівни формувалася у складних умовах тогочасного економічного, політичного і культурного життя України і відповідав назрілим потребам перебудови освіти. Ці складні і суперечливі умови визначили характер світогляду Софії Федорівни. Її педагогіка ґрунтувалася на філософії, психології, соціології, етиці в центрі якої є дитина з її потребами.

Діяльність С. Русової була спрямована на національне визволення українського народу, саме тому головним засобом у вирішенні цього вона вбачала у вихованні дітей, побудові української національної школи, освіченості й дорос-

лого, і малого населення. У цьому їй допомагала діяльність в українському педагогічному журналі «Світло» (1910–1914 рр.) та часописі «Вільна українська школа» (1917–1920 рр.), на сторінках яких вона висловлювала свої педагогічні погляди.

У жовтні 1920 р. Софія Федорівна почала викладати педагогіку. В «Огляді навчання в Кам'янець-Подільському державному університеті за осінній семестр 1920–1921 рр. академічного року» зафіксовано, що на історико-філологічному факультеті вона щотижня мала по 4 години занять (по 2 години для читання лекцій і практичних занять). Педагогіка зазначалася у переліку обов'язкових дисциплін (були ще й за вибором) для усіх студентів факультету, які готувалися до викладацької праці [3, с. 7].

Читання лекцій із педагогіки у Кам'янець-Подільському університеті надзвичайно захоплювала Софію Федорівну. Аудиторія, в якій вона працювала, завжди була переповнена студентами і вільними слухачами. Часто на її лекції приїжджали учителі із сіл, які навіть не мали відповідної освіти. Педагог читала лекції, не знаючи того, чи буде в неї така можливість наступного дня.

Софія Русова належала до української інтелігенції, яка виступала як за національний розвиток українського народу, так і за його соціальне звільнення. Подвійне завдання української інтелігенції викликало і подвійні труднощі в його реалізації, насамперед це труднощі з визначенням пріоритетного напрямку діяльності (національного або соціального). Виникали проблеми у налагодженні зв'язків із неосвіченими й апатичними народними масами. Софія Федорівна намагалася у своїй діяльності на початковому етапі поєднати інтереси українських громад і російських революційних гуртків. Вона душею була віддана українському національному руху, але її жива енергійна удача шукала більш радикальної діяльності. Рух української інтелігенції викликав велике занепокоєння і жорстоке переслідування російської влади.

Чимало ідей творчої спадщини С. Русової стали наслідком її величезної власної педагогічної практики. Дитячі садки, недільні школи, київське комерційне училище та Фребелівський інститут, Українська науково-педагогічна академія, Кам'янець-Подільський державний український університет – ось неповний перелік навчально-виховних закладів, у яких вона відточувала свою педагогічну майстерність в Україні.

Перебуваючи в еміграції, Софія залишається незмінною головою Української Національної Жіночої Ради та брала участь у великих міжнародних з'їздах.

Софія відкривала дитячі заклади, школи, приютки, позашкільні заклади для дітей та дорослого населення. Просвітителька видавала підручники для вчителів і дітей, складала лекції, збирала

найцінніший світовий досвід педагогіки та психології, друкуючи його у тодішніх журналах, газетах, а також видавала окремим друком, глибоко аналізувала і переймала найкраще. Завдяки творчому використанню спадщини класиків зарубіжного та вітчизняного досвіду Софія Федорівна сформувала свою унікальну національну систему навчання та виховання.

**Висновки та перспективи.** Отже, Софія Русова як педагог формувалася під впливом багатьох факторів, що сформували її творчу педагогічну індивідуальність. Серед значних факторів, які вплинули на формування її світогляду, є спадковість, оскільки вона була дочкою двох народів; середовище, адже вона виросла серед українського народу його культури і традицій виховання, яке отримала в сім'ї від батьків, сестри, яка замінила їй батьків та гувернанок.

На формування світогляду Софія Федорівни вплинула освіта, інтереси та уподобання, люди, які її оточували, подорожі рідним краєм та закордонні поїздки, а також видатні діячі мистецтва, культури, освіти, з якими вона спілкувалася та співпрацювала (М. Драгомановим, Є. Чикаленком, І. Стешенком, С. Петлюрою, Я. Чепігою та ін.). Саме вони сприяли формуванню особистості майбутньої просвітительки, педагога, діяча освіти. Вони викликали у С. Русової невпинне бажання допомагати і служити своєму народові на педагогічній ниві.

Значний вплив на Софію Федорівну мала природа, яку вона обожнювала і прекрасно розуміла. Саме мальовниче довкілля села Олешня вплинуло на формування смаків і вподобань, емоційної сфери дівчинки. Із дитинства вона була оточена батьківською любов'ю, піклуванням і підтримкою. В Олешні С. Русова одержала те, без чого жодна людина, за її переконанням, не може бути повноцінною.

Особисте життя просвітительки, сповнене болем, стражданням і трагізмом, сприяли виробленню у характері Софії Федорівни таких рис, як неординарність, прогресивність, стійкість характеру.

Світогляд Софії Федорівни формувався на національному ґрунті, на який вплинула її генетична приналежність, суспільно-економічні умови, в яких вона жила, досвід світових педагогів-практиків та теоретиків, коло українських діячів та просвітителів, із якими вона спілкувалась, та невпинний пошук шляхів вирішення назрілих проблем освіти та культури тогочасності. Індивідуальність Софії Русової знайшла свій прояв у поєднанні національних і загальнолюдських цінностей.

Перспективи подальшого розвитку в цьому напрямі дослідження полягають у визначенні теоретичних основ дослідження педагогічної спадщини і діяльності Софії Федорівни Русової.

**Список використаної літератури:**

1. Джус О. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: монографія. Івано-Франківськ: Плай, 2002. 260 с.
2. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 12. С. 15–19.
3. Завальнюк О. Кам'янець-Подільський державний український університет у спогадах Софії Русової. *Просвітницька діяльність С. Русової*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Кам'янець-Подільський. 2006. Випуск V. Том 1. С. 3–11.
4. Русова С. Мої спомини. Київ: Україна. Віта, 1996. 2008 с.

**Diakov I. Social-pedagogical conditions for the formation of the outlook of Sofia Rusova**

*The article analyzes the socio-pedagogical conditions for the formation of the outlook of the educator, educator, public figure – Sofia Fedorivna Rusova. A short description of her life and creative activity is given. The main factors that influenced the personality of S. Rusova: heredity, environment, education and upbringing were described. Describes childhood educators and life difficulties that she survived while still being a child (loss of brother, sister, mother, and later father). The influence of the surrounding nature, among which Sofia Rusova grew up, is outlined on the formation of her tastes, preferences and emotional sphere. The ways of educating S. Rusovoy, which led her to pedagogical activity and self-education throughout her life (large home library, trips to Ukraine and abroad, intellectual father, French-speaking governess, elder sister who replaced her mother, etc.) are considered. The influence on the formation of the worldview of the prominent Ukrainians (the family of Starytsky, F. Vovk, M. Dragomanov, P. Zhitetsky, I. Nechuy-Levytsky, P. Chubinsky, Olena Pchilko etc.) was proved, among whom there was also her future husband Oleksandr Rusov. The problems of the personal life of the teacher (full of suffering and pain) are presented, which have produced in it racks and character and extraordinary. The complex conditions of the economic, political, cultural life of Ukraine, which shaped educators' attitudes in the contemporary world, are revealed. Her views and active participation in the revival of national Ukrainian education are substantiated. Covered by active social position and activity of S. Rusova, which was under constant police supervision and survived several inmates. On the basis of her thoughts and tireless activities, the individuality of Sophia Rusova, who finds expression in a combination of national and universal values, is outlined. There is a continuous search for the educator to solve the pressing problems of contemporary education and culture, to overcome the "darkness" among the people, to educate the small and adult population.*

**Key words:** Sofia Rusova, public figure, educational activity, world outlook, pedagogical heritage, education, conditions of world outlook formation.

**А. Є. Залужна**

доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри філософії  
Національного університету водного господарства  
та природокористування

**А. С. Герасименко**

аспірант кафедри іноземних мов  
Національного університету водного господарства  
та природокористування

## **АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ Г. ЧЕЛПАНОВА: ПРОБЛЕМНІСТЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*У статті розкрито антропологічне підґрунтя педагогічних пошуків професійної академічної філософії України кінця XIX – початку XX ст. На основі дослідження праць Г. Челпанова здійснено переосмислення ролі експериментальної педагогіки крізь призму експлікації феномена душі як органічної цілісності душевного життя людини та неможливості її експериментального підтвердження.*

*Висвітлено особливість становлення психологічно-педагогічного дискурсу в проблемному полі критичного аналізу Г. Челпановим матеріалістичних тенденцій тогочасної гуманітарної науки й заперечення поглядів щодо виведення ідеальних процесів із матеріального. Показано, що вітчизняний учений виступає проти надмірного захоплення експериментальною психологією та безпосереднього застосування методів експериментальної психології в педагогічній практиці.*

*Відстежено, що погляди Г. Челпанова пронизані особистісно-світоглядною векторністю, оскільки цариную наукових студій ученого постає людина як носій розуму, моральності та свободи. Саме тому філософсько-педагогічна спадщина мислителя постає продовженням вітчизняної педагогічної традиції, побудованій на гуманістичних ідеях формування духовно-моральнісної особистості.*

*Доведено, що посилення у педагогічно-психологічних та філософських студіях інтересу до проблеми душі зумовлює нові варіанти взаємодії педагогіки, філософії та психології й апеляції до багатовікового релігійно-морального досвіду. Обґрунтовано, що ідеї Г. Челпанова мали значний вплив на духовно-моральні орієнтири становлення академічної філософської думки України та виявилися співзвучними методологічній переорієнтації світової гуманітаристики XX ст., тому саме у плані тематизації онтологічних, психологічних та антропологічних питань сприяли становленню професійної педагогіки, філософії та психології. А проблематизовані Г. Челпановим питання антропологічних засад педагогічного знання та особливостей його співвідношення з філософськими та психологічними підходами потребує подальших наукових розвідок.*

**Ключові слова:** людина, особистість, антропологія, експериментальна педагогіка, душа, духовність, психіка, філософія, психологія.

**Постановка проблеми.** Інтеграція України у світову спільноту, системне переосмислення всіх сфер соціального життя та реформування освітньої галузі актуалізує потребу різностороннього підходу до вивчення людського чинника і його ролі в соціокультурному бутті. Адже проблема становлення духовно-моральнісної особистості є надзвичайно актуальною та невичерпною, оскільки пов'язана з сенсом людського буття та такими явищами, як життя, вибір, свобода, відповідальність, душа, потребуючи нової філософсько-педагогічної рефлексії з питань виховання і навчання. Окреслені трансформаційні зрушення антропологічної переорієнтації гуманітарного знання здійснюються з метою подолання поглядів на людину як об'єкта різноманітних маніпуляцій, зумовлю-

ючи надання навчально-виховній діяльності особистісних смислів крізь призму повернення педагогічній традиції філософсько-антропологічного спрямування.

Зважаючи на те, що виняткового значення у сучасній науковій думці набуває проблема відтворення адекватного змісту культурної спадщини, то неабиякий дослідницький інтерес викликають педагогічні пошуки духовно-моральної та філософсько-антропологічної орієнтації представників професійної академічної філософії України кінця XIX – початку XX. У цій площині заслуговує на особливу увагу постать надзвичайно талановитого вченого, педагога, філософа, психолога, логіка, етика Г. Челпанова. Наукова та організаційна діяльність цього мислителя кардинально визна-

чила особливості становлення педагогічної науки у контексті тісного взаємозв'язку з філософським ученням, здійснила вагомий вклад у генезу експериментальної педагогіки з окресленням проблемності її абсолютизації, значною мірою зумовила шляхи розвитку сучасної гуманітаристики.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У цьому контексті на особливу увагу заслуговують спогади таких учнів Г. Челпанова, як П. Блонський, Г. Гордон, В. Зеньковський, О. Лосєв та ін., оприлюднені листи вченого до Г. Шпета. Вагомий внесок у дослідженні спадщини Г. Челпанова здійснюють відновлені з 90-х років «Челпанівські читання», круглі столи, семінари, які об'єднують філософів, психологів, педагогів (Г. Аляєв, Б. Братусь, В. Давидов, В. Зінченко, Н. Мозгова, Т. Суходуб та ін.), акцентуючи увагу на апеляції вітчизняного вченого до проблем душі та духовності.

Із сучасних дисертаційних розвідок, присвячених експлікації наукової діяльності вітчизняного вченого, варто наголосити на історико-психологічних С. Богданчикова (психологія у проблемному полі марксистських теорій) та історико-філософських дослідженнях І. Гладкова (гносеологічні погляди у контексті взаємозв'язку філософії та психології).

Варто зазначити також на організованих у 2017 році у Києві Міжнародних Челпанівських психолого-педагогічних читаннях, проведених у рамках Міжнародного фестивалю «Світ психології: освіта, наука, інновації». Саме в окресленій тематичній площині педагогічні аспекти наукової спадщини Г. Челпанова розглядалися з позиції педагогіки майбутнього, зорієнтованої на формування довершеної особистості (І. Бех, Т. Гальцева, В. Сергєєва, Т. Зелінська, В. Хренова та ін.).

**Мета статті.** У запропонованій статті поставимо завдання розкрити особливість філософсько-антропологічного дискурсу вітчизняної педагогіки кінця XIX – початку XX ст. крізь призму експериментальної педагогіки Г. Челпанова. Так, на основі праць українського вченого спробуємо здійснити експлікацію душі як органічної цілісності душевного життя людини в єдності мисленнєвих, почуттєвих та вольових актів, що унеможливило б тотальне застосування методів експериментальної психології в педагогічній практиці. Водночас проаналізуємо особливість становлення сутнісного розуміння феномена душі та особливостей психологічного становлення дитини у проблемному полі критичного переосмислення матеріалістичних тенденцій у філософії, психології та педагогіці.

**Виклад основного матеріалу.** Зауважимо, що одним із головних шляхів розвитку освітньої системи є проблема осмислення та аналізу теоретичних та практичних здобутків минулого, де історичні, науково-педагогічні та філософські знання будуть частиною самопізнання людства та

особистості зокрема. Це питання набуває широкого обговорення наприкінці XIX – початку XX ст. Саме у цей період основні напрями розвитку педагогічної науки були сфокусовані на пізнанні людини й питання щодо виявлення закономірностей впливу на особистість задля вирішення виховних та навчальних проблем. Так, для перевірки результативності шкільного навчального процесу та дослідження природи дитини педагоги та психологи стали активно використовувати метод експерименту, що призводить до виникнення «експериментальної педагогіки». Властиво, що на початку XX століття, особливо після організації лабораторії експериментальної педагогічної психології А. Нечаєвим у Петербурзі, на експериментальну психологію стали покладати надзвичайно великі надії. Водночас здійснюються спроби перенесення педагогіки у статус точних наук шляхом використання статистичних даних, які отримувались у результаті проведених експериментів та спеціальних спостережень за фактом розвитку дітей. Виникає тенденція визнавати науковою лише експериментальну психологію, поширюючи ці ідеї і на педагогічну сферу знання.

Саме Г. Челпанов і його прихильники виступили проти надмірного захоплення експериментальною психологією, особливо того, що стосується безпосереднього застосування методів експериментальної психології в педагогічній практиці. Вітчизняний учений указує на наукову неспроможність такого підходу і практичну небезпеку. Так, у праці «Психологія і школа» справедливо зазначається: «Уявна легкість такого важливого в практичному відношенні питання, як питання про діагноз особистості приверне до дослідження дуже багатьох недосвідчених експериментаторів, які будуть ставити експерименти над дітьми. Ці недосвідчені експериментатори можуть фанатично повірити в непорушну істинну отриманих цифр і також фанатично будуть намагатися провадити в життя висновки, побудовані на помилково витлумачених даних. У питання виховання буде введений елемент, вельми сумнівний. Я ні на одну мить не сумніватимусь стверджуючи, що гірше відіб'ється на дітях: цілковита необізнаність педагогів із психологією або ж помилкове застосування наукових методів. Я з великим занепокоєнням дивлюся на спробу деяких психологів давати ці методи в руки вчителів» [6, с. 125].

Варто наголосити, що творчі пошуки мислителя формуються на вістрі протистояння двох протилежних світорозумінь та наукових позицій того часу: революційних ідей, які в контексті поглядів К. Маркса та Ф. Енгельса формують положення історичного та філософського матеріалізму (В. Ленін, Г. Плеханов, О. Богданов, І. Сєчєнов), та релігійно-філософського руху (діяльність Київського та Московського релігійно-філософських товариств).

Як послідовник трансцендентальних основ критичної філософії І. Канта, Г. Челпанов негативно сприймав матеріалістичні тенденції у філософському дискурсі, вважаючи їх зверненими до людей, які є філософсько невідповідними та посередніми. Особливої критики з боку вченого дістали ідеї щодо породження матерією свідомості та редукуванням зведення багатогранності психічних явищ до умовних рефлексів, що і доводила експериментальна педагогіка. У праці «Введення у філософію» Г. Челпанов зазначає: «Із двох безпосередньо даних родів явищ: матеріальних та психічних, психічні володіють більш очевидною реальністю. Те, що ми називаємо матеріальним, ... є наше уявлення. Наші уявлення, думки, почуття і бажання дані нам безпосередньо, ми сприймаємо їх так, як вони є, між тим, як так названі матеріальні речі даються нам тільки як уявлення» [7, с. 126]. На думку вітчизняного вченого, свідомість не може бути ні рухом матерії, ні її властивістю, а тим більше функцією мозку. Він обґрунтовує принципову відмінність фізичного та психічного, різних як за своєю природою, так і за методом пізнання. Відстоюється думка про наукову неаргументованість пояснення мислення як властивості мозку, а тому отождествлення матеріального та духовного є неправомірним, оскільки фізичні явища не спроможні породити психічні. Аж ніяк не викликає здивування те, що його ім'я в межах діаматівського мислення радянської держави згадувалося негативно і розглядалося в контексті противника матеріалізму та марксизму.

Г. Челпанов аж ніяк не був противником експериментальної психології. Будучи добре обізнаним із методами досліджень зарубіжних учених, він, як педагог, сам знайомив вітчизняних дослідників з експериментальними результатами, отриманими в інститутах Німеччини. Мається на увазі дослідження процесів мислення Вюрцбургської школи, яка поклала початок експериментальному вивченню вищих психічних функцій – мислення та волі. На думку вітчизняного вченого, саме в цьому напрямі експериментальна психологія знаходить для себе сильне підкріплення. «Слід відрізнити індивідуальні психологічні дослідження, – стверджує вчений, – від психології, що призводить у систему ці уривчасті знання... Це і є психологія теоретична, загальна або філософська. Вона досліджує основні закони духу» [6, с. 81].

Учений переконливо доводить, що вивчення психології не може зводитись тільки до простого опису та класифікації психічних явищ, а потребує гносеологічного аналізу основних понять психічних процесів та оперування філософськими категоріями «субстанція», «причина», «взаємодія», «відмінність», позаяк «навіть «чистий досвід потребує філософської рефлексії, тому він називається чистим» [5, с. 78]. Тобто для того, щоб

вийти за межі безпосереднього досвіду, необхідно використовувати гносеологічно оброблені поняття, які належать до компетенції філософії. Називаючи філософію наукою про дух і редукуючи її основне питання до визначення ролі духу у світовому розвитку, Г. Челпанов слушно зауважує, що як «фізика, хімія і механіка, необхідні для вивчення основних властивостей матерії, так і психологія сприяє виявленню основних властивостей духу» [5, с. 79].

Властиво, що проблема особистості надзвичайно цікавить Г. Челпанова, яка розглядається ним в аспекті співвідношення психічного та фізичного у праці «Душа та мозок». Мислитель вважає, що завдяки зусиллям волі здійснюється усвідомлення людиною свого внутрішнього світу й підпорядкування тіла своєму «Я». Саме таке уявлення цілісного «Я» в синтезуванні уявлень про внутрішній світ та власного тіла і постає в розумінні вітчизняного філософа особистістю [4]. Вітчизняний філософ показує, що особистість у жодному разі не може бути простим поєднанням окремих явищ і станів психіки, оскільки вони забезпечуються існуванням цілісності душевного життя, яка і є основою особистості.

Г. Челпанов у площині взаємодії метафізики та гносеології з психологією обґрунтував наукову неспроможність «психології без душі» та «психології без допущення гіпотези душі» [5, с. 73], постулюючи необхідність активного начала. Адже людина, осмислюючи думки, почуття, бажання, уявляє щось те, яке «мислить», «почуває», «має бажання», яке у філософській традиції називається суб'єктом, «Я», «душею. У цьому контексті душа мислиться як середовище, в якому перебувають душевні явища і тлумачиться вченим як «певна єдність, у якій перебувають уявлення, яка містить в собі уявлення, яка комбінує та пов'язує» [5, с. 76]. Учений вважає, що саме душа є носієм душевних явищ, які постають виявленням душі, а тому психологія і має займатись дослідженням природи та властивостей душі.

Саме на основі співвідношення матеріальних та духовних начал у людині обґрунтовується інтегральний принцип єдності душі та особистісної тотожності. Водночас Г. Челпанов пояснює положення про тотожність особистості, яку в жодному разі не можна розуміти в абсолютному сенсі. У різні моменти життя є різні психічні процеси, емоційні стани (плинні та змінні). Тотожність особистісного «Я» у площині безперервності багатоманітних уявлень, духовних станів, які «змінюють один одного і для різних моментів життя є різними, проте завдяки «цій безперервності і встановлюється тотожність нашого «Я». Має бути те, що утримує цю безперервність, уміщує в себе. [4, с. 307]. Саме наше «Я» є постійним у швидкоплинності душевних явищ і за умов усього розмаїття та змінності пси-

хічного життя залишається тотожним самому собі. Фундаментальним проявом окресленого принципу є почуття відповідальності за свої вчинки, здійснені нею протягом життя.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, усе вищесказане засвідчує сучасну затребуваність філософсько-педагогічних пошуків Г. Челпанова. Досі лишається надзвичайно вагомою позиція науковця щодо суперечливості експериментальної педагогіки, її неточності та неефективності у ситуації ігнорування феномену душі, що виходить за межі експериментального підтвердження. Водночас ідеї Г. Челпанова мали значний вплив на духовно-моральні орієнтири становлення академічної філософської думки України та виявилися співзвучними методологічній переорієнтації світової гуманітаристики ХХ ст., тому саме у плані тематизації онтологічних, психологічних та антропологічних питань сприяли становленню професійної педагогіки, філософії та психології. А проблематизовані Г. Челпановим питання антропологічних засад педагогічного знання та особливостей його співвідношення з філософськими та психологічними підходами потребує подальших наукових розвідок.

#### Список використаної літератури:

1. Гурьева О.С. Природа «души» и возможности ее познания (на примере работы Г. И. Челпанова) Мозг и душа»). 36. докладів по матеріалам міжнародної конференції 20–21 квітня 2012 р. Маріуполь: ДВНЗ «Приазов», держ. техн. ун-та, 2012. С. 208–211.
2. Зеньковский В.В. История русской философии. Харьков: Фолио; Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 896 с.
3. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии. Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 99 (IV). С. 305.
4. Челпанов Г. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. 5-е изд. Москва, 1912. 319 с.
5. Челпанов Г.И. Об отношении психологии к философии. Сборник статей. (Психология и школа). Москва, 1912. С. 71–83.
6. Челпанов Г.И. Психология и школа (сборник статей). Москва: Типолитограф. т-ва И. Н. Кушнерев и К, 1912. 207 с.
7. Челпанов Г.И. Сочинения: в 4 т. / ред. Мозговая Н.Г., Волков А.Г., авт. вступ. ст. Манжура В.И. Киев: НПУ; Мелитополь: МГПУ им. Б. Хмельницкого, 2014. (Серия «Антология украинской мысли»). ISBN 978-966-197-245-1 (полное издание) Т. 1.: Введение в философию. 2014. 405 с. ISBN 978-966-197-246-8 (том 1)
8. Франк С. Душа человека. Предмет знания. Душа человека. Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2000. С. 633–690.

#### Zaluzhna A., Herasyenko A. Anthropological bases of philosophical and pedagogical searches of H. Chelpanov: problem of experimental pedagogy

*The article reveals the anthropological premises of pedagogical searches of Ukrainian professional academic philosophy at the end of XIX – at the beginning of XX century. Based on the research of H. Chelpanov's works, we have redefined the experimental pedagogy's role through the prism of the explication of the soul phenomenon as organic integrity of the human soul life and the impossibility of its experimental verification.*

*The peculiarities of the psychological and pedagogical discourse formation in the problematic field of H. Chelpanov's critical analysis of the contemporary humanitarian science and the denial of views on the derivation of ideal processes from the material phenomena is highlighted. The article also shows that the national scholar is against the excessive enthusiasm in studying experimental psychology and the direct application of its methods in pedagogical practice.*

*It is observed that H. Chelpanov's views rest on the personality-worldview vector, for the focus of the researcher's scientific studies is a human as a creature of reason, morality, and freedom. That is why his philosophic and pedagogical legacy serves as a continuation of the national pedagogical tradition, built on the humanistic ideas of the spiritual and moral personality formation.*

*It has been proved that the increase of interest in the problem of the soul in the pedagogical and philosophical studies leads to the emergence of new variants of interaction between pedagogy, philosophy, psychology, and the appeal to the centuries-old religious and moral experiences. It was substantiated that the ideas of H. Chelpanov had a significant influence on the spiritual and moral orientations of the Ukrainian academic philosophical thought formation and proved to be concordant with the methodological reorientation of the world humanitarianism in the twentieth century; his thematic analysis of ontological, psychological and anthropological issues also contributed to the formation of professional pedagogy, philosophy, and psychology. However, H. Chelpanov's question of anthropological foundations of pedagogical knowledge and the peculiarities of its relationship with philosophical and psychological approaches requires further scientific investigation.*

**Key words:** person, personality, anthropology, experimental pedagogy, soul, spirituality, psyche, philosophy, psychology.

**А. К. Куліченко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Запорізького державного медичного університету

## ДЖОНЗ ГОПКІНЗ (1795–1873) ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ХІХ СТ.

Статтю присвячено висвітленню історичного значення постаті Джонза Гопкінза та визначенню його ролі у розвитку американської освіти ХІХ ст., зокрема медичної. З'ясовано, що Дж. Гопкінз (1795–1873) був балтиморським меценатом ХІХ ст., на честь якого названі всесвітньовідомі заклади вищої освіти та медицини.

Встановлено, що, переживши особисту драму, Дж. Гопкінз вирішив працювати на користь людства, допомагати нужденним й бідним, однак не прагнучи отримати певну наживу, бути вірним своїм переконанням у будь-якій життєвій ситуації. Все це стало особистою філософією американського мільйонера та своєрідним взірцем для майбутніх поколінь.

Відмічено, що, маючи хист до підприємництва ще з юних років, Дж. Гопкінз заробив величезний статок і спрямував його  $\frac{3}{4}$  на благодійність, про що свідчить його заповіт та супровідні документи кінця 1860-х – початку 1870-х рр. За заповітом створені й відкриті такі інституції: сирітський притулок для кольорових дітей Джонза Гопкінза (1875); університет Джонза Гопкінза (1876); видавництво Джонза Гопкінза (1878); лікарня Джонза Гопкінза та школа медсестринства Джонза Гопкінза (1889); медична школа університету Джонза Гопкінза (1893). Важливим є те, що впродовж 143 років університет, медична школа та лікарня взаємопов'язані та є своєрідним навчально-науковим комплексом.

Крім того, у статті вперше наведено авторський переклад українською мовою листа Дж. Гопкінза до ради попечителів лікарні від 12 березня 1873 р., в якому меценат надав рекомендації щодо відкриття зазначеного закладу, керівництво якого в подальшому намагалося їх дотримуватися. Існує припущення, що Дж. Гопкінз, захворівши на холеру та спостерігаючи відсутність належної медичної допомоги та кваліфікованих лікарів, що призвело до високого рівня смертності жителів Балтимора, вирішив після одужання спрямувати свої кошти на благодійництво.

Перспективами подальших досліджень є висвітлення передумов створення, відкриття та особливостей діяльності медичної школи Джонза Гопкінза у 1890-х рр.

**Ключові слова:** Джонз Гопкінз, заповіт, благодійність, американська медична освіта, університет, лікарня, медична школа.

**Постановка проблеми.** Крайній історичний освітній досвід та знакові постаті є одними з ключових питань для сучасної вітчизняної педагогіки. Актуальність зазначених проблем викликана необхідністю проаналізувати існуючі досі невідомі історичні джерела, факти та синтезувати отриману інформацію для подальшого її впровадження в теорію й практику освіти. Останнім часом у полі зору українських дослідників з'являються видатні світові постаті – педагоги, меценати, які спрямували свої зусилля, здобутки та статки на розвиток освіти. До таких відомих меценатів і належить Джонз Гопкінз.

Можливо, чи не кожен житель Сполучених Штатів Америки знає ім'я Джонза Гопкінза, яке пов'язано з університетом, лікарнею та медичною школою. Проте мало хто має уявлення про те, ким була ця людина та що зробила для розвитку американської медичної освіти.

В електронній енциклопедії «Британіка» знаходимо короткі відомості, де йдеться, що «Джонз Гопкінз (1795–1873) – американський мільйонер та філантроп, який лишив свій спадок із метою

заснування університету Джонза Гопкінза та лікарні Джонза Гопкінза» [1].

У буклеті університету Джонза Гопкінза «Ким був Джонз Гопкінз?» (Who was Johns Hopkins?) зазначено, що «деякі ще за життя називали його «людиною з трагічною долею». Джонз Гопкінз був чесним, щедрим до нужденних, передбачливим, іноді впертим та жорстким під час угод, однак безсумнівно, наймогутнішим ділком у вікторіанському Балтиморі. Квакер, але не церковник, високий, звичайний купець, одягнений у прості речі, мав славу найбагатшої людини міста. <...> Він перетворився з помічника бакалійника на банкіра-мільйонера, ставши найвпливовішим філантропом Балтимора» [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До постаті Дж. Гопкінза неодноразово в різні роки зверталися іноземні дослідники, а саме: Дж. Бут, К. Джейкоб, С. Лемб, Л. Мукау, Ж. Онофріо, В. Ослер, А. Пістіла, А. Флекснер та інші. Відомості про життєвий шлях та діяльність американського філантропа висвітлено в енциклопедії «Британіка» (друкованому та електро-

ному виданнях), на офіційних сайтах університету Джонса Гопкінза (<https://www.jhu.edu/about/history/>) та медичної школи університету Джонса Гопкінза (<https://www.hopkinsmedicine.org/about/history/>). Однак констатуємо відсутність у вітчизняній педагогіці наукових праць, присвячених Дж. Гопкінзу, що й зумовило необхідність даного дослідження.

**Мета статті** – висвітлення історичного значення постаті Джонса Гопкінза та визначення його ролі в розвитку американської освіти XIX ст., зокрема медичної.

**Виклад основного матеріалу.** Дж. Гопкінз, другий син з одинадцяти дітей квакера С. Гопкінза та Х. Джейні, народився 19 травня 1785 р. у Вайт Голлі (White's Hall, Whitehall, White Hall Farm) – родинному маєтку (фермі) у Крофтоні, штат Меріленд. Існує місцева легенда, що з народження він був бідним, проте це не так. Його сім'я мала 500-акрову тютюнову плантацію в окрузі Енн Ерандел штату Меріленд – землю, подаровану у XVII ст. королем Англії пращуру Вільяму Гопкінзу. Крім того, на тютюновій плантації працювали сотні рабів, яких у 1807 р. звільнив С. Гопкінз відповідно до указу місцевої спільноти друзів (Society of Friends). У зв'язку із цим у віці 12 років Дж. Гопкінз мусив перервати свою освіту й допомогати батькам на фермі. Проте ця подія вразила Дж. Гопкінза, й батько став прикладом для наслідування. Расова терпимість та співчуття були знаковими для нього впродовж усього життя й відіграли головну роль під час написання заповіту [3, с. 121; 6].

Маючи хист до підприємництва із самого дитинства та знаючи, що плантація вже більше не в змозі протримати його велику родину, Дж. Гопкінз у 17-річному віці приєднався до справи свого дядька – гуртової торгівлі бакалеї. Однак незабаром після особистої драми він зі своїми трьома братами вирішив створити так званий «Будинок роздрібної торгівлі братів Гопкінсів», що почав приносити прибуток у Меріленді, Вірджинії та Північній Кароліні [3, с. 121; 6].

Втомившись від торговельних справ та не маючи прямих нащадків (філантроп все життя був вірним своїй єдиній коханій жінці – кузині Елізабет Гопкінз, з якою йому, відповідно до квакерських традицій, було заборонено побратися. Закохані пообіцяли одне одному ніколи не одружуватися з іншими), наприкінці 1860-х Дж. Гопкінз почав міркувати над питанням, кому залишити свої величезні статки. Так, у 1866 р. відбулося знайомство з Дж. Пібоді, з іншим багатим балтиморським меценатом, який переконав Гопкінза скласти заповіт й спрямувати гроші на благодійність. Тож Дж. Гопкінз, не вагаючись, створив дві ради попечителів (по 12 членів у кожній. – А.К.). Зазначимо, що під час обрання

членів рад попечителів, які б виконали його останню волю, Дж. Гопкінз звернувся до представників інтелектуальної еліти свого міста (це були переважно його друзі, юристи, а також ділові партнери. – А.К.). Вони, у свою чергу, створили необхідні умови та особливе середовище, які приваблювали найкращих тогочасних освітян та медичних фахівців для управління університетом й лікарнею. Сім (у перерахунку станом на 2010 р. – це 126 мільйонів доларів) із восьми мільйонів доларів американський багатий вирішив спрямувати на розвиток освіти й медицини [3, с. 122; 6].

Тож останньою волею Дж. Гопкінза стало заснування:

- сирітського притулку для кольорових дітей (термін було розповсюджено в період розквіту расизму в США. – А.К.) Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins Colored Children Orphan Asylum), 1875 р.;

- університету Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins University), 1876 р.;

- видавництва Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins Press), 1878 р.;

- лікарні Джонса Гопкінза та школи медсестринства Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins Hospital and the Johns Hopkins School of Nursing) 1889 р.;

- медичної школи університету Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins University School of Medicine), 1893 р. [3, с. 122].

Тож, як бачимо, Дж. Гопкінз чітко визначив роки відкриття зазначених закладів, керівництво яких у подальшому суворо дотримувалося всіх вказівок мецената.

Проте існують відомості про те, що в певні моменти рада попечителів змінювала своє рішення щодо будівництва університету вже після смерті мецената. Так, наприклад, у 1840 р. Дж. Гопкінз придбав на аукціоні маєток Кліфтон із парком площею 166 акрів. Він хотів, щоб університет збудували саме на місці цього маєтку, однак було вирішено розташувати заклад вищої освіти ближче до центру міста [5].

Зауважимо, що заповіт Дж. Гопкінза мав комплексний характер: установчі документи (1867); лист до ради попечителів лікарні (1873); остання воля, опублікована в газеті «Балтимор сан» (Baltimore Sun) та два дотатки до заповіту, 1870 р. й 1873 р. відповідно [3, с. 122].

Наводимо вперше авторський переклад українською мовою лист Дж. Гопкінза до ради попечителів лікарні від 12 березня 1873 р., в якому меценат радить пов'язати теорію з практикою, тобто створити і лікарню, і заклади з підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема школу медсестринства та медичну школу університету Джонса Гопкінза:

«Френсісу Т. Кінгу, президенту, Джону Гарретту, високоповажному Джорджу В. Доббіну, Галловею Честону, Томасу М. Сміту, Вільяму Гопкінзу, Річарду М. Дженні, Джозефу Меррефілду, Френсісу Вайту, Льюїсу Н. Гопкінзу, Алану П. Сміту та Чарльзу Дж. Гвінну, раді попечителів лікарні Джонза Гопкінза.

Панове!

Я дав вам, моїм довіреним особам, тринадцять акрів землі, яка розташована в Балтиморі та межує з вулицями Вульфа, Мон'юмент, Бродвей й Джефферсона, де я хочу, щоб ви збудували лікарню.

Нинішній рік (1873. – А.К.) варто присвятити упорядкуванню території, її осушенню, розбиванню ґрунту, а також ретельному та обміркованому вибору плану будівництва й облаштування будівель.

Я бажаю, щоб обраний у такий спосіб план дозволив би симетричні доповнення до споруд, які побудують спочатку, для того, щоб ви могли прийняти до чотирьохсот пацієнтів; цей план повинен запропонувати лікарню, яка за будівництвом та облаштуванням вигідно відрізнялася б від будь-якого іншого подібного закладу в цій країні або в Європі.

Тому на вас буде покладено обов'язок консультуватися й просити про допомогу тих, хто вдома та за кордоном досягнув найбільших успіхів у будівництві та управлінні лікарень.

Я не можу наполегливо рекомендувати все це вам, оскільки користь цієї благодійності дуже залежатиме від плану, який ви запропонуєте для зведення й облаштування будівель. Моє бажання полягає в тому, щоб ви завершили цю частину своєї праці протягом поточного року й були готові розпочати будівництво лікарні навесні 1874 р. Нужденних хворих цього міста та його околиць, незважаючи на стать, вік, або колір шкіри, які можуть потребувати хірургічного втручання або медичного лікування і яких можна доставити до лікарні без ризику для інших хворих, а також бідних цього міста та штату всіх рас, які постраждали від будь-якого нещасного випадку, необхідно приймати до лікарні безкоштовно на такі проміжки часу і відповідно до таких правил, які ви визначите. Тож ваш обов'язок – зробити такий розподіл статей і хворих у лікарняних палатах, який би був на користь цієї благодійності.

Ви також маєте забезпечити окрему палату та приділити увагу обмеженій кількості хворих, які зможуть оплатити все це. Гроші, отримані від таких осіб, дадуть вам змогу виділити більше коштів для полегшення страждань того прошарку населення, який я закликаю вас приймати безкоштовно; тож ви зможете дозволити надавати необхідне і кваліфіковане лікування незнайомцям і тим, хто не має друзів або родичів, які б піклува-

лися про них під час хвороби, і які не отримують благодійну допомогу.

Вашим особливим обов'язком буде забезпечення служби лікарні високоморальними й висококваліфікованими хірургам і лікарям.

Я хочу, щоб ви створили школу для медсестер, яка б була структурним підрозділом лікарні. Цей заклад навчить жінок компетенціям у процесі догляду за хворими в лікарняних палатах і дозволить вам мати вигоду від послуг кваліфікованих і досвідчених медсестер.

Мені б хотілося, щоб великі ділянки землі, що оточують будівлі лікарні, було належним чином оточено залізничними огорожами, а також мали дерева для того, щоб заспокоювали хворих та прикрашати місто.

Я хочу, щоб ви в належний час забезпечили ділянку і будівлі такого опису й на такій відстані від міста для прийому одужуючих хворих. Тож ви зможете пришвидшити одужання хворих і завжди мати палати в головних будівлях лікарні для інших хворих, які потребують негайної медичної допомоги або хірургічного втручання.

Особливо я прошу, щоб у лікарні панував дух релігії й керівництво лікарні дотримувалось релігійних принципів; однак я хочу, щоб ця благодійність не була пов'язана із сектантським впливом, дисципліною або контролем.

Під час дотримання всіх домовленостей стосовно лікарні вам варто постійно мати на увазі, що моїм бажанням і метою є те, щоб заклад врешті став частиною медичної школи університету, для якої я спрямував необхідну фінансову підтримку у своєму заповіті.

Я відчував, що мій обов'язок – звернуту вашу особливу увагу на ці питання, знаючи, що ви будете узгоджувати побажанням, які я висловлюю.

Щодо інших деталей, я залишаю їх на ваш розсуд, знаючи, що ваш добрий глузд та життєвий досвід допоможуть вам спрямувати цю благодійність на користь суспільства.

З повагою, ваш друг, Джонз Гопкінз» [2].

Через 9 місяців після написання листа, 24 грудня 1873 року Дж. Гопкінз помер від тяжкого перебігу пневмонії. За балтиморськими легендами існують дві версії його смерті: 1) він помер від пневмонії, оскільки часто полюбляв гуляти взимку без пальто; 2) він був настільки скупим, що не міг придбати собі навіть пальто [6]. Проте ніхто не знає істинної причини смерті відомого американського філантропа, іменем якого названі успішні освітні й медичні осередки Балтимора, які працюють на користь людства більше ніж 140 років (рахуємо з дати відкриття університету – 1876 р.).

Зазначимо, що залишається однією із загадок те, як балтиморський меценат вирішив спрямувати кошти на освіту й медицину або хто надихнув створити університет, лікарню та медичну школу, які, по

суті, стали єдиним цілим, а пізніше – взірцем для інших американських й світових закладів вищої освіти [6]. Хоча А. Пієтіла зазначає, що Дж. Гопкінз був одним із тисячі балтиморців, які захворіли на холеру в 1832 р. Спостерігаючи за великою кількістю смертей місцевих жителів та практично відсутнім процесом лікування, окрім щоденного кровопускання та шкідливих отруйних сумішей, балтиморський багатій вирішив, у разі свого одужання, сприяти розвитку медицини та медичної освіти не тільки в Меріленді, а й у США [4, с. 43].

**Висновки і пропозиції.** Отже, Джонз Гопкінз (1795–1873) – непересічна американська особистість XIX ст., балтиморський філантроп, на честь якого названі всесвітньовідомі заклади вищої освіти та медицини. Маючи хист до підприємництва ще з юних років, Дж. Гопкінз, нещасливий в особистому житті, заробив величезний статок й спрямував його  $\frac{3}{4}$  на благодійність, про що свідчить його заповіт та супровідні документи кінця 1860-х – початку 1870-х рр. За заповітом створені й відкриті такі інституції: сирітський притулок для кольорових дітей Джонза Гопкінза (1875); університет Джонза Гопкінза (1876); видавництво Джонза Гопкінза (1878); лікарня Джонза Гопкінза та школа медсестринства Джонза Гопкінза (1889); медична школа університету Джонза Гопкінза (1893). Важливим є те, що впродовж 143 років університет, медична школа та лікарня взаємопов'язані та є своєрідним навчально-науковим комплексом.

Бажання працювати на користь людства, допомагати нужденним й бідним, не прагнучи отримати

певну наживу, бути вірним своїм переконанням у будь-якій життєвій ситуації – стали особистою філософією американського мільйонера та своєрідним взірцем для майбутніх поколінь.

Перспективами подальших досліджень є висвітлення передумов створення, відкриття та особливостей діяльності медичної школи Джонза Гопкінза в 1890-х рр.

#### Список використаної літератури:

1. Johns Hopkins. American philanthropist. URL : <https://www.britannica.com/biography/Johns-Hopkins-American-philanthropist>.
2. Letter of Johns Hopkins to the Trustees. URL : <http://www.snowden-warfield.com/Stories/Letter-Johns-Hopkins-Trustees.htm>.
3. Mukau L. Johns Hopkins and the Feminist Legacy: How a Group of Baltimore Women Shaped American Graduate Medical Education. *American Journal of Clinical Medicine*. 2012. Vol. 9. № 3. P. 118–127.
4. Pietila A. The Ghosts of Johns Hopkins: The Life and Legacy that Shaped an American City. Langam, Maryland Rowman & Littlefield Publishers, 2018. 336 p.
5. Wise M.W. Baltimore Neighborhoods (Postcard History). Charleston, South Carolina: Arcadia Publishing, 2009. 128 p.
6. Who was Johns Hopkins? URL : [https://www.hopkinsmedicine.org/about/history/\\_docs/who\\_was\\_johns\\_hopkins.pdf](https://www.hopkinsmedicine.org/about/history/_docs/who_was_johns_hopkins.pdf).

#### Kulichenko A. Johns Hopkins (1795–1873) and his role in developing American medical education of the 19<sup>th</sup> century

*The article deals with the highlighting of John Hopkins' historical significance and his role in developing the American education of the 19th century, in particular, the medical education. J. Hopkins (1795–1873) was a Baltimore philanthropist of the 19th century, with world-known higher educational establishments in the USA named after him.*

*Note that J. Hopkins decided to work for the benefit of mankind, to help the indigent sick and the poor, to follow his convictions in any life situation. It was J. Hopkins' personal philosophy and a peculiar example for the future generations.*

*It is worth mentioning that while J. Hopkins possessed an entrepreneurial spirit since the youth, he earned a huge fortune and donated about three-quarters of it to charity. It was proved by his will and supporting documentation of the late 1860s and the early 1870s. Based on his last will, the following institutions were established and opened: the Johns Hopkins Colored Children Orphan Asylum (1875); the Johns Hopkins University (1876); The Johns Hopkins Press (1878); the Johns Hopkins Hospital and the Johns Hopkins School of Nursing (1889); the Johns Hopkins University School of Medicine (1893). Moreover, the University, the School of Medicine and the Hospital are a kind of educational and scientific complex for more than 143 years.*

*Furthermore, for the first time, the article presents an author's translation of the letter by Johns Hopkins to the Trustees of the hospital, which was dated March 12, 1873. In this letter, Johns Hopkins gave many valuable pieces of advice concerning a hospital opening. As a result, the Trustees of the hospital tried to adhere to them. There is an assumption that J. Hopkins (having fallen ill with cholera and due to the lack of proper medical care and qualified doctors leading to high mortality among Baltimore residents) decided to redirect his funds to charity after recovery.*

*On the prospects of further scientific research, we are going to highlight the preconditions of establishing, opening, and activity of Johns Hopkins University School of Medicine in the 1890s.*

**Key words:** Johns Hopkins, last will, charity, American medical education, university, hospital, school of medicine.

**Т. П. Щетина**

аспірант кафедри педагогіки й менеджменту освіти  
Комунального вищого навчального закладу  
«Херсонська академія неперервної освіти»  
Херсонської обласної ради

## ШКОЛИ НІМЕЦЬКИХ КОЛОНІЙ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (XIX – ПОЧ. XX СТ.)

*У статті висвітлено історію виникнення і розвитку шкіл у німецьких колоніях Херсонської губернії Одеського повіту у XIX – поч. XX ст. Автором висвітлено аспект щодо переселенської практики в Європі, яка була широким явищем, що пов'язане насамперед зі стратегією збільшення могутності Російської імперії, а така політика була досить широко реалізована на південноукраїнських землях. З'ясовано, що упродовж XIX ст. на території Херсонської губернії були присутні досить численні іноземні колонії, які вносили свій вагомий вклад не лише в економічне зростання краю, а й в його освітньо-культурну сферу. Наведено статистичні дані щодо кількісних показників німецьких колоній та початкових шкіл у Херсонській губернії. Перераховано основні причини, які спонукали німців переселятися на Південь України, а саме: роз'єднаність німецьких територій, високий рівень податків, свавілля великих земельних магнатів, часті неврожаї та переслідування щодо віросповідання. Доведено, що саме німецькі колоністи через свою кількісну і географічну поширеність, маючи специфічні особливості у веденні господарства та підходах до навчання і виховання дітей, мали досить вагомий вплив на процес становлення освітньої системи регіону, зокрема початкової освіти. Відмінною рисою в німецьких колоніях було підтримання духу германізму церквою та школою. Досліджено, що німецькі переселенці бачили школу як один із найважливіших важелів виховання молоді, це було зумовлене тим, що протестантські пастори від самого початку переселення керували практично всіма освітянськими справами. Церква використовувала свій вплив, зокрема через створений освітній простір, щоб в умовах іновірства та іншого національного оточення зберегти власну самобутність. Відзначено, що головним завданням початкових шкіл у німецьких колоніях була підготовка хлопчиків та дівчат віком від 7 до 14 років до конфірмації, лише окремі з них мали змогу продовжувати навчання у місцевих двокласних училищах, гімназіях та вищих навчальних закладах. Встановлено, що учителями у німецьких школах могли бути лише чоловіки, а у процесі навчання педагоги орієнтувалися на індивідуальне засвоєння учнями навчальних предметів шляхом виконання завдань на уроках.*

**Ключові слова:** німецькі колонії, колоністські школи, Херсонська губернія, початкова школа, система освіти, історико-педагогічний аспект.

**Постановка проблеми.** Проблема соціально-економічного та політичного устрою німецьких колоній імперських часів останнім часом набула гостроти, зокрема через актуальність органічного входження України до Європи. Проте питанням впливу німецької культури та освіти на становлення і розвиток системи освіти на південноукраїнських територіях приділяється не досить уваги. В цьому аспекті ми погоджуємося із думкою Ю. Кузьменко, що «на сьогодні свого нового звучання і важливості набувають історико-педагогічні дослідження, оскільки пошук шляхів реформування вітчизняної системи освіти неможливий без врахування помилок і екстраполяції позитивного конструктивного досвіду минулого в практику роботи сучасних навчальних закладів» [3, с. 253].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти проблеми заселення Півдня України різними етнічними групами висвітлено у працях А. Клауса, А. Веліцина, Г. Писаревського, І. Кулінича, Н. Кривець, С. Бобилевої, О. Дингеса. К. Лях у своєму дослідженні найбільш детально

розкрила вплив модернізаційних процесів у Російській імперії на трансформацію суспільного життя німецькомовних колоністів та на перебіг міжетнічних стосунків у Південній Україні. Цінним у контексті нашого дослідження став аналіз документів щодо діяльності «Контори опікунства», представлених у доробках співробітників Державного архіву Дніпропетровської області Н. Юзбашевої та Д. Мешкова. У галузі німецьких освітніх процесів інформаційними джерелами виступали монографія І. Кулінича і Н. Кривця «Нариси з історії німецьких колоній в Україні» (1997 р.) та монографія волинського німця Н. Арндта «Die Deutschen in Wolhynien. Ein kulturhistorischer Überblick» (1994 р.), які розглядали проблему німецьких колоністів у загальноісторичному ракурсі.

**Метою статті** обрано розкриття змісту становлення системи початкової освіти у німецьких колоніях Херсонської губернії у період XIX – поч. XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо з історичних документів, Петро I започаткував традицію запрошувати іноземців на державну

службу з метою розвитку науки, культури та торгівлі. Прибулі іноземці частіше всього селилися компактно, утворюючи колонії (окремі поселення). Катерина II також була зацікавлена у заселенні іноземцями російських земель, особливо завойованих на півдні імперії. На підтвердження цього можна навести Маніфест 1763 р., яким іноземним колоністам було подаровано пільги на свободу віросповідання, будівництва церков та право власного управління колоніями разом з обов'язком підпорядкування Російському громадянському праву. Крім цього, було наказано обов'язково навчати дітей з дитинства корисних ремесел. Отже, від початку заселення однією з обов'язкових умов, висунутих іноземцям, було навчання дітей.

Імператор Олександр I розпорядився заселяти Новоросійські землі з метою забезпечення їхнього економічного розвитку і перш за все сільського господарства. Наказано було «принимать только таких иностранцев, которые наиболее могут быть полезными для этого края, как-то: хороших земледельцев, виноделов, шелководов и людей искусных к разведению полезных растений, а также хороших скотоводов и в особенности овцеводов» [5, с. 501–503]. При цьому передбачалося навчання колоністів ремесел, пов'язаних із сільським господарством.

У 1764 р. був затверджений загальний «План про заселення Новоросійського краю», згідно з яким у розпорядження адміністрації колоній суцільними масивами передавалася земля для переселенців: у Катеринославській губернії – 52 тис. десятин, Херсонській – 263 тис., Таврійській – 214 тис. Згодом такі ділянки були визначені й у Бессарабії [1; 2; 4].

У 1810 р. колонізаційний бум дещо вщух, після того як набуло чинності розпорядження уряду про припинення видачі кредитів і допомоги вихідцям з-за кордону. А в 1819 р. дипломатичним місіям було заборонено видавати паспорти іноземцям, які виявляли бажання переселитися до імперії. У результаті цей процес уповільнився, хоча й тривав до 40-х рр. XIX ст.

Після 1825 р. спостерігається значне зменшення кількості новостворюваних колоній. Імператор Микола I обмежував імміграцію, знов-таки виходячи з недостатності коштів на облаштування поселенців.

З архівних документів встановлено, що першу іноземну колонію у Херсонській губернії створили у 1787 р. шведи (біля Бериславу під назвою Старо-Шведська, 910 душ обох статей). У 1788 р. вихідці з Данцигу (21 родина) утворили німецьку колонію біля Єлисаветграда, яка пізніше отримала назву «Старий Данциг». З 1803 р. до 1806 р. у губернії з'явилися переселенці з Вюртембергу, Бадена, при-Рейнської Баварії, Пруссії та Саксонії, які заснували три колонії Мюльгаузендорф,

Клостердорф и Шлангендорф, що пізніше утворили Шведський округ (у 1821 р. тут мешкало 439 поселенців). Упродовж 1803–1825 рр. у Херсонській губернії (Одеському повіті) у створеному раніше Лібентальському окрузі німці утворили колонії: Марієнталь, Гросслібенталь, Клейнлібенталь, Александергільф, Йозефсталь, Люстдорф, Нойбург, Петерсталь, Францфельд та Фройденталь.

У 1857 р. німці становили 4,3% населення Херсонської губернії. За даними Херсонського губернського статистичного комітету, на 1895 р. у трьох волостях, у які об'єдналися колонії, нараховувалося 34 німецькі колонії з населенням 9927 осіб [6, с. 427–428, 456–458, 469]. Крім цього, німці на Півдні України проживали на правах приватних власників у селах, на хуторах, у єврейських колоніях та містах. Отже, через значне географічне і чисельне поширення німців у Херсонській губернії вплив укладу їхнього життя, стилю господарювання та підходів до навчання були досить вагомими.

З історичних документів встановлено, що для управління колоніями у 1763 р. була заснована Канцелярія опікунства іноземних поселенців, у 1796 р. – Експедиція державного господарства, у 1800 р. – «Контора опікунства новоросійських іноземних поселенців». Нагляд за колоністами покладался на місцеве губернське керівництво, проте було встановлено і внутрішній колоністський порядок управління, що відбувався через заснування сільських правлінь та керівництв (начальств). Колонії було поділено на округи, у кожному з яких створено особливий приказ, що складався з приказного, виборного (голови), двох засідателів (бейзіцерів) та одного писаря. У 1818 р. було засновано Опікунський комітет над іноземними поселенцями південного краю Росії з підпорядкованою йому конторою Херсонських колоній (розташовувалася в Одесі), якій підпорядковувалися наглядачі кожного округу [7, арк. 4].

Серед причин, які штовхали німців переселятися до України, були: роз'єднаність німецьких територій, тяжкі податки, свавілля великих земельних магнатів, часті неврожаї та релігійні переслідування.

Відмінною рисою німецьких колоній було підтримання духу германізму школою та церквою зокрема. А. Ліпранді (книга «Германія в Росії») зазначав, що у Німеччині були спеціальні організації, головне призначення яких полягало у підтримці колоністів у матеріальному, моральному, культурному та політичному аспектах. Мета цих організацій полягала в тому, щоб зміцнювати єдність німців у світі й підтримувати дух германізму скрізь, де компактно проживало німецьке населення. З цією метою колоністам надсилались портрети німецьких імператорів та канцлера

Бісмарка, листи і брошури пангерманського змісту, надавалися грошові субсидії для відкриття та функціонування шкіл, а вчителям і пасторам – на так зване лютеранське місіонерство.

У кожній німецькій колонії були початкові школи, відкривалися училища підвищеного типу, жіночі гімназії та центральні училища, де здобували середню освіту, а також функціонували сирітські будинки. Так, у XIX ст. у Таврійській, Катеринославській і Херсонській губерніях було створено 156 початкових шкіл.

Першими спорудами, що будувалися колоністами, були церкви та школи (нерідко школи будувалися навіть раніше кірх (церков) і молитовних будинків). Віра в Бога завжди відігравала керівну роль не лише в духовному, але й у повсякденному житті німецьких колоністів, саме тому форму і зміст навчання певною мірою визначала конфесійна приналежність до тієї чи іншої протестантської течії. Поселенці наймали вчителя, створювали для нього побутові умови, а власники землі надавали колоністам деякі пільги на оподаткування шкільної території.

Елементарної освіти дітей німецьких колоністів вимагало їхнє віросповідання: і у менонітів, і у лютеран кожен віруючий мав уміти читати священні книги самостійно. Відповідно до лютеранських принципів кожний підліток допускався до обряду конфірмації (миропомазання), лише витримавши своєрідний іспит на вміння читати різні церковно-релігійні тексти і знати основні релігійні догмати. Оскільки навчання велося переважно за Біблією, Євангелієм та іншими церковними книгами, у процесі навчання читання і письма німецька школа виховувала дітей морально і духовно та знайомила їх з основними положеннями протестантського віровчення, закладала основи релігійного світогляду та національної свідомості.

Поряд із кожною лютеранською церквою була парафіяльна школа, яка разом із церквою належала до конкретного об'єднання лютеран. У таких закладах німецькі діти отримували восьмирічну початкову освіту. У кожній школі було від двох до чотирьох викладачів – пасторів та світських наставників: один пастор очолював церковне служіння та викладав Закон Божий і біблійні дисципліни, інший допомагав світським викладачам. Здебільшого вчителі не мали педагогічної освіти, а також спеціальних свідоцтв на право викладання, затверджених консисторіями. При деяких школах також були досить змістовні бібліотеки, що значно допомагало збагатити та урізноманітнити навчальний процес (якщо бібліотеки при школі не було, діти обмінювались між собою власними книжками). Навчальними книгами були німецькі букварі, церковно-релігійні книги, німецькі підручники, видані в Німеччині, та підручники, видані Міністерством освіти Росії: російсько-ні-

мецькі букварі Ламашевича, посібники грамоти Грушецького та ін.

Утримання та розвиток школи доручалися шультмайстеру, тобто директору школи, який обирався з освічених та суспільно активних колоністів. Суботи були присвячені «конфірмаційним інструкціям», тобто глибокому розгляду питань віри та конфесії.

Серед німецьких переселенців були й лютеранські та менонітські общини. Протестанти мали певні переваги – лютерани підпорядковувалися Генеральній Євангелійно-Лютеранській консисторії Департаменту іноземних сповідань Міністерства внутрішніх справ, мали свої навчальні заклади для підготовки священнослужителів. Лютерани переважали серед переселенців Херсонської губернії, де вони селилися численними колоніями поблизу міст Одеси, Херсона, Миколаєва.

Особлива увага у лютеран приділялася питанням освіти, що пояснюється дотриманням традицій, закладених на історичній батьківщині. Колоністські школи підтримувалися не тільки на місцевому рівні, а й субсидувалися Німеччиною. Основними рисами німецької колоністської школи були: загальна обов'язковість навчання для всіх без винятку дітей шкільного віку; керівництво школою з боку пастора; тісний зв'язок школи із громадою, яка практично без допомоги уряду утримувала її власним коштом.

У німецьких школах навчалися не тільки лютерани. Багато корінного населення, в основному представники середнього класу, не маючи змоги навчати своїх дітей у гімназіях і реальних училищах, віддавали їх у протестантські, а іноді в католицькі школи, де плата за навчання була невеликою.

Учителями у німецьких школах були лише чоловіки. У процесі навчання вчитель орієнтувався на індивідуальне засвоєння учнем навчальних предметів шляхом виконання завдань на уроках. Кожного недільного ранку за відсутності пастора вчитель проводив «читацьке служіння». У школах із невеликою кількістю учнів учитель отримував до 70 карб. Світські вчителі, які не були членами об'єднання лютеран, але викладали деякі предмети, заробляли від 10 до 90 карб.

У лютеранських школах вивчалися латинська та німецька мови, письмо, рахунок, проводилися уроки з музики, співів, учні отримували знання з географії та історії, також обов'язковим було вивчення російської мови.

Оскільки головним завданням початкових шкіл у німецьких колоніях була підготовка дітей до конфірмації, то їх часто називали конфірмаційними і розглядали як церковні навчальні заклади. Вони були у цілковитому підпорядкуванні лютеранського духовенства і під загальним наглядом місцевих відомств Міністерства народної освіти, хоча останні втручались в діяльність конфірмаційних шкіл не мали законних підстав.

Філософію мети освіти у німецьких школах можна поділити на дві частини: 1) навчання учнів того, хто вони є та ким їм визначено бути згідно із планом Бога: всі люди як носії Божого образу мають бути такими, як його син. Учні можуть дізнатися, ким вони мають бути, лише пізнаючи Бога, і знати, що є добро і правда лише у спілкуванні з ним. Цінність та сенс життя – не те, що привласнюється, а те, що приймається і проявляється у житті в правильних взаєминах із Богом, іншими людьми та із самим собою. Особистість Ісуса Христа, як кінцеве відкриття того, ким є Бог, як і удосконалення людської природи, має бути центральним пунктом будь-якого виховання, відкидаючи всілякі антропоцентричні концепції; 2) забезпечення учнів необхідним запасом знань про реальний світ.

Більшість німецьких школярів формально закінчували навчання разом із обрядом конфірмації, окремі з них мали змогу продовжувати навчання у місцевих двокласних училищах. Діти німців-городян мали можливість продовжувати навчання у гімназіях та вищих навчальних закладах. А в колоніях після закінчення шкіл колоністи самотужки продовжували розширювати коло своїх знань про світ, читаючи книги, газети, журнали, брошури, які сюди надходили. Найчастіше це робилося через пасторів і вчителів, а подекуди передплатниками преси були й самі колоністи.

Колоністське духовенство ретельно спостерігало, щоб шкільна освіта не потрапила під нагляд і опіку уряду, пояснюючи це побоюванням русифікації і страхом втратити національну самобутність. Цьому сприяв і указ, відповідно до якого завідування сільськими школами і «спостереження за вчителями» у колоніях було покладено на парафіяльних священиків і консисторії кожного віросповідання (1819 р.). Духовенство, монополізувавши освіту, опиралося будь-яким спробам запровадження світських предметів, будь-яким спробам змінити шкільну програму.

Вивчення історичних документів дає змогу зробити висновок, що розвиток шкільної справи у німецьких колоніях відбувався поступово. У 1820-ті рр. були певні труднощі із приміщеннями, педагогічною та навчальною літературою. Колоністи намагалися відкривати початкову школу у кожному селі і знаходили вчителя, здатного навчити дітей хоча б азів читання та письма. Поступово до сер. XIX ст. кожна колонія мала власну школу (зазвичай в окремому кам'яному домі). Великі, економічно міцні колонії мали не одного, а двох-трьох учителів. Кожен призначений або запрошений учитель мусив пройти випробування перед місцевим церковним начальством на відповідність вимогам громади за рівнем знань, моральними якостями та «чистотою вірування» (останній пункт був вирішальним у прийомі на роботу).

У німецьких колоніях склалася власна специфічна система навчання. У початкових школах вчилися хлопчики і дівчатка віком від 7 до 14 років, як правило, до конфірмації. Офіційно навчальний рік тривав з 1 вересня до 1 (або до 15) травня, але фактично він скорочувався через те, що діти допомагали батькам у сільськогосподарських роботах.

Із статистичних звітів відомо, що до 1841 р. у німецьких колоніях налічувалося 189 шкіл і 169 церков (у менонітів – молитовних будинків); для всіх шкіл побудовано власні споруди, а також будинки для вчителів. У німецьких школах не було єдиної навчальної програми, існувала велика варіативність у виборі дисциплін. У початкових сільських школах навчали читати, писати, рахувати, заучували напам'ять Катехізис. Вивчення російської мови у першій половині XIX ст. було не обов'язковим, оскільки офіційне листування велося німецькою, розмовна мова колоністів також була німецькою, а стосунки з російсько-українським населенням були дуже обмежені. При цьому на одну школу доводилося: у Херсонських колоніях – 135 учнів, у Бессарабських – 123. У менонітських колоніях, де матеріальне становище було кращим, співвідношення було іншим: у Катеринославській губернії на одну школу припадало 82 учні, у Таврійській – 75.

Незважаючи на дбайливе ставлення до власних традицій, німецькі колоністи відрізнялися віротерпимістю. З архівних документів ми дізналися про навчальний заклад для глухонімих дітей у колонії Гросслібенталь, в якому за 25 років існування пройшли навчання 162 дитини різних віросповідань: 77 євангелістів, 28 православних, 19 католиків, 4 баптисти, 1 римо-григоріанець і 29 єврейських дітей.

У 1841 р. у колоніях були розроблені й прийняті «Правила відвідування сільських шкіл та дитячого навчання», якими передбачалося обов'язкове відвідування школи, регулярний облік відвідування, а також сплата родинами колоністів грошового штрафу у розмірі 3 коп. сріблом у разі пропуску занять учнем без поважної причини. Штрафи бралися за квитанцією й передавалися до шкільної каси, пізніше використовувалися для придбання підручників для бідних дітей та заохочення тих учнів, які склали екзамени на відмінно (грошові штрафи могли бути замінені роботою у громаді – половина робочого дня за кожен пропущений учнем день). Правила передбачали й фізичні покарання дітей.

У 1857 р. у німецьких колоніях нараховувалося 47 сільських шкіл, в яких навчали: читання, чистописання (німецькою), перших чотирьох дій арифметики, співів, закону Божого. Школи утримувалися на тих самих засадах, що й повітові училища: кошти надходили з громади відповідно до кількості учнів.

До середини XIX ст. освіта втратила свою виключно конфесійну спрямованість. Влітку 1868 р.

в Одесі відбувся з'їзд повноважних представників усіх колоністських товариств Півдня України, на якому обговорювалися заходи щодо поліпшення шкільної освіти. Серед багатьох інших обговорювалося і питання про розширення шкільної освіти.

Просвітницькою діяльністю займалися і друкарські представництва, видаючи для колоністів газети німецькою мовою. Першою такою газетою (1845 р.) став «Листок підтримки німецьких поселенців у Південній Росії». У ньому містилися поради з ведення сільського господарства, інформація про ціни, відомості про німецьких колоністів, часто розділених між собою величезними відстанями, розповіді сентиментального, повчального змісту, а також бесіди на релігійні теми.

Отже, переселенська практика в Європі була поширеною і розглядалась як стратегічний засіб нарощення могутності царської Росії. Такий самий прийом було використано російськими імператорами стосовно південноукраїнських земель, де упродовж XIX ст. існували численні іноземні колонії, які вносили свій вагомий вклад не лише в економічне процвітання краю, а і в його освітню та культурну сферу. Колоністи німці через свою кількісну і географічну поширеність у Херсонській губернії, маючи специфічні особливості у веденні господарства та підходах до навчання і виховання дітей, впливали на процес становлення системи освіти, початкової зокрема. Школу вважали одним із найважливіших важелів виховання молодого покоління. Такий підхід до освіти зумовлювався тим, що протестантські пастори із самого початку переселення вели практично всі справи освіти. Церква використовувала свій вплив, щоб в умовах іновірства та іншого національного оточення збе-

регти власну самобутність. Перспективи подальших розвідок пов'язані із пошуком конструктивного досвіду реформ освітньої системи початкових шкіл у XIX – поч. XX ст. на Півдні України.

#### Список використаної літератури:

1. Велицын А. Немцы в России: Очерки исторического развития и настоящего положения немецких колонистов на юге и на востоке России. Санкт-Петербург : Русский вестник, 1893. 282 с.
2. Клаус А. Наши колонии. Опыты и материалы по истории и статистике иностранной колонизации в России. Санкт-Петербург : В. Нусвальд, 1869. 455 с.
3. Кузьменко Ю.В. Професорсько-викладацький склад педагогічних інститутів України (друга половина XX ст.). *Педагогічний альманах*. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Вип. 35. С. 253–259.
4. Писаревский Г. Из истории иностранной колонизации в России в XVIII веке. Москва : Снегирёвой А., 1909. 128 с.
5. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Первое. 1649–1825 гг. В 45 т. Санкт-Петербург : Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. Т. XXXIV (1804–1805), № 21547.
6. Список населенных мест Херсонской губернии и статистические данные о каждом поселении. Издание Губернского статистического комитета. Херсон, 1896. Т. VII.
7. Херсонська губерньська креслярня. Укази, ордери Херсонського і Таврійського Правління. // ДАМО (Державний архів Херсонської області). Ф-14. Оп. 2. Справа 387.

#### Shchetyna T. Schools of german colonies of Kherson province as a composition of the system of primary education (XIX – early XX centuries)

*The article highlights the history of the emergence and development of schools in the German colonies of the Kherson province of the Odessa district in the XIX – early XX centuries. The author stressed that the resettlement practice in Europe was a widespread phenomenon, which was primarily due to the strategy of increasing the power of Russia, and such a policy was quite widely implemented in the southern Ukrainian lands. It has been discovered that during the XIX century quite numerous foreign colonies were present on the territory of the Kherson province, which contributed not only to the economic growth of the region, but also to its educational and cultural sphere. There were presented the statistical data on the quantitative indices of the German colonies in the Kherson province. The main reasons that led the Germans to move to the South of Ukraine are listed: namely, the disunity of German territories, heavy taxes, the arbitrariness of large land magnates, frequent crop failure and religious persecution. It is proved that the German colonists had a significant impact on the process of formation of the educational system of the region, including primary education, due to their quantitative and geographical prevalence, having specific features in the management of the economy and approaches to the education and upbringing of children. A distinctive feature of the German colonies was to maintain the spirit of Germanism, school and church. It was investigated that the German settlers considered the school one of the most important levers of education of the younger generation. This was due to the fact that the Protestant pastors led virtually all educational affairs from the very beginning of the resettlement. Church exercised its influence, including through the created educational space, in order to preserve its own identity in conditions of intercession and other national circles. It was noted that the main task of elementary schools in German colonies was to prepare boys and girls in age from 7 to 14 years for confirmation. Only some of them were able to continue their studying in local bilingual colleges, gymnasiums and higher education institutions. It was noted that teachers in German schools were only men, and in the process of teaching, the teachers focused on the individual acquisition of students by study subjects by doing tasks at lessons.*

**Key words:** German colonies, colonial schools, Kherson province, elementary school, system of education, historical and pedagogical aspect.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 372.879.6

**О. В. Беликова**

мастер спорта,  
старший преподаватель кафедры Физического воспитания и спорта  
Одесской государственной академии строительства и архитектуры

**Н. В. Дмитриева**

кандидат технических наук, доцент,  
доцент кафедры технологии строительного производства  
Одесской государственной академии строительства и архитектуры

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ТЕХНИКИ

Статья посвящена методическому подходу внедрения информационных технологий с использованием мультимедийной техники при проведении практических занятий физического воспитания в строительном вузе. В статье раскрыта актуальность вопроса повышения уровня развития спорта в обществе, особенно в молодежных слоях населения. Отмечено, что основными причинами, негативно влияющими на состояние здоровья и уровень физической подготовки населения, является снижение уровня жизни, ухудшение условий учебы, труда, отдыха и состояния окружающей среды, качества и структура питания, увеличение чрезмерных стрессовых нагрузок.

Физическая подготовка и воспитание контингента студентов, на примере Одесского строительного вуза, за последние пять лет значительно изменилась в связи с тем, что большая часть абитуриентов поступают из сельской местности, где занятия спортом развито слабо, к тому же, как показала реальная практика, это свидетельствует об ухудшении здоровья молодежи, обострении сердечно-сосудистых заболеваний и других хронических и инфекционных заболеваний.

Приведен ряд аспектов популяризации, использования и внедрения новых оздоровительно-физкультурных методик в физическом воспитании студентов, особенно в медицинских группах. Обосновано введение в структуру практических занятий теоретической части с использованием информационных компьютерных технологий, в которой преподаватель делится знаниями по лечебной физкультуре, основам питания, анатомии и физиологии, техники безопасности на занятиях и т.д. Развитие в специальных медицинских группах (полностью или частично) таких видов фитнеса, как шейпинг, дыхательная гимнастика (бодифлекс), общеразвивающие упражнения, стретчинг, йога, пилатес, калланетика, значительно повышает интерес у студенческой молодежи к предмету и обеспечивает мотивацию к занятиям физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности.

Методика проведения исследований на основе мониторинга результатов анкетирования студентов Одесского строительного вуза показало, что 63% опрошенных студентов уверены, что методика проведения части занятий с использованием мультимедийной техники позволит им лучше усвоить материал и сдать зачет, 26% студентов – будут рассеивать внимание и не даст возможности сконцентрироваться на игре, 11% респондентов – этот вопрос не имеет значения. Приведены результаты социально-педагогических исследований, в результате которых выявлено, что занятия физическим воспитанием необходимо совершенствовать с использованием мультимедийной техники, а также использовать данную методику для анализа и самоанализа техники игры или движения, для определения ошибок и их корректировки.

**Ключевые слова:** практические занятия, физическое воспитание, информационных компьютерных технологий, анкетирование, мониторинг, медицинские группы.

**Постановка проблемы.** В последнее десятилетие в нашей стране вопрос о состоянии здоровья населения обострился. К основным социально-экономическим причинам, которые негативно влияют на состояние здоровья населения, сле-

дует отнести снижение уровня жизни, ухудшение условий учебы, труда, отдыха и состояния окружающей среды, качества и структуры питания, увеличение стрессовых нагрузок, в том числе снижение уровня физической подготовленности

и физического развития. Кроме этого, автоматизация, компьютеризация, модернизация и другие формы проявления урбанизации отрицательно сказываются на двигательной активности и физическом развитии населения. Студенческая молодежь, являясь самым многочисленным слоем нашего общества, к сожалению, в большей мере затронута негативными процессами урбанизации, что проявляется в снижении их двигательной активности, функциональных резервов и в ухудшении здоровья в целом.

Одним из пунктов социально-экономической программы государства является развитие физической культуры и спорта. Основная цель в области физической культуры и спорта – эффективное использование возможностей в оздоровлении, воспитании молодежи, формировании здорового образа жизни населения.

К сожалению, научно-технический прогресс существенно изменил наш образ жизни, поэтому уже с детского возраста потребность организма в движении не удовлетворяется. Современные сложные условия жизни диктуют более высокие требования к физическим и социальным возможностям человека. Всестороннее развитие физических способностей студентов с помощью организованной двигательной активности (физической тренировки) помогает повысить работоспособность, укрепить здоровье, добиться повышенной устойчивости к стрессовым нагрузкам.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Мы согласны с трактовкой «физическая культура является частью общей культуры человечества», как изложено в трудах известных ученых Н. Пономарева и Л. Куна.

Большое значение для науки о физическом воспитании, особенно ее философского и педагогического осмысления, имели труды А. Радищева, В. Белинского, Н. Чернышевского, Н. Добролюбова. В них доказывалась идея гармонического развития умственных, нравственных и физических сил человека. Но особенно большую роль в развитии науки о физическом воспитании сыграл П. Лесгафт [1].

Аспектом сохранения и приумножения культурного наследия общества является создание в системе непрерывного образования «школа – колледж – вуз» (как духовного развития личности, так и физического), что позволит избежать одностороннего подхода.

Это создаст предпосылку формирования профессиональных качеств личности по линии «интерес – потребность – профессия» [2].

**Цель статьи.** Главной целью статьи является освещение результатов апробации внедрения методики проведения практических занятий физического воспитания в строительном вузе с использованием мультимедийной техники.

**Изложение основного материала исследования.** Физическая подготовка и воспитание контингента студентов, на примере нашего вуза, за последние пять лет значительно изменилась. Связана она с тем, что большая часть абитуриентов поступают из сельской местности, где занятия спортом развито слабо. Во-вторых, на сегодняшний день лишь звучат призывы быть здоровым, а социальная среда и реальная практика свидетельствуют об ухудшении здоровья молодежи, обострении сердечно-сосудистых заболеваний и других хронических и инфекционных заболеваний.

Поэтому в структуру занятий необходимо включать не только практическую часть, но и теоретическую, в которой преподаватель делится знаниями по лечебной физкультуре, основами питания, анатомии и физиологии, техники безопасности на занятиях.

Актуальность использования информационных компьютерных технологий (далее – ИКТ) обусловлена социальной потребностью в повышении качества физического воспитания в образовательных учреждениях, практической потребностью в использовании современных компьютерных программ и здоровьесберегающих компьютерных технологий.

**Методы исследования:** анализ литературы, анкетирование, педагогическое наблюдение.

Отечественные и зарубежные исследования использования компьютера в образовательных учреждениях убедительно доказывают не только возможность и целесообразность этого, но и особую роль компьютера в развитии интеллекта и в целом личности как ребенка, так и взрослого человека [3–8].

Исходя из этого, возникает необходимость в популяризации, использовании и внедрении новых оздоровительно-физкультурных методик в физическом воспитании студентов с целью привлечь наибольшую массу студенческой молодежи к здоровому образу жизни, повышению уровня их двигательной активности и улучшения общего физического состояния. Практическим применением современных физкультурно-оздоровительных методик в физическом воспитании студентов являются разнообразные фитнес-программы, созданные, как правило, на основе различных по характеру видов двигательной деятельности.

Ежегодно появление большого количества новых программ по фитнесу способствует популяризации индустрии здоровья среди широких слоев населения, повышает конкуренцию между программами (отсеивает устаревшие и развивает лучшие варианты), повышает и поддерживает интерес к новым видам физической деятельности и пропагандирует здоровый образ жизни, реализует переход от простого интереса к потребности в двигательной деятельности. При внедрении в

специальных медицинских группах (полностью или частично) таких видов фитнеса, как шейпинг, дыхательная гимнастика (бодифлекс), обще-развивающие упражнения (далее – ОРУ), стретчинг, йога, пилатес, калланетика, значительно повышается интерес у студенческой молодежи к предмету, обеспечивается мотивация к занятиям физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности.

Компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на студента (под-ростка), но, как и любая техника, он не самоценен, и только во взаимодействии педагога (тренера), обучающегося и компьютера можно достичь положительного результата. То, какие цели ставит перед собой преподаватель (тренер), какими путями добивается их решения, определяет характер и силу воздействия, которое оказывает компьютер на студента. И если сегодня уже абсолютно обоснованно можно говорить о допустимости использования компьютера в работе с детьми дошкольного возраста, то теоретические, дидактические и методические аспекты подобной работы еще требуют всестороннего и глубокого изучения.

Широкое применение компьютерных технологий в образовании все чаще сопровождается применением разнообразных мультимедийных средств. С точки зрения педагогики, мультимедиа представляет собой дидактическое компьютерное средство, которое представляет содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме, в частности звуковой и визуальной, что обеспечивает эффективную реализацию основных дидактических принципов. Эта интерактивная система, обеспечивающая работу не только с текстами и неподвижными изображениями, но и с движущимся, видеоанимационной компьютерной графикой, речью и высококачественным звуком. Важнейшая дидактическая закономерность обучения – наглядность. Современные технические средства обучения могут существенно повысить наглядность теоретического материала дисциплины физического воспитания путем использования трехмерной графики, звука, мультимедиа.

В контексте обеспечения качества учебно-тренировочного и воспитательного процесса необходимо показать эффективность применения информационно-компьютерных технологий по дисциплине физическое воспитание [9; 10].

Демонстрация техники бега, подачи в волейболе и других видов физической активности, используя мультимедиа, даст более эффективные результаты и сделает занятия более интересными, наглядными и динамичными, чем простой рассказ и показ. Знания, полученные на теоретических занятиях, будут востребованы на всем

протяжении учебы в вузе, а также в дальнейшей профессиональной деятельности.

Использование видеоматериалов и мультимедийных презентаций позволит:

- улучшить качество обучения;
- повысить ознакомительную деятельность;
- освоить теоретическую сферу физического воспитания;
- научит совмещать не только физическую, но и умственную деятельность;
- увеличить качество и количество усваиваемого материала;
- активизировать самостоятельную работу студентов по дисциплине «физическое воспитание»;
- улучшить существующую систему проведения занятий;
- студентам спецгрупп (освобожденных по состоянию здоровья) расширить и углубить свои теоретические знания в области физической культуры, спорта, здорового образа жизни, методик, направленных на укрепление систем организма;
- освоить правила видов спорта;
- подготовит студентов к занятиям по избранному виду спорта;
- обучить техническим приемам в спортивных играх;
- преподавателю использовать более широкий спектр учебных материалов и пособий
- студентам проанализировать и систематизировать техники выполнения физических упражнений, найти ошибки и исправить их, корректировать каждое движение;
- повысить физическую и техническую подготовку студентов.

Для процесса внедрения и реализации мультимедиа в обучение дисциплине «Физическое воспитание» были выполнены исследования, целью которых являлось определение необходимости совершенствования методики преподавания.

С учетом требований к проведению социально-педагогических исследований, была разработана анкета, состоящая из 7 вопросов. Опрос посвящен отношению проведения занятий физической культурой с применением мультимедийных средств с привлечением студентов специализации ПГС, обучающихся в инженерно-строительном институте. Опрос осуществлялся по трем категориям студентов: 2–3 курс учебных групп по физическому воспитанию по различным видам спорта (127 человек); 1–3 курс студенты спец. мед. групп (31 человек); 1–6 курс студенты, которые занимаются в группах спортивного совершенствования (выступают за сборную академии, области, страны) (26 человек: волейболисты, баскетболисты и черлидинг).

Результаты анкетирования показали следующие результаты: 67% студентов учебных групп,

88,2% студентів спецгруп і 79% студентів груп спортивного совершенствования считают, что занятия физическим воспитанием необходимо совершенствовать с использованием мультимедийной техники. Также 63% опрошенных студента считают, что такая методика проведения части занятий позволит им лучше усвоить материал и сдать зачет, а 26% – что внедрение мультимедийных занятий физкультурой будут рассеивать внимание и не даст возможности сконцентрироваться на игре. Для 11% респондентов этот вопрос не имеет значения. 52% студентов учебных групп и 92% студентов, которые занимаются профессионально спортом, изъявили желание использовать данную методику для анализа и самоанализа техники игры или движения для определения ошибок и их корректировки.

Мониторинг мнения студентов инженерно-строительного института позволяет сделать следующие выводы:

Практические занятия в вузе по дисциплине «Физическое воспитание» необходимо улучшать, особенно в группах спортивного совершенствования.

Данную методику проведения занятий можно вести для различных категорий физической подготовки студентов.

Преподавание значительного объема теоретического материала, на который выделяется минимальное количество часов с использованием электронных презентаций, видеоматериалов позволит эффективно решить эту проблему. Таким образом, мультимедийная поддержка позволяет вывести современное занятие на качественно новый уровень, повысить статус преподавателя, использовать различные виды деятельности на занятиях по физическому воспитанию. Использование видеоматериалов позволяет осуществить мотивационную, контролирующую и обучающую цель занятий. Содержание учебного материала и организация учебного процесса по физическому воспитанию должны быть обоснованы для формирования двигательных умений, ловкости и выносливости, вызывать положительные эмоции и поддерживать высокую работоспособность. В современном обществе при обучении физическому воспитанию необходимо использовать мультимедиа для совмещения физической и умственной работоспособности, что позволит вывести на новый уровень интеллектуальные и творческие способности студентов, а также расширить кругозор.

Бесспорно, что в современном образовании компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто «вложить» в каждого обучаемого некий запас знаний, но и создать условия для проявления познава-

тельной активности учащихся. Информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

**Выводы и предложения.** Таким образом, на основании изложенного можно заключить, что ИКТ помогают преподавателю (тренеру) по физическому воспитанию повысить мотивацию обучения студентов и приводит к целому ряду положительных следствий, а именно:

- обогащает воспитанников знаниями в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности;
- психологически облегчает процесс усвоения материала студентами;
- вызывает живой интерес к занятиям физической культурой;
- расширяет общий кругозор студентов;
- помогает повысить уровень использования наглядности на занятиях физического воспитания;
- повышает производительность педагогической и методической работы преподавателя (тренера) по физическому воспитанию в вузе.

#### Список использованной литературы:

1. Шакиров А.Р., Вильнер Б.С., Лобкис В.Е. Физическое воспитание в развитии личности. *Наука-2020*. № 1 (12). 2017. С. 161–165.
2. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. Москва, 1982.
3. Горвиц Ю.М. Новые информационные технологии в дошкольном образовании [Текст] / Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова, Н.Н. Поддьяков [и др.] Москва: ЛИНКАПРЕСС, 1998. 328 с.
4. Гурьев С.В. Информационные компьютерные технологии в физическом воспитании дошкольников: методология, теория, практика: [Текст]: монография. Екатеринбург: Издательство ГОУ ВПО Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2008. С. 144.
5. Концевой М.П. Здоровье и компьютер. Москва: Педагогика. 2003. 123 с.
6. Концевой М.П. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. Москва: Педагогика. 2000. 305 с.
7. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: пер. с англ. Москва: Просвещение, 1989. 370 с.
8. Сметанкин А.А. Открытый урок здоровья. Москва: Знание, 2004. 260 с.
9. Завьялова Т.П. Информатизация физкультурного образования дошкольников: от проблем к поиску решений. *Начальная школа плюс до и после*. 2012. № 10. С. 63–69.
10. Раевский Р.Т., Канишевский С.М. Здоровье, здоровый и оздоровительный образ жизни студентов. Одесса: Наука и техника, 2008. 556 с.

**Bielikova O., Dmytriieva N. Features of the practical physical education classes organization with multimedia using**

*This article is about the methodical concept Information Technology introducing during conducting practical classes of physical education in university of civil engineering with multimedia using. This article disclose the actual question of level of sport activities increasing among student*

*A number of ways to popularize and introduce new physical-fitness methods in student's physical education are presented.*

*It is noted that the main reasons of negative influence on the state of health and physical fitness of the population are: the living standards decreasing, deterioration of the conditions of study, work, rest and the environment, quality and structure of nutrition, increase in excessive stress loads.*

*The physical training and education of a contingent of students, on the example of the Odessa Construction University, has changed significantly over the past five years due to the fact that most of the applicants come from rural areas, where sports are poorly developed, and, as shown by actual practice, deterioration in the health of young people, exacerbation of cardiovascular diseases and other chronic and infectious diseases.*

*The introduction into the structure of practical classes with theoretical part, with the use of information computer technologies, in which the teacher shares knowledge on physical therapy, the basics of nutrition, anatomy and physiology, safety in the classroom, etc., is explained. Development in special medical groups, in whole or in part, of the following types of fitness: shaping, breathing exercises (body flex), general developmental exercises (ORU), stretching, yoga, Pilates, callanetics, greatly increases the interest among students in the subject and provides motivation for classes sports and recreational and sports orientation. The methodology for conducting research based on monitoring the results of the survey among students at the Odessa Construction University showed that 63% of the students surveyed, that the method of conducting part of the classes using multimedia technology will allow them to better understand the material and pass the test, and 26% of the students will disperse the attention opportunities to concentrate on the game; 11% of respondents – this question does not matter*

*The result of socio-pedagogical research are presented that are revealed necessity to improve physical classes using multimedia and to use this method for analyze and self-analyze for sporting and gymnastics to find mistakes and it's correcting.*

**Key words:** practical classes, physical education, Information technology, questioning, monitoring, health teams.

**Т. С. Білик**

аспірант  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського,  
асистент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

## НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І ПЕРШОКЛАСНИКІВ: НОВІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

*Статтю присвячено висвітленню сучасної проблеми наступності у навчанні математики старших дошкільників і першокласників. Багато науковців висвітлювали цю проблему досить ґрунтовно. У навчанні математики має спостерігатися наступність, адже це є не лише певною підготовкою до школи, а й продовженням формування у дітей практичних навичок, знань та умінь у шкільному навчанні.*

*Особлива увага педагогів має зосереджуватися на взаємодії подачі навчального матеріалу та відповідності між закладом дошкільної освіти та початковою школою. Вихователі мають бути обізнані із сучасними вимогами школи (математичні знання і вміння). Від вчителів початкової школи вимагається обізнаність щодо того, наскільки діти підготовлені до навчання математики.*

*Сучасний аналіз навчально-виховного процесу показав, що діти старшого дошкільного віку та першокласники потребують рухової активності та гри. Тому методисти сучасної освіти радять у навчанні математики використовувати різноманітні рухові ігри, щоб зацікавити дітей у здобутті знань. Вони мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей. Також до сучасних вимог належить формування у дітей початкових знань із математики. Учні починають здобувати знання на основі дій із конкретними множинами та формування уявлення про загальні характеристики (форму, розмір, кількість), далі вчать рахувати, вимірювати, додавати та віднімати. У наступності навчання математики дітей старшого дошкільного віку та першокласників головним є забезпечення однакової, досить міцної підготовки дітей до школи. Однак істотною ознакою математичної підготовки є те, що діти здебільшого навчаються в неоднакових умовах. Зважаючи на це, вчителі мають підбирати відповідні завдання, які підходять усім дітям.*

*У ході дослідження було виявлено, що вчителі початкової школи використовують сучасні методи навчання дітей математики, опираючись на знання, які першокласники здобули у закладах дошкільної освіти. Вони із задоволенням використовують різноманітні математичні ігри, вікторини, роботу в групах, ранкові зустрічі для емоційного настрою дітей.*

**Ключові слова:** наступність, навчально-виховний процес, навчання, навички, знання, вміння, дошкільна освіта, початкова освіта, гра, математична підготовка.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі важлива роль у реформуванні освіти належить проблемі наступності між дошкільною та початковою освітою. У закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) наступність проявляється у певній підготовці дитини до школи, тоді як у закладах початкової освіти – у використанні вже набутих знань і вивченні нових. Наступність у навчально-виховному процесі дошкільної та початкової освіти є однією з головних та обов'язкових умов неперервності здобуття освіти. У процесі навчання вона визначає узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання у початковій і дошкільній освіті, врахування вікових особливостей дітей. Визначення таких умов забезпечення наступності має актуалізувати вивчення проблеми забезпечення наступності в роботі закладів дошкільної та початкової освіти.

Показник ефективності реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти – це його наступність зі стандартами початкової школи. Щоб забезпечити реальну перспективність і наступність у роботі ЗДО та початкової ланки школи, важливо дотримуватися певних умов, а саме: співробітництво має бути довготривалим і нерозривним; робота – системною і плановою; завдання – комплексними й інтегрованими [1].

За А. Богуш, наступність – це ґрунтовна обізнаність учителів початкової школи зі змістом Державного стандарту дошкільної освіти, базовою, варіативними і тематичними програмами розвитку, виховання і навчання дітей; методиками навчально-виховної роботи в дошкільному закладі. Наступність ЗДО і початкової школи передбачає, з одного боку, передавання дітей школі з таким рівнем загального розвитку й вихо-

ваності, який відповідає вимогам шкільного навчання, з іншого – врахування й опору школи на знання, вміння, якості, навички, яких уже набули діти на дошкільному етапі розвитку, активне використання їх учителем для подальшого всебічного розвитку учнів [4].

Наступність, яка спостерігається між дошкільною та початковою освітою у процесі вивчення математики на сучасному етапі розвитку суспільства, виступає головним чинником навчально-виховного процесу. Переважна більшість педагогів розуміє її зовсім вузько як певну підготовку дитини до навчання у школі. Це є помилкою, яка потім негативно впливає на успішність навчання на уроках математики та комфортне перебування дитини у школі.

Згідно з Концепцією Нової української школи наступність у навчанні математики дітей дошкільного віку та першокласників має відбуватися на неформальному рівні засвоєння цих знань і вмінь. Так, у початковій школі більше уваги приділяється власне навчально-дослідницькій діяльності – розвитку базових навичок із читання, математики та ін., утім логічним і доцільним є продовження організації навчальних матеріалів у т. зв. навчальних центрах (навчальних осередках). Одним із таких є математичний центр (центр / осередок математики). Там розташовуються матеріали для лічби (пластикові іграшки, кубики різних розмірів, фабричні або саморобні предмети для лічби), пазли, доміно, лінійки, терези, інші засоби для вимірювання та гри [8, с. 61].

За даними Міністерства освіти і науки, педагогам пропонуватимуться типові навчальні програми, але це дає змогу вчителям і вихователям доповнювати або на їх основі створювати свої. У Державному стандарті визначені певні знання та вміння з математики, які мають отримати діти після закінчення певного етапу навчання. Педагоги мають підбирати різноманітні методи, прийоми та форми організації навчально-виховного процесу.

Аналізуючи сучасні програми з математики для першого класу та дітей дошкільного віку, можна зробити висновок про їх систематичну побудову на теоретико-множинній основі. У навчальній програмі з математики умовно виділяють п'ять розділів: знання про кількість і рахунок, розмір, форму, простір, час.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою наступності у навчально-виховному процесі старших дошкільників і першокласників займалися видатні психологи та педагоги, а саме: Л. Артемов, Г. Ананьєв, О. Богданова, Л. Божович, З. Борисова, А. Богуш, Я. Коменський, А. Леушина, Г. Люблінська, О. Проскура, С. Рубінштейн, О. Савченко, В. Сухомлинський, А. Симонович, Є. Тіхєєва, О. Усова, С. Русова, К. Ушинський, А. Макаренко, П. Блонський, Л. Калмикова та багато інших.

Наступності у вивченні математики дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку присвячені праці Р. Должикова, Е. Конобєєва, Е. Кочурова, І. Попова та ін.

Так, на думку Н. Тарнавської, багато науковців приділяли увагу ігровій діяльності на математичному матеріалі, в т. ч. дослідженню особливостей взаємодії дітей у процесі ігрової діяльності з математичним змістом (З. Богуславська, Л. Венгер, О. Грибанова, М. Касабуцький, В. Колечко, З. Пігулевська, О. Смирнова, Г. Соболев, А. Столяр, Т. Чеботаренко, О. Усова та ін.), визначені шляхи реалізації індивідуально диференційованого підходу під час формування елементарних математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва, Г. Дикопольська, Г. Дикопольська, Т. Кондратенко, В. Кортило, С. Ладивір, Т. Степанова), наступності між дошкільним закладом і початковою школою з навчання дітей математики (Т. Ільїна, Я. Коломінський, О. Конобєєва, І. Накова, Ф. Сохіна, О. Сухова, В. Ядешко та ін.) [9, с. 354].

Багато науковців у своїх роботах досліджували проблему наступності ЗДО та початкової школи. Що стосується загальних проблем наступності, то їй головну роль відводили Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко та багато інших. У 50-х рр. ХХ ст., з'явилися праці, присвячені проблемі наступності ЗДО та початкової школи, а саме: формуванню навчальних умінь (І. Гончарова, Г. Назаренко, О. Чепка та ін.); математичному розвитку (А. Попова, А. Фадєєва та ін.).

**Мета статті** – визначити наступність у навчанні математики дітей старшого дошкільного віку та першокласників на сучасному етапі.

**Виклад основного матеріалу.** Один із принципів Нової української школи – партнерство, у т. ч. між школою та батьками. Батьки можуть створювати свої органи громадського самоврядування, а отже, впливати на освітній і виховний процеси. Мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, котрий уміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини [7].

Виклики часу зумовили розроблення Концепції «Нова українська школа» – документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей [8, с. 11].

Початок навчання у школі – визначний момент у житті дитини. Він кардинально змінює весь спосіб її буття. Властиве дошкільно безпечне й безтурботне середовище змінюється світом, наповненим безліччю вимог, обов'язків і обмежень: жорсткий режим відвідування школи; систематична праця, укладена в ширші часові рамки; нові

норми і правила поведінки; виконання вказівок учителя [8, с. 33].

Випускники дошкільних установ повинні усвідомлено, з розумінням суті явищ вміти використовувати набуті знання і навички не лише у звичайній, стереотипній, але і в зміненій ситуації, у нових, незвичних обставинах [2, с. 72].

На сучасному етапі головною вимогою наступності між ЗДО та початковою школою є математична підготовка, яка полягає у розвитку логічного мислення дітей.

Програмні вимоги навчально-виховного процесу дошкільної та початкової ланки взаємопов'язані між собою. Вихователі повинні бути обізнані із сучасними вимогами школи (математичними знаннями і вміннями, необхідними першокласнику). Від вчителів початкової школи вимагається обізнаність щодо того, наскільки діти підготовлені до навчання математики. Виходячи з цього, вчитель має знати, за якою програмою будувати навчальний процес на уроках математики, які застосовувати форми, методи та прийоми.

Підбір різноманітних методик для навчання математики має здійснюватися відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Діти старшого дошкільного віку та першокласники потребують рухової активності та гри. Тому у навчанні математики дітей, за рекомендаціями видатних педагогів, мають широко використовуватися різноманітні дидактичні та рухові ігри, реальні математичні практичні дії.

Так, наприклад, під час вивчення в 1 класі теми «Форма предметів. Геометричні фігури» спочатку можна організовувати роботу з роздатковим дидактичним матеріалом: діти виконують практичні вправи – із набору запропонованих фігур вибирають трикутники; потім – сині трикутники; далі – сині круги (завдання рівня розпізнавання). Після цього працюють із навчальним посібником, у завданні потрібно зіставити форми зображених предметів із геометричними фігурами (завдання рівня розуміння). Далі – об'єднують учнів у групи й пропонують розташуватися так, щоб утворився чотирикутник, трикутник, овал тощо (завдання рівня розуміння). Потім виконують вправу в навчальному посібнику: діти малюють, скільки паличок, скільки круглих предметів на малюнку (завдання рівня застосування) тощо [8, с. 42–43].

За сучасними вимогами формування у дітей початкових знань із математики має будуватися таким чином: учні починають здобувати знання на основі дій із конкретними множинами та формування уявлення про загальні характеристики (форму, розмір, кількість), далі вчать рахувати, вимірювати, додавати та віднімати.

У наступності навчання математики дітей старшого дошкільного віку та першокласників головним є забезпечення однакової підготовки дітей

до школи. Однак істотною ознакою математичної підготовки є те, що діти здебільшого навчаються в неоднакових умовах. Це можуть бути дитячі садочки, підготовчі класи, які працюють за певними шкільними програмами, також батьки можуть здійснювати підготовку дитини до школи самостійно. Під час такої підготовки педагоги допускають типові помилки, навчаючи дітей усно рахувати в межах 100, іноді – навчаючи таблиці множення, вирішення складних задач. У такий період потрібно приділяти більше уваги формуванню знань про кількість, простір, розмір і час.

Також першокласники навчаються серед геометричних фігур виділяти прямі та непрямі кути, креслити відрізки різної довжини, відображати геометричні фігури у своїх робочих зошитах у клітинку. Все це вони навчалися робити у ЗДО.

А. Леушина вважає, що, вивчаючи тему «Десяток», першокласники поглиблюють свої знання, здобуті ще у період старшого дошкільного віку, про геометричні фігури, насамперед про багатокутники (трикутники, чотирикутники і т. д.) та їх елементи (сторони, кути, вершини). Початкові знання про це отримані в дитячому садку. Учні вже вміють виділяти форму навколишніх предметів, використовуючи геометричну фігуру як еталон. Спираючись на матеріальні об'єкти навколо, моделі та зображення фігур, діти порівнюють, зіставляють фігури між собою, а це сприяє розвитку індуктивного і дедуктивного мислення, формує вміння робити найпростіші висновки. Особливо важливе у цьому віці забезпечення цілеспрямованого і повного пізнання аналізу фігури, на основі якого виділяються істотні ознаки та відбувається їх абстрагування від несуттєвих [6, с. 38].

З метою з'ясування рівня застосування нових методик навчання математики з дітьми старшого дошкільного віку та першокласників нами було проведено анкетування. В анкетуванні взяли участь вчителі початкової школи. На момент опитування діти провчилися 5 місяців від початку навчального року. Аналіз результатів засвідчив, що впровадження нових форм і методів навчання сприяє кращому настрою дітей. Застосування роботи в групах на уроках математики дало змогу учням набагато швидше адаптуватися в школі та налагодити спілкування між собою (Людмила В. вважає, що «за навчання відповідно до концепції НУШ вони швидше запам'ятовують імена один одного, не соромляться знайомитися». На думку Марії С., «завдяки використанню методики за сучасними програмними вимогами почали швидше, порівняно з попередніми роками, вчитися писати й рахувати. Також подобаються у новому стандарті інтегровані уроки у початковій школі»).

Вчителям початкової школи подобається виділення у класах навчальних осередків у навчальному просторі. Так, наприклад, осередок мате-

матики має налічувати такий вміст необхідних матеріалів, як: матеріали для лічби, пластикові іграшки, кубики різних розмірів, лінійки, терези, інші засоби для вимірювання та різноманітні ігри (Катерина В., Тетяна М. та ін.).

**Висновки і пропозиції.** Отже, успішність наступності у змісті та методах навчання математики між сучасним ЗДО і початковою школою визначається певними принципами та чинниками, які створюються у навчально-виховному середовищі. Відповідно до вимог, що ставляться перед навчальним процесом, вони мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Організація наступності у навчанні математики має проводитися спільно, систематично та з урахуванням сучасних вимог. Вихователь ЗДО повинен не лише підготувати дитину до школи, а й сприяти розумовому розвитку дітей у подальшому шкільному навчанні.

#### Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: А.М. Богуш; Авт. кол.: А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богиніч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко, О.В. Коваленко, Г.М. Лисенко, М.А. Машовець, О.В. Низковська, Т.В. Панасюк, Т.О. Піроженко, Т.І. Поніманська, О.Д. Сідельнікова, А.С. Шевчук, Л.Ю. Якименко. Київ, 2012. 26 с.
2. Белошистая А.В. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей. *Дошкольное воспитание*. 2000. № 2. С. 69–79.
3. Білик Т.С. Особливості вивчення величин як засіб творчого розвитку дітей. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*: зб. наук. пр. / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. 2018. Вип. 10 (13). С. 111–114.
4. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
5. Коломієць А.М. Математична гармонія природи. Книга для вчителя. Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2007. 235 с.
6. Леушина А.М. Про шляхи створення спадкоємних програм дітей дитячого садка й у початковій школі. *Особистість, освіта й суспільство на початку XXI сторіччя*. СПб.: ЛОИРО, 2001. 45 с.
7. Нова українська школа. URL: <https://osvita.vmr.gov.ua/nova-ukrainska-shkola>.
8. Софій Н.З., Онопрієнко О.В., Найда Ю.М., Пристінська М.С., Большакова І.О. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / za zag. red. N.M. Bibik. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
9. Тарнавська Н.П. Особливості математичної підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти*: зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 620 с.

#### **Bilyk T. Continuity in the teaching mathematics of senior preschool children and first graders: new aspects of the problem**

*The article is devoted to the coverage of the contemporary problems of continuity in the teaching of mathematics of senior preschool children and first-graders. Investigated, that many scientists covered this issue quite thoroughly and purposefully. In learning math should be a continuity, as it is not only a preparation for school, but also a continuation formation in children practical skills, knowledge and skills in the school training.*

*Attention teachers should focus on the interaction between supply of educational material and correspondence between the PBE and starting school. Caregivers should be aware of the current requirements of the school (mathematical knowledge and skills). From teachers of elementary school should be awareness in how children are prepared for the learning of mathematics.*

*A modern analysis of the educational process has shown that children of the senior preschool age and first-graders need motor activity and play. Therefore, methodologists of modern education are advised in the teaching of mathematics to use a variety of motor games to interest children to gain knowledge. They have to match the age and the individual characteristics of children. Also, the essential requirements are the formation in children of elementary knowledge of mathematics should be built so that they begin to acquire knowledge based on actions with specific sets and the formation of general characteristics (form, size, number), then children learn to count, measure, add and subtract. In the continuity of the teaching of mathematics of children of senior preschool age and first grades, the main thing is to ensure the same, rather strong preparation of children to school. However, the essential feature of mathematical training is that children are mostly trained in unequal conditions. In this regard, teachers have to select appropriate tasks that will suit all children.*

*During the study, it was found that elementary school teachers are using modern methods of teaching children of mathematics, drawing on the knowledge that first-graders have gained in ZTE. They happily use various mathematical games, quizzes, group work, morning meetings for the emotional mood of children.*

**Key words:** continuity, educational process, training, skills, knowledge, skills, pre-school education, primary education, game, mathematical training.

**В. О. Вихрущ**доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки та соціального управління  
Національного університету «Львівська політехніка»

## РОЗВИВАЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті розглядається педагогічна проблематика побудови теорії розвивального підручника, методологією якої є ідея єдності навчання і виховання, а саме співвідношення навчання і розвитку молодших школярів; наголошується на необхідності взаємовдосконалення програм і підручників для початкової школи, попередньої розробки збірників завдань і методичних керівництв; на багатогранності методичної системи (поєднанні інтелекту й емоцій, процесуальному характері, колізії, варіативності, виховному характері); структурування розвивального підручника передбачає виникнення нових зв'язків і можливості розв'язувати нові задачі, врахування траєкторії мислення дитини у конкретній ситуації навчання, використання у початковій школі зошита як обов'язкового компонента у роботі з підручником, створення розвивального підручника на основі єдиної для початкової освіти загальнометодичної системи. У центрі уваги авторів розвивального підручника для початкової школи перебувають не тільки результат, але й процес учіння. Конкретний експериментальний розвивальний підручник осмислюється як частина єдиної, цілісної системи, що охоплює усі предмети і характеризується певним педагогічним змістом. Створена методична система має такі типологічні педагогічні властивості: багатогранність, процесуальний характер, колізії, варіативність. Багатогранність передбачає, що до сфери учіння долучаються не тільки інтелект школяра, але й емоції, прагнення та інші сторони особистості. Процесуальний характер базується на положенні про те, що процес – це не просто зміни, а ряд взаємопов'язаних стадій. Колізії природно базуються на загостренні суперечностей у оволодінні знаннями і сприяють інтенсивності учіння школярів, процесу їх навчальної діяльності та розвитку. У розвивальному підручнику забезпечуються варіативні можливості учителям та учням проявити та примножити свої можливості.

**Ключові слова:** підручник, молодший школяр, розвивальне навчання, розвивальний підручник, методична система, багатогранність навчання, процесуальний характер навчання, колізійність, варіативність.

**Постановка проблеми.** Складні завдання, які стоять перед педагогічною наукою на новому етапі розвитку загальноосвітньої школи в галузі підручникотворення, можна успішно вирішити лише на основі глибокої і всебічної теоретичної розробки ключових питань змісту підручника, проникнення в сутність структури навчальної книги, в усе різноманіття педагогічних і книгознавчих проблем її створення. Тільки глибоке теоретичне осмислення проблем дозволить ефективно реалізувати величезний практичний досвід, накопичений у процесі створення навчальної літератури, підготувати нове покоління підручників, науково обґрунтований комплекс навчальних книг із кожного навчального предмета і для кожної вікової категорії.

Помітним внеском у розвиток теорії і практики розвивальної навчальної книжки у 1991–2007 рр. стали публікації і дослідження таких авторів, як: В. Бейлінсон «Справочные материалы для создателей учебных книг» (1991); І. Лернер «Методологические проблемы теории построения учебника. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения» (1992); В. Монахов «Как создать школьный учебник нового поколения» (1997); В. Воронцова

«Школьный учебник. Опыт социологических исследований» (2002); «Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов» / под ред. А.В. Хуторского (2004); О. Виштак «Критерии создания электронных учебных материалов» (2003); А. Шогенов, С. Агафонов «Методика проведения экспертизы школьных учебников» (2007).

У сучасній педагогічній літературі є ряд визначень поняття «підручник». Так, у навчальному посібнику з педагогіки за редакцією Г. Щукіної підручник визначається як «книга, яка в чіткій системі викладає основний зміст навчального предмета» [7, с. 25]. С. Шаповаленко визначає підручник як «засіб засвоєння основ наук, призначених для учнів. Одночасно – це резюме викладу учнями наукових відомостей учителем» [8, с. 44]. Д. Зуєв дещо розширює й уточнює ознаки підручника: це масова навчальна книга, яка презентує предметний зміст освіти і пропонує види діяльності, визначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їх вікових чи інших особливостей [4, с. 12]. В. Безпалько характеризує підручник як комплексну інформаційну модель, що

фіксує чотири елементи педагогічної системи – цілі навчання, опис змісту навчання, вибір і розробку дидактичних процесів, орієнтацію на певні організаційні форми навчання – і дозволяє відтворити їх на практиці. Підручник враховує можливості свого споживача – учня (школяра, студента) і сам є одним із технічних засобів навчання [1, с. 25]. Методисти зазвичай розуміють під підручником книгу, яка знайомить учнів із основами наук. Видатний педагог К. Ушинський ще у XIX ст. назвав підручником посібник для учнів, що переробляє наукові категорії у педагогічні. Це твердження, яке досі не втратило свого значення, автори конкретизують таким чином: підручник пропонує порядок із навчальним матеріалом методу роботи з ним, тобто надає учителеві прийоми навчання і засвоєння навчального матеріалу, а учневі – прийоми вивчення і засвоєння. Інакше кажучи, у підручнику конкретизуються освітні цілі у вигляді пропонованих методів. Без сумніву, ці твердження мають орієнтувальний характер. Порівнюючи наявні у літературі визначення поняття «підручник», можна помітити, що функції підручників збільшуються за кількістю і змінюються за змістом. На сучасному етапі багато вчених вважають, що підручники повинні допомогти учневі самостійно здобувати знання і діють у межах знаннєвої парадигми навчання.

Натомість, аналізуючи функції підручника, В. Безпалько справедливо стверджує: «педагогічна наука має тільки два виходи у практику: чи то через діяльність учителя (якщо він цю науку освоїв), чи то через підручник (якщо він побудований на її основі). Мобільність учителя в освоєнні педагогічної науки і втілення її у практику мінімальна <...> для освоєння нової методики викладання учителеві потрібно від 5 до 7 років роботи. Відповідно, основний вихід науки у практику – через підручник, його зміст і методику побудови» [1, с. 9].

#### **Аналіз основних досліджень і публікацій.**

Як стверджує дослідниця О. Колосова, аналіз підручників для початкової школи 2000-х рр. засвідчив, що з огляду на виховну функцію вони є консервативними каналами гендерної та професійної соціалізації дітей, які посилюють і заохочують стереотипні моделі поведінки у суспільстві. Таким чином забезпечується нормативна функція навчальної книжки, особливо тієї, яка першою потрапляє до рук дитини. Це місце активно заповнювалося і заповнюється авторами навчальних книжок. Наскільки ефективно працює закладений ними зміст (текстуальний і образний) – неоднозначне питання, що вимагає розробки чіткого і навіть іншого напрямку у вивченні, розробці, існуванні підручника у шкільній і позашкільній культурі [9].

Зокрема, ставиться під сумнів думка про те, що підручник сьогодні є джерелом пізнання дитиною навколишнього світу. Цікавим з огляду на це є дослідження, проведене професором

Латвійського університету доктором Іреною Жоглою та докторанткою Айєю Туна, в основі якого лежить досвід створення електронних посібників трьох варіантів: із традиційним домінуванням текстуальної інформації, із максимально можливою предметною наочністю і з орієнтацією на схематичний візуальний ряд [10].

Актуальною для підручникотворення у галузі початкової освіти є проблема інтерпретації сільськими та міськими школярами в оповіданнях, написаних ними за картинками букваря, маркерів етнічної ідентичності (дослідження Т. Власової та А. Плотнікової – співробітників Удмуртського державного університету (Росія)). Було встановлено, що ілюстрації підручника живуть у рамках цілого спектра інтерпретацій різного рівня і порядку. Особливо цікавими є ті моменти, які пов'язані з педагогічним простором і містять елементи стійкого відтворюваного офіційного дискурсу [10].

Проблема функціональних взаємозв'язків і взаємодії тексту та візуального ряду у книгах для початкової школи була піднята у дослідженні О. Ромашіної, доктора педагогічних наук, професора (м. Тула, Росія). На основі аналізу підручників кінця XIX – початку XX ст. були виокремлені типи можливих взаємозв'язків (візуальний ряд виконує службову функцію доповнення та ілюстрації тексту; візуальний ряд рівнозначний тексту; візуальний ряд є головним джерелом інформації і відіграє провідну роль) і фактори, які визначають домінування в навчальній літературі того чи іншого типу взаємозв'язків (соціокультурні, психологічні, педагогічні, технічні) [10].

На жаль, на теренах сучасної початкової освіти в Україні не спостерігається продуманої стратегії створення навчальної книжки в умовах діяльнійшої концепції навчання: змістове наповнення, структурування, підходи до методичної складової частини, рівень скоординованості з навчальними планами та програмами залишаються застарілими, а сама справа підручникотворення перейшла у бізнесову площину і передана до рук осіб, далеких від методики початкового навчання та потенціалу початкової освіти.

Натомість реформування початкової освіти неможливе без створення нової розвивальної концепції підручникотворення у сучасній початковій школі України.

**Мета статті** – виокремлення ключових ідей підручникотворення у концепції розвивального навчання Л.В. Занкова, які можуть забезпечити системне реформування початкової школи та створення на цій основі розвивального підручника як дидактичного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні пріоритетами освіти визнані ідеали розвивального навчання: уміння учитися, предметні й універсальні (загальнонавчальні) способи дій, індивіду-

альний прогрес дитини в емоційній, соціальній, пізнавальній сферах. Для реалізації цих пріоритетів необхідною є науково обґрунтована, перевірена часом розвивальна педагогічна система. Такою є система Л.В. Занкова, яку характеризують цілісність і взаємозумовленість її компонентів, одним із яких є підручник.

Підручник – це не тільки текст, але й загальний візуальний ряд, сьогодні традиційна писемна культура з домінуванням лінійного тексту змінюється культурою візуальною. Кардинальні зміни інформаційного простору, у свою чергу, детермінують зміни когнітивного стилю, насамперед у дітей і підлітків. Формується інша культура мислення, орієнтована на образну інформацію і швидке переключення між розрізненими і різномірними смисловими фрагментами. Ця обставина вимагає серйозних змін у освітньому процесі, у способах і механізмах трансляції інформації, у т. ч. у шкільному підручнику.

Проблеми теорії підручника для початкових класів Л.В. Занков пов'язує не з особливостями, зумовленими науками, які надалі вивчатимуться у школі, а з педагогічною проблематикою побудови теорії підручника і навчальної книжки.

Одним з актуальних напрямів, вважає Л.В. Занков, є побудова підручника у світлі філософських категорій, що виражають співвідношення між сукупністю елементів об'єкта і зв'язками, які їх об'єднують: системне об'єднання елементів призводить до появи у цій сукупності нових властивостей і закономірностей, не притаманних елементам у їх роз'єднаності: щоб пояснити частини, треба виходити з цілого.

Основною спрямовуючою установкою у розробці теорії розвивального підручника Л.В. Занков вважає ідею єдності навчання і виховання [5]. Ця ідея потребує поглибленого аналізу побудови навчання, що і стало методологією концепції розвивального підручника для початкової школи.

Як стверджує Л.В. Занков, у створенні нового розвивального підручника основну роль відіграє забезпечення взаємодосконалення програм і підручників: створена навчальна програма; на її основі та на основі її концепції складаються й апробуються підручники. Враховуючи її результати, з'ясовують, які зміни слід внести у програми, і на цій основі здійснюють другий етап роботи над підручником; подальша розробка цієї навчальної дисципліни з класу до класу здійснюється за тією самою стратегією.

Особливого значення у технології розробки розвивального підручника набуває методика навчання у початковій школі. Л.В. Занков вважає, що для створення нового у методиці необхідно спиратися на глобальні проблеми загальної педагогіки, виходити з того, що вже зроблено щодо них. Насамперед він має на увазі дослідження з про-

блеми співвідношення навчання і розвитку школярів, яке тривало впродовж 1957–1972 рр., але яке сьогодні, у 2018 р., в Україні не береться до уваги у процесі реформування початкової ланки освіти. У процесі цього експериментального дослідження було виявлено потенціал у загальному розвитку школярів, в оволодінні знаннями та навичками, створено підґрунтя для розвитку можливостей розкриття духовного потенціалу молодших школярів. Висновки експериментального дослідження, на думку Л.В. Занкова, повинні бути покладені і в основу побудови нової розвивальної методичної системи, і в основу технології розробки розвивального підручника для початкової школи. Автор цієї статті наприкінці 70-х рр. XX ст. мала честь працювати учителем початкових класів у ЗОШ № 1 м. Харкова, де проводилася експериментальна робота лабораторією розвивального навчання під керівництвом Л.В. Занкова, і на практиці знайома з науково-методичними розробками, наведеними нижче.

Зміст і структура експериментальної системи, розробленої Л.В. Занковим і його лабораторією, базується на певних типових педагогічних властивостях і взаємозв'язках [5].

На попередньому етапі створення розвивального підручника авторами були розроблені збірники завдань, адресовані учням, і методичні керівництва до них, які розсилалися для апробації учителям, задіяним у експерименті.

Слід акцентувати увагу на тому, що авторів розвивального підручника на попередньому етапі цікавило не тільки те, як оволодівають знаннями та навичками учні, але й сам перебіг їх розвитку та прояв індивідуальних особливостей школярів. Отже, у центрі уваги авторів розвивального підручника для початкової школи – не тільки результат, але й процес учіння. Конкретний експериментальний розвивальний підручник осмислюється як частина єдиної, цілісної системи, що охоплює усі предмети і характеризується певним педагогічним змістом. Результатом було створення методичної системи, яка має такі типологічні педагогічні властивості: багатогранність, процесуальний характер, колізії, варіативність.

Багатогранність методичної системи, а отже, і розвивального підручника для початкової школи полягає у тому, що способам навчання притаманна різноманітність функцій: завданням навчання є не тільки оволодіння знаннями і навичками, але й виховання і загальний розвиток молодших школярів. Саме завдяки багатогранності до сфери учіння долучаються не тільки інтелект школяра, але й емоції, прагнення та інші сторони особистості. Емоції не тільки надають того чи іншого забарвлення розумовій праці, але й мають творчу силу, вони не є статичними, переходять одна в одну (від сумнівів, невпевненості – до перекона-

ності, від розчарування – до радості). Ці переходи відображають єдність розумової діяльності й емоційного життя людини і призводять до злиття емоційних переживань і роздумів у процесі вивчення нового. Натомість нудьга не збагачує розумову діяльність людини, а пригнічує її, оскільки породжується одноманітністю та прямолінійністю. Якщо прояв одноманітності завжди є очевидним, то прямолінійність виражається у тому, що вивчення нового за підручником здійснюється лише з урахуванням раніше накопичених знань, вимагає від учня швидкої «віддачі» засвоєного матеріалу і завдає шкоди глибині та ґрунтовності у оволодінні знаннями і навичками, робить недовгими умови, які сприяють розвитку та вихованню учнів. Прямолінійність протиставляється гнучкості і рухомості пізнання, вона пов'язана із нагромадженням одноманітних повторень.

Процесуальний характер базується на положенні про те, що процес – це не просто зміни, а ряд взаємопов'язаних стадій: вивчення кожного відрізка навчального курсу як залежного елементу в органічній єдності з іншими елементами; зв'язок відбувається не на зовнішньому, а на внутрішньому рівні з розгортанням сутності пізнання навчального предмета; засвоєння передбачає не повторення з метою запам'ятовування, а поступове ускладнення співвідношення елементів, поглиблення пізнання.

Колізії, на думку Л.В. Занкова, є природним чинником, який базується на загостренні суперечностей у оволодінні знаннями і сприяє інтенсивності учіння школярів, процесу їх навчальної діяльності й розвитку. Тому, вважає вчений, їм необхідно приділяти належну увагу у процесі навчання, а отже, й у створенні підручника.

Природа навчально-виховного процесу передбачає, що методична система набуває варіативного характеру залежно від конкретних умов. Функціональне значення цієї властивості методичної системи полягає у тому, щоб існували можливості відшукувати шляхи і засоби врахування відмінностей між учителями (за стилем роботи), а також за іншими напрямками. Важливою формою варіативності методичної системи є зміна способів роботи, послідовності завдань, їх характеру залежно від ситуації, яка склалася на уроці. Варіативність методичної системи має межі, що визначаються основними дидактичними принципами, які мають спрямовуюче та регулююче значення [5]. У розвивальному підручнику, на думку Л.В. Занкова, слід забезпечити такі варіанти, що б дозволили учителям та учням проявити та примножити свої можливості. Цікавим є трактування сутності запропонованих варіантів: слід уникнути нерухомості характеру варіантів шляхом їх змінності у напрямі зростання складності й адаптивності – надавати учителям можливість

просуватися у майстерності, а учням – у гнучкості оволодіння знаннями, в умінні оперувати ними. У такому разі знання засвоюються не прямим шляхом, а зиг'загами: помилки учнів на уроці уважно розглядаються на уроці, змінюються правильними рішеннями, а невпевненість і коливання поступаються місцем переконаності у тому, що знайдено правильний шлях. У зв'язку з цим феномен розвивального підручника Л.В. Занков бачить у тому, що він повинен бути не зведенням того, що необхідно завчити, а засобом залучення дітей до спільної діяльності: «У ній відсутнє механічне виконання вправ «індивідуально», байдуже прослуховування відповідей товаришів. Те, що відбувається у процесі такої роботи з підручником, пробуджує емоції, прагнення, стійке бажання досягнути поставленої мети» [3, с. 40].

Виховна функція розвивального підручника полягає у «виникненні та рості духовного взаємопорозуміння школярів у процесі виконання загальної справи, спільної діяльності та взаємодопомоги», «народжується взаємопереживання, коли успіх товариша переживається як радість, а помилка іншого – як прикрощі» [3, с. 40–41].

Щоб створити новий підручник, стверджує Л.В. Занков, необхідно подолати чимало перешкод, насамперед «дидактичні положення, у яких проявляється помилковий підхід до навчання» [3, с. 41], тобто трактовку принципів навчання.

В умовах розвивального навчання у традиційній трактовці принципу доступності простежувався зв'язок лише з віковими особливостями учнів. Натомість Л.В. Занков підкреслює, у такій ситуації ігнорується дуже важлива обставина: «школяр може пройти величезний шлях загального розвитку, якщо навчання організовано в належний спосіб»; тоді «різко змінюються і його вікові можливості» [3, с. 41].

Обґрунтований Л.В. Занковим підхід до розуміння принципу доступності реалізується у вивченні творів художньої літератури молодшими школярами: в основі вивчення художнього твору повинно бути самостійне висловлювання учня, яке відображає його переживання під час читання. Вчений стверджує, що досвід створення розвивальних книг для читання виправдав себе: «Фундаментом внесення принципово нового у т. зв. методичний апарат книжок для читання стали результати масового експерименту з проблемами співвідношення навчання і розвитку школярів і особливо з читання у початкових класах» [3, с. 43]. У змісті розвивального підручника типовими є питання, у відповідях на які діти передають свої враження про прочитане, переживання, почуття; питання, які спонукають учня задуматися про ставлення письменника до подій і героїв. Ці питання та завдання сприяють роботі учнів із художнім словом та авторським текстом, формуванню учня як читача та його здатності відчувати мову.

Важливим фактором у забезпеченні розвивального характеру підручника для початкової школи є його структурування. Л.В. Занков акцентує увагу на тому, що матеріал, який пропонується для засвоєння з будь-якого навчального предмета, наповнений темами або іншими відношеннями між його елементами: «У свідомості учня виникають відповідні зв'язки. Це своєрідне відбиття, але не дзеркальне, не мертве, а таке, що пройшло через горнило сумнівів, пошуків, інтелектуальної насолоди. Виникають нові зв'язки, які породжуються попередніми, і надають можливість розв'язувати задачі, з якими школяр не стикався у попередній діяльності» [3, с. 44]». Народження нових зв'язків у свідомості учня, вочевидь, диктує доцільність останнього шляху. Отже, для реалізації вказаного припущення необхідно ретельно вивчити процес «відкриття» знань або способів дії й умови, за яких це призводить до позитивного результату», – підкреслює Л.В. Занков важливість врахування траєкторії мислення дитини у конкретній ситуації навчання.

Обов'язковим засобом «побудови та застосування» розвивального підручника, роботи з ним, як вважає Л.В. Занков, є зошит молодшого школяра. На противагу практиці використання у початковій школі зошита з друкованою основою Л.В. Занков осмислює його роль по-іншому: у звичайному учнівському зошиті відображається хід думки автора записів, малюнків, креслень. І хоча вони містять багато спільного, оскільки їх думки спрямовані на вивчення того самого питання, присутні і відмінності – пропозиції учнів різні, допущені помилки виходять із різних джерел.

Важливими особливостями навчально-методичного комплексу є:

- розуміння взаємозв'язку та взаємодії об'єктів для вивчення, явищ завдяки інтегрованому характерові змісту, що передбачає матеріал різного рівня узагальнення (надпредметного, поза- та внутрішньопредметного), а також поєднання його теоретичної та практичної спрямованості, інтелектуальної й емоційної насиченості;
- володіння поняттями, необхідними для подальшої освіти;
- актуальність, практична значимість навчального матеріалу для учня;
- умови для розв'язання виховних завдань, соціально-особистісного, інтелектуального, естетичного розвитку дитини, для формування навчальних і універсальних (загальноосвітніх) умінь;
- активні форми пізнання під час розв'язання проблемних, творчих завдань: спостереження, дослідження, дискусії, навчальний діалог (обговорення різних думок, гіпотез) тощо;
- проведення дослідницьких і проектних робіт, розвиток інформаційної культури;
- індивідуалізація навчання, яка тісно пов'язана з формуванням мотивів діяльності, поши-

рюючись на дітей різних типів за характером пізнавальної діяльності, емоційно-комунікативним особливостям, за гендерною ознакою. Індивідуалізація реалізується, у т. ч., через три рівні змісту: базовий, розширений і поглиблений.

У процесі навчання використовується широкий спектр форм навчання: класних і позакласних; фронтальних, групових, індивідуальних відповідно до особливостей навчального предмета, особливостей класу й індивідуальних уподобань учнів.

Оскільки навчання у початковій школі передбачає відразу кілька навчальних предметів, це зумовлює вимогу відшукування шляхів, які б дозволили досягнути внутрішньої єдності у цьому різноманітті. Л.В. Занков наголошує на необхідності «подолати взаємну ізольованість різних предметів шляхом міжпредметних зв'язків» [3, с. 45] і врахувати цей фактор у побудові програм і підручників. Водночас, на думку Л.В. Занкова, «існує можливість піти й іншим шляхом, коли спільне у навчанні різних предметів, єдність навчання і виховання досягається завдяки тому, що навчання, а відповідно, і створення підручників здійснюється на основі єдиної методичної системи».

**Висновки і пропозиції.** Реформування освіти, у т. ч. і початкової, повинно бути орієнтовано на зміни когнітивного стилю навчання, створення нової єдиної для початкової школи методичної системи. У концепції Л.В. Занкова розвивальний характер навчання у початковій школі передбачає системні зміни у процедурі створення, апробації та технології використання навчальної книжки, яка осмислюється як комплекс попередньо тестованих на розвивальний потенціал підручника, зошита для учня та методичних рекомендацій. Методологічні та методичні ідеї, покладені в основу розвивального підручника для початкової школи, забезпечують поступальний розвиток молодшого школяра, що доведено майже 60-річною практикою існування і функціонування розвивальної / діяльнісної парадигми освіти. Натомість ігнорування у вітчизняному підручникотворенні досвіду розвивальної діяльності у цій галузі є незрозумілим і неприпустимим. Потребує системного вивчення та врахування технологія створення розвивального підручника, поступальний характер її апробації та впровадження у практику сучасної початкової школи України.

#### Список використаної літератури:

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.
2. Гельфман Э., Холодная М. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 384 с.

3. Занков Л.В. Некоторые вопросы теории учебника для начальных классов. *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1978. Вып. 6. 280 с.
4. Зуев Д.Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.
5. Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. Москва: Просвещение, 1975. 440 с.
6. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
7. Педагогика школы: учеб. пособ. / под ред. Г.И. Щукиной. Москва: Просвещение, 1977. 383 с.
8. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в 8-летней и средней школе. Москва: Просвещение, 1963. 178 с.
9. Имангожина О.З. Основные направления развития теории школьного учебника. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 12-5. С. 899–901.
10. Конференция Проблемы современного образования. Москва, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/mezhdunarodnaya-konferentsiya-rol-knigi-dlya-nachalnogo-obucheniya-v-istorii-obrazovaniya-i-kulture>.

**Vykhreshch V. Developing textbook for elementary school as a psychological and pedagogical phenomenon**

*The article deals with the pedagogical problems of constructing the theory of a developing textbook, the methodology of which is the idea of unity of education and education, namely, the ratio of education and development of junior pupils; emphasizes the need for mutual improvement of programs and textbooks for elementary school, the preliminary development of collections of tasks, addressed to students, and methodological guidelines for them. The development of a development textbook should be based on the multifaceted methodological system (the combination of intelligence and emotions, procedural nature, conflicts, variability, upbringing through mutual interactions). The structuring of a developing textbook implies the emergence of new relationships that are generated by the previous ones and provide an opportunity to solve problems that the student did not encounter in previous activities; it is important to take into account the trajectory of thinking the child in a particular learning situation, use in the elementary school notebook as a compulsory component in the work with the textbook, the creation of textbooks is based on a unified methodological system. The focus of the authors of the development textbook for elementary school is not only the result, but also the process of learning. A specific experimental development textbook is conceived as part of a single, holistic, covering all subjects and is characterized by a certain pedagogical content. The established methodological system has the following typological pedagogical properties: versatility, procedural nature, conflicts, variation. Multidimensionality implies that not only the student's intelligence, but emotions, aspirations and other aspects of the personality are involved in the sphere of learning. The procedural character is based on the condition that the process is not just changes but a series of interconnected stages. Collisions are naturally based on the sharpening of contradictions in mastery of knowledge and contributes to the intensity of student learning, the process of their learning activities and development. The development textbook provides the opportunity for teachers and students to demonstrate and multiply their capabilities.*

**Key words:** textbook, junior schoolchild, developmental instruction, developing textbook, methodical system, multifaceted learning, procedural nature of learning, conflict, variability.

## РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена проблемам розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Досліджено зміст і структуру творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти, умови для успішного розкриття творчого потенціалу. Обґрунтоване зростання ролі післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах. Особлива увага в сучасній системі підвищення кваліфікації приділяється максимальному задоволенню професійно-фахових, індивідуально-особистісних, соціокультурних запитів замовників освітніх послуг, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному й особистісному вимірах шляхом формальної, неформальної й інформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріативних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Визначено організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Описуються інноваційні підходи до організації освітнього процесу з підвищення кваліфікації керівних працівників освіти. Відзначено, що головним у системі післядипломної педагогічної освіти є підготовка таких керівників закладів професійної освіти, які мають творче, інноваційне мислення, належну мотивацію до самовдосконалення й самонавчання протягом життя.*

*Розвиток творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти розглядається як складний процес пошуку, розроблення та використання нововведень, прагнення керівника до активної творчої позиції в професійній діяльності. Виявлено, що розвиток творчого потенціалу керівників має відбуватися на особистісному рівні в системі післядипломної педагогічної освіти за умови створення відповідного освітнього середовища, яке містить проектну діяльність керівників, пошук нових оригінальних шляхів вирішення актуальних проблем, транслювання унікального інноваційного управлінського та педагогічного досвіду.*

**Ключові слова:** творчий потенціал, керівник закладу професійної освіти, післядипломна педагогічна освіта, система підвищення кваліфікації, розвиток творчого потенціалу.

**Постановка проблеми.** Модернізація української системи професійної освіти та динаміка інноваційних процесів у суспільстві вимагає здійснення нових підходів до розвитку особистості керівників закладів професійної освіти. Сучасна освітня парадигма стимулює появу творчих новаторських ідей, пошук більш досконалих методів управління.

Виникла потреба в енергійній творчій особистості, здатній здійснювати якісне управління сучасним закладом професійної освіти, тож перед сучасною освітою стоїть важливе завдання – створити для керівників відповідні умови саморозвитку та самовдосконалення, упровадити в освітній процес інновації, для створення яких необхідний високий рівень творчого потенціалу. Саме тому важливим для керівника залишається факт готовності до творчої діяльності, розвитку творчого потенціалу, що здійснюється під час підготовки та перепідготовки в системі післядипломної педагогічної освіти. Тому актуальною є проблема підготовки керівників закладів професійної освіти

в умовах післядипломної педагогічної освіти, яка на сучасному етапі повинна забезпечувати поступовий розвиток творчого потенціалу як запоруки успішного професійного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми розвитку особистості як суб'єкта професійної творчості привертають сьогодні значну увагу дослідників. Психологічні засади та механізми творчого процесу, діагностика креативності, методи розвитку творчого потенціалу та виховання творчої особистості представлені в дослідженнях О. Матюшкіна, В. Моляко, О. Музики, І. Мурашко, В. Роменця, Я. Пономарьова, М. Ярошевського й ін.

Різні аспекти підготовки до творчої, інноваційної діяльності в процесі отримання вищої освіти досліджували українські науковці М. Артюшина, Н. Василенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, О. Харцій, І. Зязюн, В. Хромова й ін.

Проблематика інновацій і творчості в діяльності менеджера представлена в працях І. Вікентьева, С. Ільєнкової, Е. Крилова, С. Ніколаєнка, Р. Рома-

ненко, Н. Савицької, Т. Сорочан, В. Олійник, Л. Калініна, Г. Тимошко, В. Рябова, О. Снісаренко, Л. Карамушка й ін.

Творча особистість – найбільш цінне, що є в нашому суспільстві, що дозволяє розвиватися нашій цивілізації, сприяє примноженню й збереженню суто людських особливостей продуктивної взаємодії зі світом. Слідом за О. Акімовою визнаємо, що основою творчості є мислення, водночас творчість є «якісно вищим рівнем сформованості мислення» [1], а отже, відкриває шлях до найбільш недосяжних прагнень людини, знаходячи неочевидні рішення, продукуючи способи подолання супротиву несприятливої дійсності. Творчість є водночас і способом дії, і стимулом до неї, оскільки розвинений творчий потенціал діє за принципом самовідтворення, постійно підтримуючи в людині бажання до творчого пошуку; вона є «атрибутом діяльності, а також набутою через діяльність властивістю» [1].

У професійній сфері творчий потенціал реалізується як риса, що забезпечує адаптацію фахівця до умов діяльності, забезпечує професійний саморозвиток, сприяє формуванню індивідуального стилю діяльності. Чим вищий творчий потенціал, тим більша варіативність виборів, тим вірогідніший вибір оптимального для тих чи інших обставин рішення.

Згодом, по мірі становлення людини як професіонала, її творчий потенціал все більше виявляє себе як засіб перетворення вже не працівника під впливом професійної дійсності, а професійної дійсності під впливом працівника. Якщо ж говоримо про менеджера освіти, управлінця, то така потреба виникає фактично відразу після зайняття ним посади, оскільки управління спрямоване на узгодження діяльності закладу освіти, колективу з обставинами, які не тільки об'єктивно складаються, а й формуються засобами внутрішньої й зовнішньої тактики й стратегії управління.

Український психолог В. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Загальну структуру творчого потенціалу, на його думку, становлять задатки, нахили, які проявляються в наданні переваг чомусь; інтереси, їхня спрямованість і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій [2]. При цьому наголошується, що сама людина часто не повністю усвідомлює свої творчі перспективи,

а отже, потребує певних умов для того, щоб її творчий потенціал зазнав належного розвитку.

Н. Ільїна виділяє низку умов, які необхідні для успішного розкриття творчого потенціалу суб'єкта. Ми назвемо, на наш погляд, найголовніші з них:

- процес розкриття творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти має бути безперервним, оскільки становлення творчої практики – це постійно змінний процес;

- процес розвитку творчого потенціалу керівників, зорієнтованих на творчу діяльність, відбувається за умови їх участі у творчій діяльності й спеціально організованих рефлексно-аналітичних, проектних і освітніх заходах;

- оскільки будь-яка діяльність людини враховує вирішення завдань, саме тому доцільно організувати супровід розвитку творчого потенціалу спеціаліста на основі вирішення ним завдань, притаманних конкретному виду діяльності [3].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що організаційно-педагогічні умови, які мають вплив на розвиток творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти, недостатньо висвітлені. Науковці більшу увагу приділяють особливостям готовності керівників до творчої діяльності й інноваційним процесам у системі професійної освіти. На нашу думку, варто уточнити зміст понять «творчий потенціал керівників», «розвиток творчого потенціалу керівників», визначити умови їх розвитку в післядипломній педагогічній освіті.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є з'ясування суті й умов розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У концепції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні «метою післядипломної освіти є задоволення індивідуальних потреб громадян у особистісному й професійному зростанні, а також забезпечення потреб держави в кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентісно й відповідально виконувати посадові функції, упроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства» [4].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства визначальними векторами післядипломної педагогічної освіти є неперервність і системність підвищення професійної компетентності педагогічних і керівних кадрів, доступність освіти, інноваційність, гнучкість, зорієнтованість на розвиток творчості, компетентісний підхід до забезпечення саморозвитку й самореалізації особистості на всіх етапах професіоналізації.

Кожний керівник закладу професійної освіти унікальний своєю неповторністю, фаховою освітою

й особистим досвідом, творчими можливостями й природою власних здібностей. Примушувати його до творчої діяльності – абсурдно, а от створити умови для розвитку його творчого потенціалу, самобачення себе в інноваційних змінах освіти – це важливе завдання системи післядипломної педагогічної освіти.

Становлення керівників як суб'єктів творчої діяльності умовно можна поділити на два напрями:

- етап навчання у вищих навчальних закладах і формування якостей творчої особистості майбутнього керівника;
- розвиток творчості в умовах післядипломної освіти.

Система підвищення кваліфікації є найважливішим складником неперервної освіти, адже її ефективна організація, наповнення новим змістом, результативність використовуваних андрагогічних методів, технологій, неперервність курсового й міжкурсового періодів як цілісного андрагогічного циклу тощо є не тільки вимогою часу, а й визначальним показником діяльності інституцій післядипломної педагогічної освіти. Сучасна система підвищення кваліфікації покликана максимально задовільнити професійно-фахові, індивідуально-особистісні, соціокультурні запити замовників освітніх послуг, що мотивує до постійної творчої самоактуалізації в професійному й особистісному вимірах шляхом формальної, неформальної й інформальної освіти, передбачає впровадження багатоваріативних освітньо-професійних програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів, андрагогічних технологій тощо. Це могутній чинник поглиблення професійного досвіду, взаємозбагачення фахівця новими перспективними знаннями, розвитку професійних компетентностей, нескінченного творчого пошуку [5].

Ми погоджуємося з думкою науковців, що розвиток творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти можливий лише за умов творчого освітнього середовища. Таким має стати післядипломне середовище, бо це частина інтелектуального, культурного та професійного життя керівника, адже, як зауважує В. Химинець, тут керівники мають можливість поділитися власним досвідом, обмінятися думками щодо окремих питань сучасних методів управління закладами професійної освіти, а такі підходи до організації освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти створюють необхідну основу для якісного вдосконалення організації й змісту науково-методичної роботи, підвищення кваліфікації керівних кадрів, реалізації концепції розвивального навчання в системі розбудови й стратегічного розвитку закладів освіти в нових соціально-економічних умовах та створюють умови для прискореного входження України до європейської спільноти [6]. Також варто додати, що реалізація на

практиці творчого потенціалу окремого керівника виявляється результативною за наявності педагогічного колективу однодумців, здатних до творчого пошуку у сфері освіти й реалізації творчих ідей.

Вважаємо, що розвиток творчого потенціалу може бути ефективним за таких організаційно-педагогічних умов: актуалізація й мотивація потреби керівників у творчому самовдосконаленні професійної діяльності; залучення керівників до неперервного навчально-методичного процесу підвищення кваліфікації; створення творчого розвивального освітнього середовища; посилення інноваційної спрямованості професійної діяльності керівників; використання в навчально-методичному процесі особистісно-діяльнісних і творчих підходів, інноваційних навчальних технологій і методик.

Система підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти має ґрунтуватися на основних методологічних підходах до освіти дорослих:

- андрагогічному, який визначає шляхи вдосконалення процесу здобуття професійно значущих знань, формування вмінь, навичок, настанов з урахуванням специфічних рис навчання дорослих;

- діяльнісно-творчому, що спрямовує самостійне творче моделювання освітнього процесу на основі цілепокладання, проектування, організації, контролю та рефлексійного аналізу на всіх етапах міжкурсового періоду, передбачає формування творчого потенціалу, інноваційної творчої позиції, внутрішньої пізнавальної мотивації фахівця, його самореалізацію в практичній діяльності;

- акме-синергетичному, який націлює професійно-педагогічну діяльність керівників на досягнення професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості, що реалізується у творчій діяльності та синергійній цілісності людини в плані її професійного становлення;

- аксіологічному, що передбачає вибір особистісно значущої системи самоорганізації та саморозвитку, індивідуальної освітньої траєкторії, урахування власної «Я-концепції», тобто педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, поведінкових моделей, ціннісних настанов, освітньо-особистісних потреб і запитів тощо;

- системному, за якого підвищення кваліфікації керівників закладів професійної освіти виступає цілеспрямованою, скоординованою творчою діяльністю всіх суб'єктів (куратора-тьютора, фахівця, викладацького складу й ін.), при цьому мета й завдання, зміст і метатехнології, форми й засоби навчання, усі етапи професійно-особистісного розвитку взаємопов'язані;

- компетентнісному, що зумовлює оптимізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного суб'єкта, забезпечення свободи свідомого вибору

змісту, форм, параметрів і шляхів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, розвиток компетентностей, формування акмеологічної професійної позиції для самостійного творчого вирішення життєвих і професійних завдань, ініціювання нових цілей;

- інтегративному підході, що є шляхом до інтеграції формальної, неформальної й інформальної освіти педагогічного працівника;

- коучинг-підхід допомагає виокремити та сформулювати проблему, цілі, шляхи максимально можливого творчого професійного розвитку та засоби їх досягнення за обраним напрямом, розкриваючи природний потенціал особистості, цінності, прагнення;

- герменевтичний підхід уможливорює формування настанов на розуміння (осмислення) педагогічної дійсності з позицій виявлення сенсу освіти як форми соціально-особистісного буття, оволодіння сутнісними законами становлення й розвитку людини, принципами й методами взаєморозуміння суб'єктів освітнього процесу, його інтерпретації тощо;

- праксеологічний підхід допомагає розробляти, апробувати, установлювати норми професійно-педагогічної діяльності, здійснювати пошук способів підвищення її успішності, створювати під час професійно-педагогічної діяльності нові, більш досконалі способи її здійснення; розкривати ефективні механізми застосування педагогічних нововведень; організовувати оптимальну інноваційну творчу діяльність.

Таким чином, суть творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти полягає в їх здатності до творчого проектування, саморозвитку та реалізації інноваційних ідей і технологій. Вагому роль у цьому має відігравати система післядипломної педагогічної освіти.

Важливим є й той аспект, що основними напрямками післядипломної освіти керівних кадрів є розвиток їх творчого потенціалу; надання їм необхідних сучасних знань; формування та розвиток необхідних умінь для здійснення творчої професійної діяльності; розвиток особистісних якостей; сприяння набуттю фахівцями управлінського досвіду, стимулювання й організація експериментальної та дослідницької діяльності [7]. І хоча заклади післядипломної педагогічної освіти «послідовно апробують різні нововведення, узагальнюють досвід і виробляють практичні рекомендації з їх подальшим впровадженням» [6], проте вони ще й покликані допомогти керівникам визначити ставлення до новацій, рівень підготовки та творчої активності, освоєння інноваційних ідей, що й впливає на професійний розвиток.

Отже, творчий потенціал керівників закладів професійної освіти визначається рівнем сформованості таких компонентів:

- потребою й умінням визначення управлінської проблеми;

- бажанням вести науково-пошукову роботу: введення інновацій в управлінні закладом професійної освіти; володіння сучасними методами управління; експериментальна робота;

- здатністю здійснювати творчу діяльність.

Розвиток творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти ми розглядаємо як складний процес пошуку, розроблення та використання нововведень. Він виявляється також у прагненні керівника до активної творчої позиції в професійній діяльності. Вважаємо, що розвиток творчого потенціалу керівників має відбуватися на базі особистісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти за умови створення відповідного освітнього середовища, яке включає проектну діяльність керівників, пошук нових оригінальних шляхів вирішення актуальних проблем, транслявання унікального інноваційного управлінського та педагогічного досвіду.

**Висновки і пропозиції.** Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що система післядипломної педагогічної освіти відіграє важливу роль у творчому вдосконаленні керівників закладів професійної освіти. Упровадження нових підходів до творчого розвитку керівників з урахуванням загальноєвропейських, вітчизняних і регіональних стандартів, запровадженням індивідуально-диференційованих форм підвищення кваліфікації, перехід від масово-репродуктивних форм і методів навчання до індивідуально-творчих тощо зумовлює якісне оновлення післядипломної педагогічної освіти та її найвагомішої складової частини – системи підвищення кваліфікації. Багатоваріантність форм, моделей, технологій, напрямів творчого професійного розвитку дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг керівника закладу професійної освіти, здатного до неперервного саморозвитку, самонавчання й самореалізації шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти впродовж усього життя.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у впровадженні моделі розвитку творчого потенціалу керівників закладів професійної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Акімова О. Теоретико-методологічні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... доктора пед. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2010. 40 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. Моляко, О. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 20 с.

3. Ильина Н. Развитие инновационного потенциала образовательного учреждения. *Вестник Томского гос. пед. ун-та*, 2009. № 5.
4. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. *Матеріали Всеукр. з'їзду працівників освіти*. К.: ЦІППО. 2001. С. 7.
5. Сидоренко В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» / Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири: зб. наук. пр. / В. Андрущенко (голова), В. Бех (заст. голови), О. Алейнікова та ін. К: НПУ імені М. Драгоманова, 2017. С. 148–153.
6. Хименець В. Підвищення фахової майстерності вчителів у системі післядипломної освіти. *Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах*. Ужгород, 2003. С. 240–244.
7. Василенко Н. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: моногр. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2010. 224 с.

**Holia N. Role of pediatric pedagogical education in the development of creative potential of professional education bodies of leaders**

*The article is devoted to the problems of development of creative potential of the heads of institutions of vocational education in the system of postgraduate pedagogical education. The content and structure of creative potential of the heads of institutions of vocational education, conditions for successful discovery of creative potential are explored. The role of postgraduate pedagogical education in modern conditions is substantiated. Particular attention in the modern system of professional development is given to the maximum satisfaction of vocational, individual, personal, socio-cultural inquiries of customers of educational services, which motivates continuous creative self-actualization in professional and personal dimensions through formal, informal and informal education, involves the introduction of multivariate educational and professional programs, models, forms of adult education, implementation of innovative methodological approaches, andragogical technologies, etc. The organizational and pedagogical conditions of development of creative potential of the heads of institutions of professional education in the system of postgraduate pedagogical education are determined. Innovative approaches to the organization of educational process for the improvement of professional skills of leading educational workers are described. It is noted that the main in the system of postgraduate pedagogical education is the training of such heads of institutions of professional education, who have creative, innovative thinking, proper motivation to self-improvement and self-education throughout life.*

*The development of the creative potential of the heads of institutions of vocational education is considered as a complex process of search, development and use of innovations, aspiration of the leader for an active creative position in professional activity. It is revealed that the development of creative potential of managers should take place on the personal approach in the system of postgraduate pedagogical education, provided that the corresponding educational environment is created, which includes project activity of managers, search for new original ways of solving actual problems, broadcasting of unique innovative management and pedagogical experience.*

**Key words:** creative potential, head of institution of vocational education, postgraduate pedagogical education, system of professional development, development of creative potential.

**Т. Я. Грановська**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди**ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
ДЛЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРЕДМЕТАМ ЦИКЛУ  
ТОЧНИХ І ПРИРОДНИЧИХ НАУК**

*Статтю присвячено аналізу застосування електронних ресурсів у навчальному процесі засобами мобільних технологій. Теоретично обґрунтовано і доведено різноманітні можливості застосування мобільних технологій для навчання предметів циклу точних та природничих наук.*

*Проаналізовано дослідження вітчизняних науковців щодо впровадження в освітній процес інноваційних засобів навчання. Зроблено висновок щодо стрімкого посилення впливу мобільних технологій на всі сфери діяльності суспільства. Зазначено, що освітній процес не є винятком, тому все частіше вчителі користуються персональними пристроями під час своєї професійної діяльності, а також залучають пристрої учнів для організації активної роботи на уроці та в процесі навчання конкретних предметів загалом. Указано на переваги застосування мобільних засобів у процесі навчання.*

*У дослідженні запропоновано класифікацію навчальних мобільних пристроїв. Наведено приклади мобільних навчальних додатків, які можна застосовувати в процесі вивчення циклу точних і природничих наук, зокрема таких шкільних дисциплін, як хімія, фізика, біологія. Описано основні характеристики та властивості додатків, які допоможуть зробити процес опанування складних дисциплін легким і цікавим.*

*Зазначено, що застосування мобільних технологій позитивно впливає на навчальний процес та робить його більш відкритим і сучасним. Уважаємо, що застосування таких засобів навчання на уроках підвищить інтерес учнів до вивчення окремих предметів, за їх допомогою можна буде перевірити та проаналізувати свої знання і відкрити нові можливості для навчання.*

*Вивчення предметів циклу точний та природничих наук потребує розробки та застосування нових підходів та методик навчання. Уважаємо, що саме застосування мобільних засобів навчання допоможуть легко і цікаво опановувати досить складний матеріал предметів зазначеного циклу. Тому застосування мобільних технологій, зокрема мобільних навчальних додатків, є перспективним завданням для подальших досліджень.*

**Ключові слова:** цикл точних та природничих наук, електронні засоби навчання, мобільні технології, мобільні навчальні додатки (застосунки), процес навчання.

**Постановка проблеми.** Сучасний стан освіти в Україні потребує реформування і нововведень у процес навчання. Теоретичних методів навчання для пояснення матеріалу вже давно не зовсім достатньо, що викликає необхідність застосування електронних засобів навчання, використання яких не лише спрощує пояснення матеріалу, а й дає змогу візуалізувати важливі поняття чи явища, які не можна пояснити словесно. Електронні засоби навчання можуть бути представлені по-різному: навчальні програмні засоби, тренажери, інформаційно-пошукові системи, інформаційно-довідкові програмні засоби, імітаційні програмні засоби, демонстраційні засоби тощо [1]. Зазначені засоби навчання здатні зробити процес навчання інформаційно насиченим, що значно підвищить пізнавальний інтерес в учнів. Сьогодні все частіше йдеться про необхідність застосування на уроках інноваційних технологій, які мають стати ближчими для сучасного учня і можуть його спонукати до творчого пошуку. До таких можна віднести мобільні технології, тобто мобільні додатки (застосунки).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Вивченням особливостей застосування електронних засобів навчання у навчальному процесі займався багато вчених, зокрема В. Биков, Л. Білоусова, М. Жалдак, М. Лаптева, Н. Морзе, Н. Олефіренко, Й. Ривкінд, О. Слободяник, О. Спіріна та ін.

Застосування мобільних технологій у навчальному процесі досліджували А. Бабиш, О. Карпова, В. Косик, В. Кухаренко, С. Литвинова, С. Пудова, Н. Рашевська, С. Семеріков, Г. Скрипка, О. Слободяник, Н. Ткаченко, Д. Худолій та ін.

А. Бабиш звертає увагу на той факт, що застосування мобільних пристроїв та програм у навчанні дає можливість учням отримувати контрольований доступ до навчальних матеріалів, а учителям – керувати процесом навчання й відслідковувати його ефективність [2].

Проблематикою особливостей застосування мобільних засобів навчання під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу присвячено роботи В. Білоус, Я. Глинський, М. Кислова, В. Косик, Б. Миндрул, С. Пудова, В. Ряхська,

Г. Скрипка, О. Слободяник, С. Терещук, А. Ткаченко, Т. Хомич та ін..

С. Пудова пропонує на заняттях із фізики застосовувати різноманітні функції мобільного пристрою: запис відео та звуку, фотографування для введення документації на уроках із метою економії часу, а потім застосовувати отримані матеріали для аналізу чи підготовки до інших занять [3].

**Метою статті** є обґрунтування можливостей застосування мобільних технологій під час вивчення предметів циклу точних і природничих наук учнями 7–9 класів.

**Виклад основного матеріалу.** Мобільні технології швидко посилюють свій вплив на суспільство. Сьогодні мобільні пристрої стали невід'ємною, навіть важливою частиною життя людини. За їх допомогою відбувається контроль над побутовою технікою, банківськими картками, стали можливими розрахунки за покупки в магазинах, можна здійснювати проектування зображення на екрани телевізорів, дізнаватися прогноз погоди, керувати напрямом автомобілів [4], сканувати та розпізнавати текст, вести дистанційне відеоспостереження приміщень і т. ін. Багато науковців у своїх дослідженнях констатують факти вдалого застосування мобільних технологій у навчанні. До таких технологій належать мобільні пристрої: телефони, планшети, електронні книги, смарт-годинники, mp3-плеєри тощо. Сучасні вчителі та викладачі розуміють, що заборонити користуватися мобільними пристроями на заняттях не є можливо, оскільки часто й самі ними користуються під час викладацької діяльності, зокрема для фіксації часу, пошуку інформації, дистанційного роздрукування навчально-методичних матеріалів і трансляції презентацій із телефону на інтерактивну дошку. Ці фактори оптимізують процес навчання і роблять його сучасним. Мобільний телефон припинив своє існування лише як засіб зв'язку та спілкування, він став потужним міні-комп'ютером, який поєднує багато функцій різного призначення: спілкування та обмін інформацією в меседжерах та соціальних мережах, фотографування та знімання відео, а також можливість запуску відео-, аудіо- та фотоматеріалів у мережу, пошук та опрацювання інформації, сплата покупок та послуг, навчання за допомогою різних додатків.

Сучасні реалії такі, що майже кожна людина має, як мінімум, один, а то й більше персональних мобільних пристроїв, у яких установлено різноманітні додатки, якими користуються протягом дня. Тому не можна оминати факт існування тренду BYOD у сучасному світі. Термін «BYOD» у дослівному перекладі означає «bring your own device» (принеси свій власний пристрій), що вказує на можливість для працівників установ різного призначення не лише приносити свої власні гаджети на робочі місця, а й застосовувати їх для

роботи. Уперше така практика була запроваджена у 2009 році у сфері ІТ. У компанії Intel помітили тенденцію зростання серед працівників приносити на робочі місця власні ноутбуки, планшети та смартфони для користування ними в корпоративній мережі. Керівництво корпорації підтримали цю практику, побачити перспективи економії коштів та збільшення лояльності працівників [5].

Із масовим розповсюдженням смартфонів та планшетів ця практика поступово перейшла в інші сфери життя, зокрема в освіту, де поступово інтегрується в навчальний процес. Хоча деякі вчителі дещо скептично ставляться до цієї технології, але користування учнями своїми пристроями в школі є беззаперечним фактом. Так, виникає необхідність спрямувати застосування смартфонів та планшетів учнів для навчання. При цьому варто спонукати учнів використовувати звичні для них соціальні мережі, меседжери та інші можливості мобільних пристроїв, для пошуку та обміну інформації в навчальних цілях.

Великої популярності набувають мобільні додатки, які можна завантажувати на смартфони або планшети для вивчення предметів, при цьому не перевтомлюючись великим обсягом інформації, граючись.

Труднощі, які виникають у педагогів під час вибору мобільних додатків, які підійдуть саме для вивчення конкретної теми уроку чи предмета в цілому, пов'язані з низкою причин: страх опанування невідомих програм, невміння з ними працювати, необізнаність в існуванні таких засобів навчання, відсутність розроблених методик використання мобільних технологій у навчальному процесі, неможливість організувати навчальне мобільне середовище через відсутність вільного Інтернету в школі чи в мобільних пристроях учнів, можлива втрата контролю над роботою учнів, які можуть відволікатися від навчання, користуючись пристроями під час уроків для спілкування у чатах не в навчальних цілях. Тому перед учителем постає проблема побудови уроку так, щоб учням було цікаво застосовувати смартфони та планшети на уроках, тому в них навіть не виникало потреби скористатись мобільним пристроєм не для виконання завдання.

Мобільні пристрої мають низку особливостей і переваг використання в освітньому процесі. Так, О. Слободяник визначає такі переваги мобільних пристроїв у процесі навчання, як мобільність (застосування в будь-який час і місці); доступність (наявність мобільних пристроїв в учнів: смартфонів, планшетів); компактність (невеликий розмір порівняно з ноутбуком, нетбуком чи планшетом); швидкість (швидка передача інформації через Bluetooth, електронну пошту та ін. меседжери чи соціальні мережі); сучасність (мобільні пристрої належать до сучасних інформаційних техноло-

гій, які завойовують можливість застосування у навчальному процесі) [6].

Ми погоджуємось з думкою автора, проте вважаємо, що до кола позитивних особливостей можна віднести ще декілька таких характеристик, як простота використання (мобільні пристрої мають просту і зрозумілу навігацію для користування); налаштовуваність (можливість налаштування певних параметрів під потреби користувача); безперервність (постійний доступ у користуванні до всіх джерел інформації, які необхідні користувачеві, текстові файли, аудіо- та відеоматеріали, доступ до мережі). Також можливість працювати в режимі онлайн значно заощаджує час на уроках під час виконання завдань, дає можливість миттєвого опрацювання матеріалів і різні способи перевірки.

Зараз є багато мобільних додатків навчального призначення. За їх допомогою можна вивчати будь-які предмети: іноземну мову, математику, інформатику, хімію, біологію, фізику. Як правило, вони досить різнопланові та мають різне призначення.

Ми пропонуємо класифікувати навчальні мобільні так:

- додатки-словники;
- додатки-перекладачі;
- додатки-довідники;
- додатки-вікторини;
- додатки-електронні книги (підручники, художні тощо);
- додатки-калькулятори та конвертори величин різного призначення (є математичні, хімічні, та фізичні калькулятори, які вираховують фізичні та хімічні величини, можуть перетворювати одиниці маси, об'єму, довжини);
- додатки-тестування;
- додатки-сканери (сканери тексту, зображень, QR-кодів, у які можна зашифрувати інформацію, а також сканери для зчитування інформації, які використовують для опитувань).

Як показує аналіз пропонованих навчальних додатків сервісом Google Play, більшість із них є досить вузько направлені, тобто представлені у вигляді довідника чи посібника, вікторини чи тесту. Недоліком, на наш погляд, є те, що зовсім мало додатків інтегрують у собі кілька функцій, тобто поєднання теорії і можливості перевірити рівень її вивчення. Проте їх вибір достатньо великий, тому їх можна використовувати для реалізації різних навчальних потреб.

Для предметів циклу точних і природничих наук входять такі шкільні дисципліни, як математика, фізика, хімія, біологія, географія та інформатика. Для навчання є низка цікавих додатків, а головне те, що вони є у вільному доступі.

Додаток «Хімія – весь шкільний курс» містить матеріал з усіх розділів шкільного курсу хімії. Інформація структурована і подана невеликими порціями, наявність схем і таблиць полегшує

сприймання матеріалу. Цей застосунок, за словами розробників, призначений для підготовки учнів до перевірочних робіт та підготовки до державної атестації випускників [7].

Додаток «Шкільна фізика» представлений у вигляді електронного підручника. Запропонований спосіб подання матеріалу з яскравими ілюстраціями та коментарями значно полегшує процес сприймання складної теорії в додатку, що дозволяє учню легко вивчати складні фізичні теми, подані за такими розділами, як кінематика, динаміка, закони збереження, статика, гідростатика [8].

Для навчання біології можна запропонувати мобільний додаток «Біологія – весь шкільний курс». Застосунок має вигляд електронного посібника зі стислою, але структурно поданою інформацією з усього шкільного курсу біології. Дані додатку допоможуть учням у підготовці до контрольних робіт, підсумкової державної атестації та ЗНО [9].

Звичайно, окрім навчальних додатків теоретичного спрямування, є додатки ігрової форми у вигляді вікторин. Вони призначені для вивчення та закріплення матеріалу, зокрема в тестовій формі. Як правило, такі вікторини розбиті на розділи, питання яких належать до конкретної теми предмета.

Для вивчення біології в ігровій формі є додаток «Біологія Вікторина». Інформація представлена у вигляді питань за рівнями складності, які охоплюють усі теми шкільного курсу біології. Також передбачено два режими: марафон (необхідно відповісти на всі питання запропонованої категорії) і спринт (надання максимальної кількості правильних відповідей за одну хвилину) [10].

Додаток «Хімічні Формули Вікторина» призначено для вивчення назв хімічних сполук, що є важливим моментом у навчанні хімії [11].

На наш погляд, додатки навчального призначення мають не лише нести функцію подання теоретичного матеріалу, а й давати можливість учневі перевіряти свої знання, пройшовши тестування чи виконавши контрольне завдання, адже сучасні мобільні пристрої мають широкі можливості. Постає проблема розробки мобільних додатків багатофункціонального призначення для вітчизняної освіти, за допомогою яких можна буде навчатися, перевіряти свої знання, робити певні нотатки та доводити теоретичні знання на практиці.

**Висновки і пропозиції.** Мобільні пристрої все швидше стають необхідними засобами навчання, які здатні підвищити інтерес учнів до вивчення різних предметів. Із кожним роком можливості застосування мобільних пристроїв збільшуються. Постійно зростає асортимент навчальних мобільних додатків, які доцільно застосовувати під час вивчення циклу точних і природничих наук. Перспективним завданням залишається

розробка україномовних додатків для навчання, а також створення методик використання мобільних додатків на уроках. У сучасному освітньому просторі України мобільні технології тільки починають стрімко розвиватися і вноситися в навчальний процес. Проте їх застосування дедалі стає реаліями сучасної і майбутньої освіти. Незважаючи на певні можливі ризики, вважаємо, що застосування мобільних початкових засобів позитивно вплинуть на навчання учнів.

Тому застосування мобільних технологій, зокрема мобільних навчальних додатків, є перспективним завданням для подальших розвідок.

#### Список використаної літератури:

1. Електронні засоби навчання. Педагогічне програмне забезпечення. Електронний підручник. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/%D0%95%D0%9B%D0%95%D0%9A%D0%A2%D0%A0%D0%9E%D0%9D%D0%9D%D0%86-%D0%97%D0%90%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%98-%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF.pdf>
2. Бабич А. Використання технології BYOD у процесі навчання в основній школі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. Vol. 5. No 2. June 2017. pp. 1–4.
3. С.С. Пудова. Використання мобільного телефону в навчальному процесі. *Фізико-математична освіта*. 2018. Вип. 2. С. 97–101. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo\\_2018\\_2\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/fmo_2018_2_20)
4. Мобільні технології наближають світ до віртуальної реальності. *Голос Америки*. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/27571092.html>
5. Що таке byod? URL: <http://thefuture.news/byod>
6. Слободяник О. Мобільні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності з природничо-математичних дисциплін. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/711794/1/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8\\_%D0%A5%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD\\_2018.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/711794/1/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A5%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD_2018.pdf)
7. Хімія – весь шкільний курс. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.studyapps.chemru&hl=ru>
8. Шкільна фізика». *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.AvvaStyle.physics>
9. Біологія – весь шкільний курс. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.studyapps.bio>
10. Біологія Вікторина. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.yugyd.biologyquiz>
11. Хімічні Формули Вікторина. *Google Play*. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=marijndillen.chemicalformulasquiz>

#### **Hranovska T. Application the means of mobile technology for learning the pupil of the subjects of the cycle exact and natural sciences**

*The article is devoted to the analysis of the use of electronic resources in the educational process by means of mobile technologies. The theoretical substantiation and proved the various possibilities of using mobile technologies for teaching subjects of the cycle of exact and natural sciences.*

*The researches of the domestic scientists concerning the introduction of innovative teaching aids in the educational process are analyzed. Conclusion is made about the rapid increase in the impact of mobile technology on all areas of society. It is noted that the educational process is not an exception, and more and more teachers use personal devices during their professional activities, and also involve students' devices for organizing active work in the classroom and, in general, in the process of studying specific subjects. The advantages of using mobile devices in the learning process are described.*

*This study proposes a classification of mobile mobile applications. Examples of mobile educational applications that can be used in the process of studying the cycle of exact and natural sciences, in particular such school disciplines as: chemistry, physics, biology, are given. The main characteristics and properties of applications are described, which will help to make the process of mastering complex disciplines easy and interesting.*

*It is noted that the use of mobile technologies will have a positive impact on the learning process and make it more open and up-to-date. We believe that the use of such learning tools at the lessons will increase the interest of students in the study of individual subjects, with the help of which it will be possible to check and analyze their knowledge and open up new opportunities for learning in general.*

*The study of subjects in the cycle of exact and natural sciences requires the development and application of new approaches and teaching methods. We believe that it is precisely the use of mobile learning tools that will help easily and interestingly master the rather complex material of the subjects of the specified cycle. Therefore, the use of mobile technologies, in particular mobile educational applications, is a promising task for further research.*

**Key words:** cycle of exact and natural sciences, electronic teaching aids, mobile technologies, mobile educational appendices (applications), learning process.

УДК 373.5: 330.341.1

**В. В. Драгунова**аспірант кафедри педагогіки  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СИСТЕМУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті здійснено науково-теоретичний аналіз упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти; визначено основні умови. Охарактеризовано модель, яка впроваджуватиметься в управлінський процес саме за допомогою педагогічних умов в системі середньої освіти з продукуванням та впровадженням інноваційних змін, з урахуванням регіональної специфіки, зовнішніх та внутрішніх факторів. Апробовано модель, що полягає в забезпеченні реалізації експериментальної технології та аналізі результатів експериментального дослідження, визначенні рівня сформованості застосування моделі педагогічних умов у впровадженні інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, перевірці ефективності впливу педагогічних умов на процес упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.*

*Для аналізу стану педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти було розроблено низку анкет-опитувальників відповідно до обґрунтованого стану педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Визначено рівень педагогічних умов у впровадженні інноваційного менеджменту, зокрема спонукальний, аналітичний (вимагає засвоєння знань про сутність інновації, ознаки та типи, структуру та динаміку, стратегії впровадження, фактори визначення ситуації педагогічних умов, стратегії тактики впровадження інноваційного менеджменту; технологію забезпечення реалізації педагогічних умов, форми, методи, засоби ефективної організації впровадження інновацій об'єктів управлінської діяльності), практичний (розкриває комплекс умінь, якими має володіти менеджер освіти для забезпечення впровадження інноваційного менеджменту), ціннісний (відображає особистісні якості керівника, які сприяють його ефективному впровадженню інновацій у систему середньої освіти), рефлексивний (передбачає розвиток емоційно-особистісних характеристик керівників, які сприяють росту готовності до впровадження інновацій, а також розвитку самооцінки, самоаналізу тощо) компоненти.*

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, інноваційні підходи, модель, педагогічні умови, технологія, управління системою середньої освіти.

**Постановка проблеми.** Із метою пошуку шляхів упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти поза увагою залишилося застосування інноваційного менеджменту в закладах загальної середньої освіти. Широке використання інноваційного менеджменту в управлінні ЗЗСО ускладнюється у зв'язку з недостатністю теоретичного опрацювання його основ.

Наразі багато керівників системи середньої освіти, зокрема закладів загальної середньої освіти, не мають наукового уявлення про реалізацію конструктивних педагогічних умов в управлінській діяльності через відсутність відповідної професійної підготовки як менеджерів навчальних закладів.

**Метою статті** є перевірка теоретичних положень упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти

Завдання дослідження – розкрити поетапний процес організації та процедури реалізації моделі педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню проблеми управління освітою при-

свячено наукові праці Г. Баляхіна, Л. Ващенко, А. Гошко, В. Грабовського, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, І. Довбиш, Г. Єльнікової, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініної, М. Комарницького, Г. Корнетова, Г. Костюк, В. Князева, Т. Лукіної, В. Маслова, В. Мельник, Т. Шамової та ін., які розкривають поняття й технологію управління, поняття якості освіти та сутність розробки кваліметричних еталонів для вимірювальних процедур [1, с. 140–144].

Концептуальні положення управління закладами середньої освіти розглянуто в роботах Ю. Бабанського, Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, В. Маслова, В. Пікельної, С. Сисоєвої. Психологічні аспекти управління знайшли відображення в монографії Л. Карамушки [2; 3; 4, с. 56; 5]. Філософський та соціологічний аспекти висвітлено в роботах В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, В. Кременя; В. Лутая, В. Солодкова та ін. [6, с. 68; 7, с. 49–69]; управлінський – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Єльнікової, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова,

Н. Островерхової, М. Поташника, М. Черпинського [2; 3; 8; 9, с. 47].

**Виклад основного матеріалу** дослідження. Ґрунтуючись на концептуальних засадах реформування системи середньої освіти та здійснивши теоретичний аналіз сучасного стану педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти, нами розроблено модель, яка впроваджуватиметься в управлінський процес саме за допомогою педагогічних умов у системі середньої освіти з продукуванням та впровадженням інноваційних змін, з урахуванням регіональної специфіки, зовнішніх та внутрішніх факторів, а також соціального, економічного, адміністративного та освітньо-культурного потенціалу.

Модель педагогічних умов спрямована на використання варіативних управлінських рішень; прогноз кінцевих результатів діяльності; включення економічних механізмів діяльності, пов'язаних із необхідністю посилення фінансової самостійності; поєднання адміністративного, колективного управління та самоврядування.

Апробація моделі педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти заснована на розподілі педагогічних умов, застосуванні управлінських рішень на складники та поетапної оцінки кожного з них. Будь-яке рішення, схвалене до впровадження, потребує детального опрацювання по виконавцях, функціях, термінах.

Експериментальне дослідження результатів упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти проводилося в кілька етапів із застосуванням таких методів емпіричного рівня дослідження, як педагогічне спостереження, бесіда, анкетування для вивчення сучасного стану практичного застосування педагогічних умов у впровадженні інноваційного менеджменту в систему середньої освіти на базі закладів загальної середньої освіти Житомирської та Чернігівської областей протягом 2017–2019 навчальних років.

Під час проведення констатувального експерименту нами обґрунтовано й охарактеризувати стан педагогічних умов у впровадженні інноваційного менеджменту в системі середньої освіти. Діагностичний етап експерименту визначив реальний стан у потребі впровадження інноваційного менеджменту, здатністю застосовувати педагогічні технології у професійній діяльності.

Під час дослідження ми керувалися характерними ознаками рівнів упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Перед початком формувального етапу експерименту за розробленими компонентами підготовки керівників закладів загальної середньої освіти було проведено діагностика рівня впровадження.

Оцінка кожної ознаки запропонованих анкет на дослідження компонентів готовності керівників навчальних закладів до впровадження іннова-

ційного менеджменту в систему середньої освіти здійснювалася за шкалою, де 7 означає наявність ознаки на високому рівні, 6 – достатньому, 5 – вище середнього, 4 – середньому, 3 – нижче середнього, 2 – низькому, 1 – дуже низькому рівні, 0 – відсутність ознаки.

Обчислення проводилося у відносних частотах за кожною ознакою.

$$f = \frac{n}{N},$$

де  $n$  – кількість балів, які фактично набрали керівники,  $N$  – максимально можлива кількість балів, передбачена методикою, які можуть набрати опоненти.

На основі проведеної діагностики можна констатувати, що більшість директорів та заступників директорів закладів загальної середньої освіти на емпіричному рівні мають недостатню готовність до впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Як засвідчили вищепредставлені таблиці і рисунки, показники сформованості рівнів готовності керівників навчальних закладів до впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти в контрольних та експериментальних групах приблизно однакові, що пояснюється рівними змістовними та процесуальними характеристиками освітнього процесу в обох групах. Кількісні показники високого рівня від 2,4% до 9,7%, достатнього – від 40,5% до 16,5%; середнього – від 30,4% до 32,9%; низького – від 19,3% до 49,3%. Результати констатувального експерименту свідчать про переважання низького рівня сформованості готовності керівників навчальних закладів до впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти за процесуальним компонентом, що підтверджує недостатню сформованість у них умінь реалізовувати інноваційний менеджмент; так само найменші показники високого рівня отримані за процесуальним та змістовим компонентом свідчать про певний рівень умотивованості керівників та здатності до самооцінки свого рівня сформованості готовності до впровадження, але нестачу в них знань та вмінь її реалізувати.

Такі результати свідчать про необхідність удосконалення управлінсько-педагогічної підготовки керівників закладів загальної середньої освіти і визначають передумови проведення формувального етапу експерименту на основі розробленої моделі педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти та технології її реалізації.

**Висновки та пропозиції.** Таким чином, застосування різних методик проведення дослідження свідчать про те, що керівники навчальних закладів мають недостатньо сформований рівень готовності до впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Отримані дані виокремлюють необхідність розробки техноло-

гії забезпечення реалізації моделі педагогічних умов упровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. Якісний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи засвідчив конкретність висунутої нами гіпотези про те, що реалізація педагогічних умов упроваджувати інноваційний менеджмент у систему середньої освіти можлива за умови теоретичного обґрунтування, розробки і впровадження в практику управління ЗЗСО спеціальних педагогічних технологій, які суттєво впливають на динаміку розвитку всіх компонентів означеної готовності, зокрема змістовного, мотиваційно-вольового, пізнавально-операційного, процесуального, оцінювального.

#### Список використаної літератури:

1. Драгунова В.В. Технологія реалізації моделі педагогічних умов впровадження інноваційного менеджменту в систему середньої освіти. *Науковий часопис нац. пед. університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 60. Том 1: Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 140–144.
2. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. Київ: Школяр, 2000. 191 с.
3. Даниленко Л.І. Інноваційна спрямованість освіти. *Управління освітою*. 2013. № 24 (324).
4. Пікельна В.С. Управлінські моделі в керівництві школою. Радянська школа. 1989. № 6. С. 56.
5. Карамушка Л. Психологія управління: Навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2003. 344 с.
6. Андрущенко В. Економіка вищої освіти України: тенденції та механізми розвитку. Київ: Пед. Преса, 2006. С. 28.
7. Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський журнал*. 2007. № 9. С. 49–69.
8. Єльнікова Г. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління. *Директор школи*. 2003. № 40–41.
9. Калініна Л. Специфіка інформаційного управління закладами освіти. *Освіта і управління*. 2003. Т. 6. Ч. 3. С. 47.

#### **Drahunova V. Organization and procedure of research on the implementation of the model of pedagogical conditions for the introduction of innovative management into the system of secondary education**

In this article a scientific and theoretical analysis of the introduction of innovative management into the system of secondary education is carried out; their basic conditions are determined. The model, which will be implemented in the management process with the help of pedagogical conditions in the system of secondary education, with the production and implementation of innovative changes, taking into account regional specifics, external and internal factors, is characterized. Approbation of the model, which consists in ensuring the implementation of experimental technology and analyzing the results of experimental research, determining the level of formation of the application of model pedagogical conditions in the implementation of innovation management in the secondary education system, and verification of the effectiveness of the influence of pedagogical conditions on the process of introducing innovation management into the system of secondary education.

To analyze the state of the pedagogical conditions for the introduction of innovative management into the system of secondary education, a series of questionnaires was developed, in accordance with the grounded state of pedagogical conditions for the introduction of innovation management into the secondary education system. The level of pedagogical conditions in the implementation of innovation management is determined - inductive, analytical (requires the mastery of knowledge about the essence of innovation, features and types, structure and dynamics, implementation strategies, factors determining the situation of pedagogical conditions, strategy of the tactics of the introduction of innovation management, technology for ensuring the implementation of pedagogical conditions, forms, methods, means of effective organization of implementation of innovations of objects of management activity), practical (reveals a complex of skills that possesses the manager of education for the implementation of innovation management), value (reflects the personal qualities of the manager that promote its effective implementation of innovations in the secondary education system), reflexive (involves the development of emotional and personal characteristics of managers that contribute to the growth of readiness for innovation, as well as the development of self-esteem, self-examination, etc.) components.

**Key words:** *innovation, innovation activity, innovative approaches, model, pedagogical conditions, technology, management of the system of secondary education.*

**В. Я. Желясков**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри гуманітарних дисциплін  
Дунайського інституту національного університету  
«Одеська морська академія»

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

*Статтю присвячено аналізу сучасних підходів до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії іноземною мовою у вищих морських навчальних закладах України та ролі у процесі становлення майбутнього судноводія. Наголошено, що для морських фахівців англійська мова стає механізмом вивчення змісту відповідних професійних документів; вивчення мови розглядається не як допоміжна частина навчання, а як інтегрований компонент усієї професійної морської підготовки. Зазначено, що функція морського фахівця полягає в тому, що він має вміти описувати, звертатися з проханням, підтверджувати та уточнювати інформацію за допомогою комунікаційних навичок англійською мовою. Складність підходів до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії іноземною мовою виявляється в тому, що ті самі підходи трактуються неоднаково вченими різних країн. Педагогічний процес постійно збагачується новими шляхами оперування отриманою інформацією, творчим підходом до розв'язання питань науки з акцентом на індивідуалізацію освітніх програм. Основні тенденції вдосконалення освітніх технологій характеризуються переходом від орієнтування на усередненого студента до індивідуалізованих програм навчання. У таких умовах викладачеві, який виконує функцію «технолога» навчального процесу, потрібно використовувати сучасні інноваційні технології, ідеї, напрями. Виходячи з цього, у статті здійснено аналіз найбільш значущих практичних підходів, які впливають на навчання професійної комунікативної взаємодії іноземною мовою у вищих морських навчальних закладах. Виокремлено інтерактивний підхід як один із найбільш оптимальних для навчання англійської мови студентів морських навчальних закладів – майбутніх судноводіїв. Запропоновано авторське визначення інтерактивного підходу до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії як активної кооперативної взаємодії учасників навчального процесу, метою якої є обмін професійною інформацією та оволодіння знаннями, уміннями й навичками професійного спілкування англійською мовою майбутніх судноводіїв.*

**Ключові слова:** майбутні судноводії, вищий морський навчальний заклад, метод, підхід, іноземна мова, інтерактивний підхід.

**Постановка проблеми.** Педагогічний процес постійно збагачується новими шляхами оперування отриманою інформацією, творчим підходом до розв'язання питань науки з акцентом на індивідуалізацію освітніх програм. Основні тенденції вдосконалення освітніх технологій характеризуються переходом від орієнтування на усередненого студента до індивідуалізованих програм навчання. У таких умовах викладачеві, який виконує функцію «технолога» навчального процесу, потрібно використовувати сучасні інноваційні технології, ідеї, напрями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для морських фахівців англійська мова стає механізмом вивчення змісту відповідних професійних документів; вивчення мови розглядається не як допоміжна частина навчання, а як інтегрований компонент усієї професійної морської підготовки. Функція морського фахівця – майбутнього судноводія – полягає в тому, що він має вміти описувати, підтверджувати та уточнювати інформацію за допомогою комунікаційних навичок. Результат аналізу праць таких вітчизняних і зарубіжних уче-

них, як Т. Бабенко, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Зимня, Г. Китайгородська, Я. Колкер, М. Колкова, О. Леонтьєв, Л. Лієр, Р. Мільруд, Є. Пассов, Г. Рогова, О. Соловова, А. Щукін, М. Уільямс, документів ІМО, авторський науковий пошук дозволяють визначити основні тенденції сучасних методів та технологій навчання іноземної мови у вищих морських навчальних закладах.

**Мета статті.** Складність підходів до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії іноземною мовою виявляється в тому, що ті ж підходи трактуються неоднаково вченими різних країн. Виходячи з цього, метою статті є здійснення аналізу найбільш значущих підходів у контексті навчання цієї дисципліни у вищих морських навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Посилений інтерес до нових прийомів навчання спричинив те, що в сучасній світовій дидактиці та педагогіці немає чіткого визначення поняття «метод навчання». У сучасних зарубіжних та вітчизняних джерелах поняттю «метод» можуть часом відповідати терміни, які означають «підхід». Окрім

того, у сучасній методиці навчання іноземних мов мають місце значні розбіжності в розумінні понять «метод» і «підхід».

У своїх працях Р.П. Мільруд вважає, що метод – це шлях до мети відповідно до підходів (теоретичне навчання), принципів (основні стратегії, що визначаються теоретичними підходами) та процедур (техніка, діяльність і вправи). На думку Р.П. Мільруда, варто дотримуватися традиційної класифікації й диференціювати методи так: зорієнтовані на результат (*result-oriented*); зорієнтовані на процес (*process-oriented*); зорієнтовані на форму (*form-focused methods*); зорієнтовані на мовленнєві зразки (*form-defocused methods*) [6].

Дослідження Т. Ісаєвої, Н. Гальскової, І. Зимньої, Т. Сахарової засвідчують, що з-поміж сучасних методів навчання ефективного оволодіння іноземною мовою сприяє метод проектного навчання, який характеризується тим, що проект обирається та планується учнями самостійно й поступово переходить в іншу діяльність (випуск журналу, гру тощо); робота над проектом є процесом творчим та дозволяє тому, хто навчається, самостійно обирати нетрадиційні шляхи розв'язання навчально-пізнавальної проблеми, застосовувати знання, уміння й навички на практиці; проект – це інтерактивна форма навчання; учні, які беруть участь у проекті, мають спільну мету: отримати нову інформацію, поділитися думками з іншими в процесі спільної діяльності; проект виключає нав'язування думок учителя, активізуючи тим самим навчально-пізнавальну діяльність учнів [7; 2].

Проблемний метод належить до активних методів навчання та передбачає створення проблемних ситуацій під керівництвом викладача, що спонукає до активної самостійної діяльності в процесі розв'язання; завдяки цьому відбувається оволодіння знаннями та навичками. Навчання стає більш успішним, якщо вчитель постійно дискутує з тими, хто має іншу позицію, заохочує учнів до процесу активної пошукової діяльності.

На думку науковця А. Щукіна, підхід до навчання характеризує позиції щодо оволодіння предметом навчання (у цьому разі – мовою). Із погляду об'єкта навчання, А. Щукін виокремлює мовний, мовленнєвий та мовленнєво-діяльнісний підходи до навчання. Заняття з використанням мовного підходу зорієнтовані на вивчення мови як знакової системи, що складається з певних правил та закономірностей використання. Мовленнєвий підхід став продовженням мовного й реалізується у навчанні мови за допомогою вживання мовленнєвих зразків, які містять актуальну сферу того, хто навчається (магазин, лікарня, аеропорт), і його елементарні наміри.

За мовленнєво-діяльнісного підходу основним об'єктом навчання стає мовленнєва діяльність, зумовлена ситуацією спілкування [11]. На нашу думку, в процесі реалізації мовленнєво-діялісного підходу здійснюється один із найважливіших аспектів навчання мови – «живе» говоріння та спілкування.

Соціокультурний підхід реалізується через тісний взаємозв'язок мови та носіїв. Водночас досягаються дві цілі навчання: отримання знань про культуру країни, мова якої вивчається, та розвиток комунікативних умінь. Цей підхід почав розвиватися з 1980-х років, коли предметом вивчення на заняттях з іноземної мови стала культура носіїв мови, яка вивчається, тобто метою вивчення є культура, а мова – її засобом. Соціокультурний підхід має такі особливості: підґрунтям навчання є діалог культур, що реалізується через зіставлення способів життя носіїв культур; основна розвивальна мета навчання – розвиток мотивації до іноземної культури в діалозі з іншою; навчальна мета – розвиток комунікативної та соціокультурної компетентностей [11]. Передбачається, що занурення в іншомовне суспільство сприятиме подоланню труднощів в оволодінні іноземною мовою.

За твердженням О. Соловової, підхід – це загальні та стратегічні положення навчання іноземної мови. Дослідниця розглядає підходи відповідно до формування фонетичних та граматичних навиків мовлення. Так, у процесі формування фонетичних навиків О. Соловова виокремлює артикуляторний, акустичний та диференційований підходи [10].

Цінною для педагогічної практики є думка науковців Н. Гез та О. Леонтьєва, які диференціюють поняття «метод» та «підхід». Вони вважають, що метод є тактичною моделлю в процесі навчання, тоді як підхід можна розглядати як стратегію навчання іноземної мови. Так, науковці виокремлюють чотири підходи у вивченні іноземної мови: 1) біхевіористський, підґрунтям якого є відношення «стимул-реакція», тобто формування навичок шляхом багаторазового механічного повторення; при цьому свідоме навчання займає другорядну роль; 2) індуктивно-свідомий, який зорієнтований на вивчення прикладів, що сприяють оволодінню мовними діями; 3) пізнавальний, у процесі якого відбувається засвоєння теоретичного матеріалу з граматики, фонетики та лексики; 4) інтегрований, що є комбінацією всіх вищезазначених підходів та поєднує теоретичне оволодіння знаннями з практичними мовленнєвими навичками [5; 7].

Окремо науковці визначають інтенсивний підхід до вивчення іноземної мови. Ідеї інтенсивного навчання беруть початок у витоках натурального та прямого методів, що орієнтувалися

на використання іноземної мови на заняттях, створення спеціального мовного середовища з опорою на наочність, використання ігор, міміки та інсценування. Першим інтенсивним курсом в історії навчання іноземних мов став «армійський метод» («Army Specialized Training Program»), який використовувався під час Другої світової війни для тренування солдатів у військових умовах. Цей метод передбачав високу концентрацію навчальних та тренувальних завдань у складі малих груп та створення іншомовного мовленнєвого середовища [8].

Із-поміж сучасних методів навчання іноземної мови у закладах вищої освіти провідне місце посідає комунікативний. Зазначимо, що цей метод не є варіантом раніше розроблених методів, він характеризується стійкою науково-теоретичною базою з урахуванням психо-лінгвістичного складника та особистісно-діяльнісного підходу до навчання мов. Як і будь-який вид діяльності, спілкування має предметний і цілеспрямований характер. Між учасниками спілкування встановлюються певні зв'язки, які є предметом спілкування й зумовлюють потребу в чомусь, що сприяє встановленню контакту – мотиву мовленнєвої діяльності. Метою спілкування є розв'язання спільних завдань, пов'язаних із взаємовідносинами [5].

У працях І. Зимньої мовна система та мовленнєві дії розглядаються як два об'єкти навчання іноземної мови, а також пропонується діяльнісний підхід до її вивчення. Аналіз окремих підходів до вивчення іноземної мови, здійснений І. Зимньою, засвідчує ефективність діяльнісного підходу порівняно з іншими, оскільки він як об'єкт навчання обирає саму іншомовну мовленнєву діяльність. Основою зазначеного підходу є діяльність, що відбувається через реальне спілкування на уроках для розв'язання навчально-методичних завдань. У методиці навчання іноземних мов діяльнісний підхід став підґрунтям для розвитку комунікативно-діяльнісного, розробленого І. Зимньою. Головними засобами реалізації діяльнісного підходу є три види завдань: рольові ігри, проблемні ситуації, спонтанне спілкування [2].

Дещо по-іншому розглядають проблему навчання іноземної мови науковці Л. Колкер, О. Устинова, Т. Єналієва, які виокремлюють свідомо-комунікативний підхід, що є також цінним для педагогічної практики. Зауважимо, що використання підходів, зорієнтованих на залучення свідомості, вимагає пояснення, яке передую виконанню дій. Свідомо-комунікативний підхід спрямований на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, тому особливо важливу роль відведено створенню проблемних ситуацій, формуванню мовленнєвих умінь та активізації

пізнавальної діяльності. Комунікативна спрямованість є центральним вектором навчального процесу, а усвідомлення структури мовних та мовленнєвих дій створює оптимальні педагогічні умови для співпраці викладача й студента, а також визначає шляхи подальшого саморозвитку [4].

Упродовж останніх років у методиці навчання іноземних мов спостерігається тенденція до поступового переходу від комунікативного підходу до його різновиду – інтерактивного, який було запропоновано західними методистами Л. Лієром, А. Мет'юсом, Р. Мільрудом, У. Ріверсом як одну з ефективних та дієвих методик навчання іноземних мов, яка передбачає те, що навчання відбувається в процесі мовних актів (speech events).

У своїх дослідженнях О. Пометун розглядає інтерактивне навчання як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну непередбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [9, с. 9]. Сутність підходу полягає в тому, що навчальний процес перебуває у постійній співпраці, колективній взаємодії учасників навчання. Інтерактивне спілкування сприяє виробленню в учасників умінь спілкуватися з іншими людьми, приймати виважені рішення, активізувати творчий потенціал. Інтерактивні методи навчання були запозичені з Західної Європи та США, де вони активно розвивалися й удосконалювалися.

Основними видами інтеракції є кооперація та конкуренція. Кооперацію визначають як одну з основних форм організації міжособистісної взаємодії, що характеризується розподілом між учасниками функцій, ролей та обов'язків, об'єднанням зусиль для досягнення спільної мети. Кваліфікують такі види кооперації, як колективно-індивідуальна (усі учасники прагнуть однієї мети, однак кожен сам по собі); послідовно-колективна (кожний учасник послідовно виконує свою частину справи); кооперація взаємодії [3].

Співробітництво (кооперація) викликає в усіх учасників групи прагнення до взаємної вигоди, що є результатом спільних зусиль. Ідея кооперативного навчання мови полягає у створенні позитивної взаємозалежності цілей: «Твій успіх іде на користь мені, а мій – на користь тобі», тобто досягнення особистих цілей можливе за умови досягнення успіху товариша по групі [8].

Інший вид інтеракції – конкуренція – це міжособистісна взаємодія, заснована на зіткненні та протистоянні цілей, інтересів, думок, поглядів суб'єктів взаємодії. У конкуренції, на відміну від кооперації, виявляється негативна взаємозалежність цілей. Студенти усвідомлюють, що

вони можуть досягти своєї мети за умови невдачі свого товариша, їхні успіхи не залежать від учасників, тому студент або працює ще більш сумлінно, або відступає, оскільки не вірить в успіх своїх досягнень [3].

За моделями навчання, в яких реалізуються інтерактивні технології, їх поділяють на такі групи: кооперативно-групового навчання; кооперативного навчання; ситуативного моделювання; опрацювання дискусійних питань.

Зазначимо, що інтерактивний підхід як різновид комунікативного підходу до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії іноземною мовою, за рекомендаціями ІМО, можна реалізувати через такі види діяльності на уроці: вправи на інтерактивне аудіювання (слухання), що спонукають до усних відповідей під час слухання; обмін професійною інформацією на занятті та рольова діяльність (судноводій-диспетчер); закріплення словникового запасу та граматичних структур через усні вправи, а не через читання і письмо; використання графічних пристроїв (осцилограф, панель управління, мапи) та цифрових даних (таблиць та дисплеїв) для створення ситуативних реальних умов роботи судноводіїв; створення проблемних ситуацій для розв'язання в групах.

Таким чином, інтерактивне навчання зорієнтоване на розвиток колективу, який буде постійно розвиватися, удосконалюватися, знаходитися в неперервному русі. З урахуванням викладених підходів до сутності інтерактивного навчання іноземної мови, ми пропонуємо розглядати інтерактивний підхід до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії як активну кооперативну взаємодію учасників навчального процесу, метою якої є обмін професійною інформацією та оволодіння знаннями, уміннями й навичками професійного спілкування англійською мовою майбутніх судноводіїв.

**Висновки та перспективи.** Отже, теоретичне обґрунтування різних підходів до підготовки майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії дозволило дійти висновку про постійне вдосконалення організації навчального процесу у вищих морських навчальних закладах. Провідні педагоги всього світу перебувають у постійному пошуку шляхів більш швидкого й ефективного засвоєння знань у цьому напрямі. Ми вважаємо, що одним з оптимальних підходів, який акумулює сучасні

методики навчання іноземної мови у морських навчальних закладах, є інтерактивний, що характеризується об'єднанням зусиль учасників групи для досягнення спільної мети за одночасного розподілу між ними функцій, ролей та обов'язків. Перспективи подальших досліджень полягають у конкретизації практичних інтерактивних методів для навчання професійної комунікативної взаємодії майбутніх судноводіїв.

#### Список використаних джерел:

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2004. 240 с.
2. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проективная методика обучения английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 3. С. 9–15.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
5. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия. Москва: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). 360 с.
6. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. *English Teaching Methodology*: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., стереотип. Москва: Дрофа, 2007. 253 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / [Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.]. Высш. школа, 1982. 373 с.
8. Методика интенсивного обучения иностранным языкам: Учебное пособие / Под. ред. В.А. Бухбиндера, Г.А. Китайгородской. Киев: Высшая школа, 1988. 343 с.
9. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 239 с.
11. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.

**Zheliaskov V. Theoretical approaches to future maritime personnel training to professional communicative interaction**

*The article is devoted to the analysis of modern approaches to future maritime personnel training to professional communicative interaction in foreign language at higher marine educational institutions of Ukraine and its role in the process of formation of the future maritime professional. It is noted that the function of a marine professional is that he should be able to describe, request, verify and clarify information by means of English communication skills. Safety of life at sea, efficiency of navigation and protection of marine environment depend on the involvement of competent, well-trained for professional interaction in international affairs seafarers. The training of highly qualified world-class navigators, ready for communication and cooperation, encourage search for the ways and methods that stimulate training, and development of innovative educational technologies. The article analyzes the most significant practical approaches influencing teaching of professional communication interaction in foreign language at higher marine educational institutions. The interactive approach is highlighted as one of the most suitable for learning English language by students of marine educational institutions – future maritime professionals. The interactive approach involves the use of innovative training methods and aim at the development of critical thinking, formation of students' interest to learning process, obtaining knowledge in challenging situations. Based on the works of native and foreign scientists, the author has concluded, that the use of modern English language teaching methods facilitates the preparation of future maritime staff for professional communicative interaction, the development of their independent critical thinking, ability to listen and take into account alternative viewpoints, to consistently express opinion in native and foreign language. By means of these technologies students have opportunity to improve analytic and evaluation skills, learn to work in a team, to find rational solution of the problem in standard and non-standard situations in the sea.*

**Key words:** future maritime professionals, higher marine educational institution, method, approach, foreign language, interactive approach.

## ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті проаналізовано специфіку практичної підготовки майбутніх учителів географії. З'ясовано, що в сучасних умовах система педагогічних і польових практик має містити дослідницький компонент. Він сприяє підвищенню ефективності навчальних і виробничих практик та якості професійної підготовки загалом, забезпечує розвиток у студентів ключових і базових професійних компетентностей.

Визначено загальні цілі та завдання практичної підготовки. Обґрунтовано, що введення до змісту практичної підготовки дослідницького компонента забезпечує ефективне засвоєння студентами методології географічних і педагогічних наук, формування професійної культури. Зафіксовано такі принципи організації практичної підготовки майбутніх учителів географії, як системності, науковості, самоорганізації, диференціації, індивідуалізації, задачного підходу, урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх поєднання, науково-методичного консультування, інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки, моніторингу формування дослідницьких компетентностей студентів.

Виробничу педагогічну практику схарактеризовано як інтегрований вид діяльності, що поєднує в собі як практичні й дослідницькі аспекти, так і методичну й навчальну роботу студентів. Призначенням польової практики визначено систематизацію географічних знань, розширення й поглиблення, оволодіння методами польових географічних досліджень, формування дослідницьких умінь та методичних компетентностей. Обґрунтовано, що в організації польових практик необхідно керуватися принципами краєзнавчої спрямованості, культуровідповідності, єдності інтелектуального й емоційного сприйняття географічного середовища, геймифікації.

Проаналізовано основні напрями й форми дослідницької діяльності студентів під час практичної підготовки. З'ясовано, що вони мають охоплювати, окрім традиційних, роботу на освітніх ресурсах, конкурси-захисти методичних проєктів і розробок, підготовку портфоліо, створення образу території просвітницького характеру для її презентації засобами віртуальної та доповненої реальності.

Зроблено наголос на необхідності цілеспрямованого формування в студентів основ методологічної грамотності із застосуванням сучасних комп'ютерно зорієнтованих технологій.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів географії, науково-дослідницька діяльність студентів; педагогічна практика, польова практика.

**Постановка проблеми.** В умовах інтенсивного розвитку й перетворення вітчизняної системи освіти, становлення моделі нової української школи професійна діяльність учителя наповнюється кардинально новими типами проблем. Їх вирішити спроможний лише педагог-дослідник, учитель, який здатен мислити нешаблонно, який володіє дослідницькими компетентностями й загальною культурою. Такі якості формуються лише в спеціально організованій діяльності, що носить пошуковий характер [6].

Для майбутнього вчителя географії професійна підготовка має стати середовищем формування його професійно-педагогічної та географічної культури. Важливим чинником є практична підготовка – система неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик.

Особливістю практичної підготовки майбутніх учителів географії є її націленість на комплексне формування в них компетентностей як географічного, так і педагогічного спрямування. Створені

на географічних факультетах вищої педагогічної школи традиції визначають необхідність дослідницької стратегії навчання й практичної підготовки, під час якої важливо забезпечити засвоєння студентами основних компонентів методології педагогічних і географічних наук.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання важливості дослідницького спрямування професійної підготовки піднімалися провідними вченими й дослідниками минулого (Ю. Бабанський, В. Огієнко, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер, Й. Г. Песталоцці, С. Русова, Ж.-Ж. Руссо, М. Скаткін, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.) і сьогодення (В. Андреев, І. Аносов, С. Гончаренко, В. Гриньова, В. Кравцов, В. Кушнір, О. Лаврентьева, О. Малихін, Л. Масол, О. Новиков, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Султанова, В. Тамарін та ін.). Установлено, що залучення студентів до науково-дослідницької діяльності призводить до неухильного збагачення дослідницького досвіду, особистісного й

професійного самовизначення, сприяє формуванню педагога-дослідника, здатного до ефективного вирішення професійних завдань і творчого самовдосконалення [1, с. 2]. Окрім цього, у процесі дослідницької діяльності майбутній фахівець привласнює систему норм, цінностей і традицій дослідницької діяльності як частини культури постіндустріального суспільства [6].

Організація науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії під час практичної підготовки на базі загальноосвітньої школи та в польових умовах є важливим способом формування й розвитку дослідницьких компетентностей. М. Баранський, О. Барановська, Н. Бірюкова, О. Бугрій, Л. Вишнікіна, А. Даринський, Л. Зеленська, В. Корнєєв, С. Кобернік, М. Криловець, Н. Муніч, В. Серебрій, В. Самойленко, О. Тімець, М. Топузов, О. Топузов, Л. Панчешнікова, Т. Шовкун, І. Шоробура та ін. вказують на те, що дослідницька спрямованість не тільки допомагає студентам краще впоратися з вимогами програми, але й підвищує якість професійної підготовки загалом [5, с. 87].

Водночас у реальній системі практичної підготовки майбутніх учителів географії дотепер значне місце посідають репродуктивні види діяльності, недостатньо визначеними залишаються умови організації продуктивного навчання, а також чинники, що сприяють його дослідницькому спрямуванню.

**Метою статті** є огляд специфіки практичної підготовки майбутніх учителів географії, визначення чинників, що сприяють уведенню й реалізації дослідницького компоненту педагогічних і польових практик.

**Виклад основного матеріалу.** У професійній підготовці учителів географії навчальні і виробничі практики покликані прищеплювати студентам дослідницькі компетентності та здатності до наукової творчості. Лише в спеціально організованій діяльності студенти вчать виявляти й формулювати проблеми, планувати й вирішувати дослідницькі завдання, робити рефлексивний аналіз отриманих результатів; обирати методи дослідження, адекватні поставленим завданням; адаптувати та модифікувати дійсні й розробляти нові дослідницькі методи й прийоми; здійснювати статистичне оброблення емпіричних даних; проводити бібліографічну роботу із залученням сучасних інформаційних технологій; подавати отримані результати у вигляді звітів, статей, презентацій [6].

Задля реалізації цих складних завдань у організації практичної підготовки студентів необхідно керуватися певними принципами.

**Принцип системності.** Практична підготовка майбутніх учителів географії включає низку виробничих, зокрема педагогічних (пропедетична, у літньому оздоровчому таборі, навчаль-

но-виховна, стажерська) та навчальних практик у межах вивчення дисциплін предметної спеціалізації (метеорологічна, геологічна, гідрологічна, геоморфологічна, ґрунтознавча, екологічна, комплексна, туристична тощо польові практики). Місце і роль кожного виду практичної підготовки зумовлені освітньою програмою й завданнями формування в студентів тих чи тих професійних компетентностей [1]. Різновиди практик розташовані в навчальному плані в логічній послідовності, створюють цілісну систему із взаємозв'язками та взаємозалежностями як одна з одною, так із системою професійної підготовки майбутнього вчителя географії загалом. Об'єктами вивчення й дослідження на виробничих практиках є педагогічні системи, а на польових практиках – природні й природно-господарські об'єкти і явища, територіальні системи й комплекси локального й регіонального рівня [4].

**Принцип науковості** передбачає побудову системи практичної підготовки майбутніх учителів географії, зважаючи на сучасні досягнення педагогічної та галузевої наук, а також вміщення до її змісту дослідницького складника. Мається на увазі забезпечення вивчення студентами фактів та явищ із застосуванням дослідницьких методів, навчання виявленню й підтвердженню педагогічних і географічних закономірностей, формування специфічного до сфери освіти педагогічного мислення й своєрідного географічного мислення в практичній діяльності [1].

**Принцип самоорганізації** означає наявність в переліку якостей системи практичної підготовки майбутніх учителів географії здатності до самовпорядкування за рахунок внутрішніх чинників. Практична підготовка спирається на освітню програму й графік освітнього процесу і будується так, щоб після теоретичних курсів забезпечувати більш глибоке засвоєння й розширення теоретичних знань студентів із педагогічних і географічних наук, сприяти усвідомленню й сприйняттю ними специфіки педагогічних систем і територіальних комплексів різного рангу, динаміки розвитку на основі наукових законів і закономірностей [9].

**Принцип диференціації** передбачає створення й реалізацію типологічних траєкторій практичної підготовки студентів, зокрема проходження польових практик у стаціонарних й похідних умовах, виконання завдань різного рівня складності.

**Принцип індивідуалізації** орієнтується на врахування індивідуальних когнітивних стилів студентів, власного дослідницького досвіду й мотивів під час формулювання цілей і завдань практики.

**Принцип задачного підходу** визначає побудову програми практики як послідовного вирішення серії навчальних завдань різного рівня складності, серед яких чинне місце мають посідати завдання експериментального й дослідницького характеру.

*Принцип урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх поєднання* сприяє збагаченню й розширенню практичного досвіду майбутніх учителів географії. Під час практик доцільно залучати студентів до навчальних і виробничих екскурсій, вводити нові види практик (краєзнавчу, музейну, ландшафтну, етнографічну тощо), практикувати з-поміж методів роботи воркшопи, мозкові штурми, кейси, пропонувати студентам у межах практики вивчати й узагальнювати досвід наукових колективів і освітніх закладів [2; 9].

*Принцип науково-методичного консультування* зумовлює ретельну розробку програм практик, методичних матеріалів до них та інших засобів педагогічної підтримки студентів. Доцільно задля своєчасного попередження проблем у розв'язанні студентами дослідницьких завдань час від часу варто проводити поточні консультації та розглядати різні методи, шляхи й засоби, а також авторські оригінальні прийоми, винайдені студентами [8].

*Принцип інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки* дозволяє залучити до науково-дослідницької діяльності якомога більшу кількість майбутніх учителів географії й виховати студента-дослідника засобами практичної підготовки. Програми практики та відповідні індивідуальні плани студентів мають містити спеціальні розділи, присвячені виконанню педагогічних і географічних досліджень.

*Принцип моніторингу* процесу організації науково-дослідницької діяльності студентів під час практичної підготовки вможливує відстеження динаміки рівня сформованості дослідницьких компетентностей студентів, корекцію застосованих засобів, форм і методів роботи.

*Виробнича педагогічна практика* майбутніх учителів географії є середовищем майбутньої професійно-педагогічної діяльності, що формує в студентів «живі» знання педагогічної реальності. Цей інтегрований вид діяльності, що поєднує в собі як практичні й дослідницькі аспекти, так і методичну й навчальну роботу студентів [1].

У процесі педагогічної практики студентам надається можливість проводити наукові дослідження на базі закладів середньої освіти та включати отримані результати у курсові, кваліфікаційні й магістерські роботи, а також у навчальні проекти. Дослідницький компонент охоплює вивчення специфіки навчально-виховного процесу загалом і методики навчання географічних дисциплін зокрема, способів організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу; виконання контрольних-діагностичних завдань задля визначення стану та динаміки розвитку окремих компонентів педагогічної системи [5, с. 88]. У сучасних умовах доцільно залучати студентів за результатами

педагогічних практик до роботи на освітніх ресурсах, до участі в конкурсах-захистах методичних проектів і методичних розробок.

Зі свого боку, *польова практика* покликана доповнити й поглибити теоретичні знання студентів, забезпечити зв'язок теорії з практикою. Її специфіка для майбутніх учителів географії багато в чому визначається методами географічних наук, своєрідністю джерел географічної інформації [8].

Безпосередня діяльність у межах географічних об'єктів дає можливість студентам систематизувати знання, отримані під час вивчення тої чи тої географічної дисципліни, збагатити їх новими цікавими фактами про ті чи інші явища, оволодіти методами польових географічних досліджень, сформувати дослідницькі вміння та методичні компетентності, потрібні для майбутньої педагогічної діяльності. Польова практика, як і педагогічна, сприяє збору й узагальненню емпіричних матеріалів, але водночас має вміщувати й методичний аспект: створювати орієнтовну основу для організації навчально-наукових географічних досліджень школярів, готувати майбутніх учителів до проведення шкільних природознавчих екскурсій [3, с. 25].

Метою польових практик є створення умов для якісного засвоєння майбутніми вчителями географії теоретичних знань стосовно природно-територіальних комплексів та властивостей як бази для подальшого вивчення географічних дисциплін; ознайомлення студентів із прийомами й методами польових досліджень; долучення до культурних надбань держави; розвиток у них географічного мислення й розширення географічного світогляду як складників географічної культури [4, с. 14].

Частковими завданнями польових практик є:

- опанування студентами комплексом дослідницьких умінь з одержання, аналізу й обробки географічної інформації, з інтерпретації текстових, графічних і картографічних джерел інформації із застосуванням ІКТ і ГІС-технологій;
- оволодіння студентами методами польових досліджень;
- вивчення структури, еволюції й функціонування природно-територіальних комплексів, прогнозування змін під впливом природних і антропогенних процесів;
- дослідження природних умов географічного об'єкта й закономірностей його динаміки в часі, раціонального використання природних умов і ресурсів;
- виявлення й вивчення аспектів географічного районування;
- опанування методами геоecологічного моніторингу;
- розвиток науково-методичних основ географічної освіти [3–4; 8–9].

В організації польових практик необхідно керуватися також принципами краєзнавчої спрямова-

ності, культуровідповідності, єдності інтелектуального й емоційного сприйняття географічного середовища, а також геймифікації – проведення досліджень в ігровій формі, наприклад, з елементами наукових експедицій [9].

Теоретичні, емпіричні, статистичні й картографічні методи наукових досліджень складають методологічну основу проектування дослідницького компонента практичної підготовки майбутніх учителів географії. Наприклад, під час польової практики можуть бути реалізовані такі *дослідницькі завдання*: провести візуальне обстеження території з метою виявлення географічних об'єктів; локалізувати місце розташування, зробити його топологічну прив'язку до наявних карт і супутникових систем із застосуванням ГІС-методів; опрацювати принцип роботи на експериментальних установках, моделях, лабораторному обладнанні й приладах; виявити природно-ресурсний потенціал території; оцінити антропогенні впливи на природне середовище; виявити й продіагностувати проблеми охорони природи; розробити систему заходів з організації й проведення географічного й екологічного моніторингу; розглянути можливості розвитку природно-територіальних систем; адаптувати завдання й способи розв'язання для проведення навчальних географічних екскурсій зі школярами; створити образ території просвітницького характеру для її презентації засобами віртуальної та доповненої реальності; підготувати дослідницький проект за результатом виконання завдань практики [3; 7–8].

Проте насичення змісту польових практик завданнями дослідницького характеру не завжди сприяє активній пошуковій діяльності студентів. Більшість із них надає перевагу виконанню типових завдань за відомими алгоритмами. Однією з причин такого становища є брак методологічних знань, недостатній рівень засвоєння під час вивчення навчальних дисциплін, зокрема «Методологія географії». Отже, доцільно доповнити перелік та забезпечити засвоєння студентами, особливо на перших польових практиках, знань стосовно своєрідності діяльності з одержання географічної інформації, способів організації наукових географічних знань, стосовно методів і логіки географічних досліджень, що мають системний характер; інструментів та обладнання [6].

Керівникам практики необхідно приділити особливу увагу формуванню в студентів дослідницьких компетентностей. Задля цього під час виконання студентами навчальних завдань викладачеві варто цілеспрямовано фіксувати орієнтовну основу дослідницької діяльності, ознайомлювати студентів із критеріями й показниками успішного й продуктивного дослідження. Реалізувати цю вимогу можливо за рахунок застосування студентами щоденників практики, де

має відображатися процес виконання завдання, окремі нотатки й спостереження [8]. Сьогодні все більше звичні польові щоденники перетворюються на портфоліо – папку, в якій накопичуються матеріали досліджень.

**Висновки та пропозиції.** В організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії особливо важливо досягти оптимального поєднання теоретичного й практично зорієнтованого складників навчальної й наукової роботи. Теоретичні положення щодо сутності наукових досліджень у галузі педагогічних і географічних наук мають підкріплюватися можливостями використання на практиці, в умовах реального «живого» педагогічного процесу й у польових умовах.

Уведення до змісту практичної підготовки дослідницького компонента має сприяти ефективному засвоєнню студентами методології географічних і педагогічних наук, формуванню професійної культури. При цьому в організації практичної підготовки необхідно керуватися принципами системності, науковості, самоорганізації, диференціації, індивідуалізації, задачного підходу, урізноманітнення форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів та їх поєднання, науково-методичного консультування, інтеграції дослідницького процесу й професійної підготовки, моніторингу формування дослідницьких компетентностей студентів.

Подальшого дослідження потребує розробка комплексу педагогічних умов, що сприяють ефективній організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів географії у процесі професійної підготовки.

#### Список використаної літератури:

1. Гончаренко С., Кушнір В. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя. *Шлях освіти*. 2007. № 3(45). С. 2–8.
2. Топузов О.М., Самойленко В.М., Вішн Л.П. Загальна методика навчання географії: Підручник [з грифом МОНМС України]. Київ: ДНВП «Картографія», 2012. 512 с.
3. Коржнев В.Н., Выставкина В.Ф. Организация, проведение полевых практик и туристических походов : Метод. пособие. Бийск: НИЦГПУ, 2001. 70 с.
4. Криловець М.Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії: Автореф. дис. на зд. наук. ступеня д-ра пед. наук: спец.: 13.00.02 «Теорія і методика навчання географії». Київ, 2009. 41 с.
5. Куликова Л.М., Куликов Л.М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в условиях производственной практики. Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 86–93.

6. Лаврентьева О.О. Анализ змісту професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін. *Імідж сучасного педагога*. № 4(113). 2011. С. 23–26.
7. Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.
8. Полевые практики по географическим дисциплинам и геологии: учебн. пособие / БН. Гурский, В.Н. Нестерович, Е.В. Ефременко и др.; под. ред. Б.Н. Гурского, К.К. Кудло. Минск: Изд-во «Университетское», 1989. 240 с.
9. Шовкун Т. Навчально-польова практика як напрямок формування нової підготовки вчителя-географа // *Природничі науки на межі століть [до 70-річчя природничо-географічного факультету НДПУ]: Матеріали наук.-практ. Конференції*. Ніжин, 2004. С. 214.

**Zavalniuk O. The research component of practical training future teachers of geography**

*The article the specifics of practical training of future geography teachers have been analyzed. It is revealed in modern terms the system of pedagogical and field practices should contain a research component. It contributes to increasing the efficiency of teaching and production practices and the quality of vocational educational in general, and it ensures for students the development of key and basic professional competencies.*

*The general goals and tasks of practical training has been defined. It is substantiated the introduction to the content of the practical training of the research component ensuring the effective assimilation by students of the methodology of geographical and pedagogical sciences and the formation of their professional culture. The principles of organizing the practical training of future geography teachers have been fixed. These are the principles of systematicity, scientificity, self-organization, differentiation, individualization, task-oriented approach one's, the principles variability forms of organization of students' educational-and-cognitive activity and their combination, the scientific and methodical counseling, the integration of the research activity and the professional training, the monitoring of the shaping of students' research competencies one's.*

*Production pedagogical practice has been described as an integrated type of activity, combining both applied and research aspects, as well as methodological and educational students' work. The purposes of field practice has been defined as the systematization of geographical knowledge, its expansion and deepening, the acquisition of methods of field geographic research, the formation of students' research skills and methodical competencies. It is substantiated the organization of field practices should be guided by the principles of local lore orientation, cultural correspondence, unity of intellectual and emotional perception of the geographical environment, gamymification.*

*The basic directions and forms of students' research activity during practical training have been analyzed. It has been found out they should cover, in addition to traditional, work on educational resources, contests-protection of methodical projects and developments, preparation of a portfolio, creation educational kind territory's image of and its presentation by means of virtual and complementary reality. It is accentuated the necessity of purposeful formation of the bases of methodological literacy in students with the use of modern computer-oriented technologies.*

**Key words:** professional training the future teachers of geography, research activity of students, pedagogical practice, field practice.

**С. А. Зелинская**кандидат педагогических наук,  
докторант кафедры информатики и прикладной математики  
Криворожского государственного педагогического университета

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГОРНОМ ДЕЛЕ: СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ

*Использование информационно-коммуникационных технологий в горном деле позволяет вывести деятельность предприятия на качественно новый уровень. Это подтверждается опытом внедрения системы управления технологическими процессами R5.02 на горнодобывающем предприятии Shell. Платформа для расширенного контроля и оценки R5.02 представляет собой программный пакет, объединяющий передовые технологии управления технологическими процессами, разработанные компанией Shell, и технологию управления в реальном времени, разработанную Yokogawa в качестве поставщика системы управления.*

*Использование данной платформы позволяет заказчикам оптимизировать управление технологическими операциями на всех своих предприятиях, при этом обеспечивая высокий уровень операционной готовности вычислительной систем, снижая нагрузку на операторов и повышая общую производительность персонала горнодобывающей компании. В компании Yokogawa считают, что технология дополненной реальности, или «Промышленная дополненная реальность» (Industrial AR) и в настоящее время работает со своими заказчиками над развитием и совершенствованием этой технологии, может помочь решить проблему ошибок по причине человеческого фактора; рассчитывается повысить безопасность и эффективность работ, выполняемых на площадке.*

*Использование технологии дополненной реальности позволяет не только помогать сотрудникам компании выполнять производственные операции, но и использовать эти технологии при подготовке будущих инженеров в условиях ВУЗа. Профессиональная подготовка будущих инженеров на базе использования технологий дополненной реальности позволяет более точно включить студентов в производственные процессы горнодобывающего предприятия и приобщить их к будущей профессиональной деятельности.*

*Мировой опыт показывает, что на современном этапе без внедрения информационных технологий управления практически невозможно производить качественную продукцию, находить и отстаивать рынки сбыта, обеспечивать природоохранные мероприятия. Высокая эффективность разработки месторождений полезных ископаемых достигается за счет использования информационных систем во всех сферах деятельности горнодобывающих предприятий. Рассмотрены основные требования к разработке информационных систем для последующего развития направления информатизации горнодобывающего производства.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационная технология, система управления технологическими процессами, дополненная реальность, горное дело, профессиональная подготовка.

**Постановка проблемы.** Актуальность работы обусловлена тем, что применение информационно-коммуникационных технологий в горном деле необходимо на любом этапе проектирования, строительства, эксплуатации и основано на подборе и формировании технического и информационного, математического, программного и организационно-правового обеспечения горнодобывающего предприятия.

Подбор технического обеспечения должен быть таким, чтобы обеспечить своевременный сбор, регистрацию, передачу, хранение, наполнение и обработку оперативной информации. Информационное обеспечение должно предусматривать создание и функционирование единого информационного фонда системы, представлен-

ного множеством информационных массивов, набором данных или базой данных.

Все это обуславливает необходимость тщательного изучения современных информационно-коммуникационных технологий для получения информации, которая позволит выбрать соответствующие программно-технические средства для предприятия и получения максимального эффекта от производства.

**Целью** данной работы является изучение возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в горном деле как фактора повышения эффективности управления технологическими процессами.

Информационно-коммуникационные технологии давно и широко применялись в горном

деле, и дальнейшие перспективы обнадеживают. В современном мире невозможно достичь высокого уровня производительности труда в области горной добычи без использования информационных технологий, которые обеспечивают максимальную точность выполнения работ и позволяют сэкономить время на многочисленных рутинных операциях. Полученные результаты на базе применения информационных технологий могут быть переставлены в виде технологической цепочки для последующего выполнения [1].

**Анализ последних исследований и публикаций.** В последнее десятилетие наблюдается потребность и практика использования комплексных решений, которые переходят из класса информационно-коммуникационных технологий в специализированные системы управления технологическими процессами. Такая унификация задач автоматизации позволяет более точно подойти к автоматизации деятельности горнодобывающих компаний по средствам интеграции комплекса технических и программных средств, объединённых в большую вычислительную систему.

Так, Yokogawa Electric Corporation активно работает с большим количеством горных компаний. Компания Yokogawa Electric объявила о том, что она совместно с Shell разработали специализированную платформу R5.02 для управления и оценки производства, представляющая собой программный пакет, объединяющий технологию усовершенствованного управления технологическими процессами, разработанную Shell, с технологией управления в режиме реального времени Yokogawa Electric.

Платформа для расширенного контроля и оценки R5.02 представляет собой программный пакет, объединяющий передовые технологии управления технологическими процессами, разработанные компанией Shell, и технологию управления в реальном времени, разработанную Yokogawa в качестве поставщика системы управления [3].

Использование данной платформы позволяет заказчикам оптимизировать управление технологическими операциями на всех своих предприятиях, при этом обеспечивая высокий уровень операционной готовности вычислительной систем, снижая нагрузку на операторов и повышая общую производительность персонала горнодобывающей компании.

Система управления технологическими процессами R5.02 выполняет следующие функции:

- многопараметрическое управление с реализацией возможностей прогнозирования на базе использования специализированных моделей (управление несколькими переменными на основе прогнозных оценок, которые могут быть получены при помощи моделей динамических

реакций технологического оборудования);

- виртуальные измерения для оценки качества в реальном времени на основе полученных данных о температуре, расходе, давлении и других технологических переменных;

- индивидуальную настройку расчётов [2].

Также можно отметить, что программная платформа R5.02 позиционируется в рамках семейства программных решений OpreXTM Asset Operations and Optimization (OpreXTM эксплуатация и оптимизация активов) от компании Yokogawa Electric.

Использование системы управления технологическими процессами R5.02 позволяет увеличить выход конечной продукции и значительно сократить энергопотребление. Это достигается за счет поддержания температуры, расхода, давления и контроля других технологических параметров в пределах заданных диапазонов, заданием максимально близких к оптимальным значениям установок.

Рабочее место оператора системы управления технологическими процессами R5.02 представлено на рис. 1.

Это обновление версии R5.01 обеспечивает расширенную функциональность, помогающую заказчикам оптимизировать управление операциями на всех своих заводах, поддерживать высокую доступность системы, сокращать рабочую нагрузку оператора и повышать производительность. Платформа для расширенного контроля и оценки позиционируется как решение в семействе операций и оптимизации OptoXTM компании Yokogawa.

**Изложение основного материала.** Такие системы находят всё более широкое применение на промышленных предприятиях, таких как нефтеперерабатывающие, нефтехимические, химические заводы, а также заводы по сжижению природного газа. Рост внимания к решениям усовершенствованного управления связан с возможностью повышения производительности в результате их внедрения.

В то же время на фоне активного внедрения комплексных систем управления технологическими процессами используются и локальные программные системы поддержки технологических процессов, например, технологии дополненной реальности, позволяющие автоматизировать определенный комплекс задач сотрудников горнодобывающего предприятия.

Одной из перспективных технологий Yokogawa Electric Corporation является сервис поддержки обмена данными SensPlusTM Buddy на основе дополненной реальности (AR) и облачных технологий, который позволяет помочь персоналу повысить эффективность техобслуживания и качество работ на площадке, получить доступ к справочной информации со своих мобильных



Рис. 1. Рабочее место оператора платформы R5.02



Рис. 2. Работа с сервисом SensPlus™ Buddy

устройств. Взаимодействие сотрудника и программной системы дополненной реальности выполняется на базе использования соответствующих технических средств, рис. 2.

В компании Yokogawa считают, что технология дополненной реальности может помочь решить проблему ошибок по причине человеческого фактора, рассчитывают повысить безопасность и эффективность работ, выполняемых на площадке [4]. Такой подход компания назвала «Промышленная дополненная реальность» (Industrial AR) и в настоящее время работает со своими заказчиками над развитием и совершенствованием данной технологии.

Использование технологии дополненной реальности позволяет не только помочь сотруд-

никам компании выполнять производственные операции, но и использовать эти технологии при подготовке будущих инженеров в условиях ВУЗа. Профессиональная подготовка будущих инженеров на базе использования технологий дополненной реальности позволяет более точно включить студентов в производственные процессы горнодобывающего предприятия и приобщить их к будущей профессиональной деятельности.

**Выводы.** Таким образом, было установлено, что современное информационное пространство трансформируется в направлении усложнения подходов к автоматизации технологических процессов по средствам разработки и внедрения систем управления технологическими процес-

сами. Изученный опыт совместной работы компании Yokogawa Electric и Shell позволил увидеть эффективное взаимодействие разработчика программного обеспечения и горнодобывающего предприятия.

Внедренная в работу компании Shell система управления технологическими процессами R5.02 позволяет реализовать ряд функций, среди которых можно выделить: многопараметрическое управление с реализацией возможностей прогнозирования; получение виртуальных измерений и возможности индивидуальной настройки. Использование данной системы позволяет вывести работу предприятия на современный уровень, который характеризуется эффективным производством и высоким уровнем безопасности для окружающей среды.

Также было отмечено, что на фоне активного внедрения комплексных систем управления технологическими процессами используются и локальные программные системы поддержки технологических процессов, например, технологий дополненной реальности SensPlusTM Buddy. Использование технологий дополненной реальности позволяет повысить продуктивность работы сотрудников предприятия и получить

эффективный инструмент для подготовки будущих горных инженеров.

#### Список использованной литературы:

1. Попков Ю.Н., Прокопов А.Ю., Прокопов М.В. Информационные технологии в горном деле. Новочеркасск : ЮРГТУ, 2007. 202 с.
2. Advanced Process Control. Yokogawa Electric CIS. URL : [https://www.yokogawa.com/solutions/solutions/energy-management/advanced-process-control/?\\_ga=2.108953024.399624800.1541262552-907260711.1541262552](https://www.yokogawa.com/solutions/solutions/energy-management/advanced-process-control/?_ga=2.108953024.399624800.1541262552-907260711.1541262552) (дата обращения: 3.11.2018).
3. Yokogawa Electric и Платформа R5.02. СОЮЗИМПОРТ – Импорт оборудования в Россию. URL : <https://souzimport.ru/news/yokogawa-electric-i-platforma-r5-02/> (дата обращения: 17.11.2018).
4. SensPlusTM Buddy. Yokogawa Electric CIS. URL : [https://www.yokogawa.com/solutions/services/lifecycle-performance-care-services-sustainable-plan/secured-remote-solutions/?\\_ga=2.188564840.1346457340.1541227929-191223936.1541227929#Details\\_SensPlus-Buddy-Communication-Support-Service](https://www.yokogawa.com/solutions/services/lifecycle-performance-care-services-sustainable-plan/secured-remote-solutions/?_ga=2.188564840.1346457340.1541227929-191223936.1541227929#Details_SensPlus-Buddy-Communication-Support-Service) (дата обращения: 3.11.2018).

#### **Zelinska S. Information and communication technologies in mining: process control system**

*The use of information and communication technologies in mining makes it possible to bring the activity of the enterprise to a qualitatively new level. This is confirmed by the experience of implementation of the process control system R5.02 at the mining company Shell. The R5.02 Extended Monitoring and Evaluation Platform is a software package that combines advanced technology management technologies developed by Shell and real-time management technology developed by Yokogawa as a management system vendor.*

*The use of this platform allows customers to optimize the management of technological operations at all their enterprises, while providing a high level of operational readiness of computing systems, reducing the burden on operators and increasing the overall productivity of the personnel of the mining company. Yokogawa believes that the technology of augmented reality or "Industrial Real Estate" (Industrial AR) and is currently working with its customers on the development and improvement of this technology can help solve the problem of errors due to the human factor, expect to increase the safety and efficiency of work, performed on the site.*

*Using the technology of the augmented reality allows not only to help the company employees to carry out production operations, but also to use these technologies in the preparation of future engineers in the conditions of the university. Professional training of future engineers on the basis of the use of technologies of augmented reality allows more precisely to include students in the production processes of the mining enterprise and to integrate them into future professional activities.*

*The system of control of technological processes R5.02 implemented in the work of the company Shell allows to realize a number of functions, among which it is possible to allocate: multi-parameter control with realization of possibilities of forecasting; obtaining virtual measurements and individual setting options. The use of this system allows us to bring the enterprise to a modern level, which is characterized by efficient production and a high level of environmental safety.*

*The global experience has shown that at the present stage without introducing management information technologies, it is almost impossible to produce high-quality goods, to find and advocate sales markets, and to provide environmental protection measures. High efficiency of mineral deposits development is achieved through the use of information systems in all areas of mining enterprises. The main requirements for the elaboration of information systems for the subsequent development of the informatization of mining production are considered.*

**Key words:** *information and communication technology, process control system, augmented reality, mining, professional training.*

**М. В. Ілляхова**

кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри філософії і освіти дорослих  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»  
Національної академії педагогічних наук України

## КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

*У статті розкрито сутність, специфіку і структуру креативної компетентності науково-педагогічного працівника. Визначено гносеологічний, комунікативний, креативний, проєктивно-управлінський, інформаційно-цифровий і професійно-особистісний кластери компетенцій науково-педагогічного працівника. Гармонійне співвідношення і когерентний розвиток забезпечують успішну соціальну інтеграцію і професійну активність науково-педагогічного працівника впродовж усього життя. У результаті теоретико-методологічного аналізу означеної проблеми визначено, що креативна компетентність науково-педагогічного працівника є системна, багатofакторна, інтегративна єдність когнітивних, діяльнісних і операційних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, акмеологічних настанов фахівця, що уможлиблює ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечує систематичне інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, реалізує потенціал діагностики та аналізу навчально-пізнавальної діяльності, формує навички до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, розвиває потенціал креативного, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізує потребу в самоосвіті, вмінні реагувати на непередбачувані, змінні умови професійної діяльності й володіти динамікою власних професійних можливостей.*

*Установлено, що креативна компетентність у структурі професійної компетентності науково-педагогічного працівника презентує креативно-інноваційні, евристичні досягнення фахівця на різних етапах його професійної діяльності та розуміється як створення нових, інноваційних професійних продуктів і високих результатів науково-педагогічної діяльності у процесі реалізації творчих, інтелектуальних, операційних, цифрових, організаторських здібностей фахівця. Доведено, що розвиток креативної компетентності науково-педагогічного працівника є безперервним інтелектуальним і духовним процесом у межах формальної, неформальної та інформальної освіти, що орієнтований на засвоєння нових професійних ролей і функцій, адаптованих до умов інформаційного суспільства.*

**Ключові слова:** акмеологія, інноваційна діяльність, креативна компетентність науково-педагогічного працівника, творчі здібності.

**Постановка проблеми.** Об'єктивні соціально-економічні трансформації інформаційного суспільства потребують якісних зрушень у системі національної освіти. Здійснення інноваційної діяльності, упровадження креативного підходу до вирішення нешаблонних завдань, реалізація інформаційно-комунікативної відкритості та творчого потенціалу суб'єктами освітнього процесу актуалізує необхідність розвитку в сучасного науково-педагогічного працівника трансверсальних компетентностей, зокрема креативної.

**Актуальність дослідження.** З урахуванням європейських освітніх стандартів, вітчизняних соціально-економічних, освітньо-професійних вимог до розвитку креативної компетентності науково-педагогічних працівників перед безперервною освітою стоїть завдання: підготовка науково-педагогічних кадрів до інноваційно-креативної діяльності в умовах трансдисциплінарності та інформатизації, створення нових методик і технологій розвитку креативної компетентності науково-педагогічних працівників, урізноманіт-

нення умов для створення індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до фахових уподобань, моделювання індивідуальних освітніх програм професійного, креативного розвитку особистості фахівця на всіх етапах безперервної освіти. Отже, креативна компетентність науково-педагогічних працівників є важливим компонентом інноваційного спрямування наукових досліджень, підвищення якості освітніх послуг, ефективності освітнього процесу, надання йому гуманістичної, демократичної спрямованості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «креативна компетентність» як когерентна характеристика професійної діяльності науково-педагогічного працівника сьогодні є не розробленою. Хоча у багатьох соціально-філософських, психолого-педагогічних розвідках досліджуються близькі структурні компоненти креативної компетентності. Так, проблемам розвитку професіоналізму й педагогічної майстерності викладачів присвячено дослідження І. Зюзюна, Г. Єльнікової, О. Семеног, В. Сидоренко. Також

вітчизняними науковцями у сфері педагогіки розроблено проблеми формування ключових компетентностей викладачів закладів вищої освіти (Н. Бібік, О. Овчарук, В. Олійник, О. Пометун, Т. Сорочан та інші). Серед зарубіжних наукових розвідок особливе місце займають дослідження (А. Брунера, В. Вестера, Д. Валя, Х. Кнауфа, Д. Мартенса, Д. Равена, Ф. Фрідріха, а також І. Зимньої, Н. Переломова, І. Фрумина, А. Хуторського та інших).

Традиційно педагогічних дослідженнях креативність аналізується як здібність до педагогічної творчості або як творчий характер педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, М. Кашапов, Т. Кісельова, О. Корнеєва, Ю. Корнілова, О. Ракитська, В. Сластьонін та інші) у структурі творчого мислення (Д. Богоявленська, М. Воллах, Д. Гілфорд, В. Дружинін, А. Матюшкін, С. Меднік, В. Панов, Я. Пономарев, Е. Торренс та інші). Зміст, структура, ознаки педагогічної креативності представлено у розвідках (О. Антонова, О. Дунаєва, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Кашапов, К. Кречетников, О. Куцевол, Л. Петришин, М. Поташник, Л. Харченко та інших).

Завдяки дослідженню вітчизняних і зарубіжних науковців визначено сукупність якостей, здатностей, умінь, компетенцій, необхідних для реалізації успішної педагогічної діяльності; обґрунтовано рівні сформованості педагогічної творчості; розроблено типології та професіограми розвитку професійної компетентності педагогів. Незважаючи на значний обсяг досліджень і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, сутність і структура креативної компетентності науково-педагогічного працівника, технології, умови та критерії її розвитку в умовах безперервної освіти досі залишаються без належного комплексного дослідження. Так, в Україні критично бракує сучасних, конкурентоздатних фахівців, які б відповідали стрімкій динаміці інформаційного суспільства.

**Мета статті** – визначити сутність, специфіку і структуру креативної компетентності науково-педагогічного працівника.

**Виклад основного матеріалу.** У Законі України «Про освіту» компетентність тлумачиться як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4].

Компетентність поєднує різноманітні наукові практики, вміння, навички, норми виховання, що сформувалися у соціокультурному досвіді поколінь. У результаті засвоєння цього базису особистість формує власний світогляд, професійну майстерність, громадянську позицію, моральнісну настанову й естетичну культуру. Так, базо-

вою ознакою компетентності є професійний досвід особистості, активна позиція, акмеологічна культура.

Професійна діяльність науково-педагогічного працівника є інтегрованою єдністю інтелектуальних, гносеологічних, праксіологічних, індивідуальних і ціннісних характеристик досвіду фахівця, що вможливають здійснення дослідницької, креативної, рефлексивної, новаторської діяльності, а також науково-методичне і самостійне вирішення професійних завдань, оцінювання результатів власної діяльності. На основі аналізу наукових досліджень та освітніх стандартів із проблеми змісту професійної компетентності науково-педагогічного працівника нами визначено кластери компетенцій.

Перший кластер компетенцій – гносеологічний – належить до сфери пізнавальної та інтелектуальної активності науково-педагогічного працівника, що містить уміння використовувати різні методологічні настанови у процесі пізнавальної діяльності, когнітивна гнучкість, розуміння наукової проблеми і вміння формулювати її у вигляді педагогічних завдань, вивчення і перетворення педагогічної ситуації, здатність до формування герменевтичної настанови, вміння виходити з мотивації студентів у плануванні та організації освітнього процесу.

Другий кластер ураховує особливості комунікативного процесу в досягненні ефективної науково-педагогічної взаємодії. Комунікативний кластер вміщує створення умов психологічної безпеки у спілкуванні і реалізації комунікативного потенціалу студента, вміння організовувати діалог і полілог в освітньому процесі, вміти доводити і розуміти позицію студента або колег, ефективно організовувати спілкування у проектній діяльності, використовувати ефективні невербальні технології у спілкуванні, вміння домовлятися і працювати у команді з орієнтацією на розвиток особистості студента, володіння прийомами педагогічної риторики та еристики, організовувати міжкультурну комунікацію.

Креативний кластер комбінує такі компетенції, як уміння реалізовувати практику нововведень в освітній процес, застосовувати інноваційно-креативні методики у проведенні експериментальної діяльності, визначати нові модули наукової діяльності, створювати нові ідеї і концепції у процесі співтворчості, розвивати потенціал креативного мислення та творчих здібностей у студентів, створення умов для індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до мотивації студентів, планувати й управляти проектами, що мають наукову, культурну, соціальну або комерційну цінність на засадах творчості, креативності, критичного мислення, ініціативності, реалізація власного авторського стилю,

усвідомлення власних креативних можливостей і потенціалу студентів, актуалізація соціальної і професійної мобільності.

Проективно-управлінський кластер вміщує здатність планувати, організовувати та діагностувати результати освітньої діяльності та власну професійну діяльність, використовувати технології самоменеджменту і тайм-менеджменту в організації професійно-освітньої діяльності, ставити перспективні науково-дослідні завдання та визначати стратегії вирішення, володіти психолого-управлінськими технологіями супроводу освітнього процесу в умовах реформ і соціальних трансформацій; мотивувати себе та студентів до цілеспрямованого руху в досягненні спільної мети професійної діяльності,

П'ятий – інформаційно-цифровий кластер поєднує здатність упевнено, критично і відповідально використовувати та взаємодіяти з цифровими технологіями для професійної діяльності та участі у житті суспільства, вміння створювати цифровий контент, забезпечувати кібербезпеку та вирішення цифрових проблем, мати обізнаність щодо можливостей, обмежень, впливів та ризиків використання цифрових технологій; використовувати цифрові технології для підтримки творчості, інновацій, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими фахівцями галузі освіти для досягнення професійних цілей.

Шостий кластер урахує специфіку професійно-особистісного розвитку науково-педагогічного працівника та поєднує здатність здійснювати освітню і самоосвітню діяльність із метою оновлення, вдосконалення, розвитку посадово-функціональних компетентностей, мотивувати себе та студентів до професійного й особистісного зростання, розвивати і саморозвивати, удосконалювати і самоудосконалювати професійно важливі якості особистості фахівців системи освіти (громадянськість, відповідальність, рефлексивність, толерантність, здатність до діалогічної взаємодії тощо), формувати аксіологічні орієнтації, що спрямовані на всебічний розвиток особистості студента, розвивати у студентів готовність до безперервної освіти.

Так, сучасна професійна місія науково-педагогічного працівника полягає у необхідності підготовки фахівців, які відповідатимуть науковим орієнтирам, соціальним настановам, економічним стратегіям інформаційного суспільства з інноваційно-креативним типом економіки. Пріоритетом інноваційного суспільства стає інтелект новаторів і вчених, а головними продуктами – нові ідеї та інновації в різних сферах людської діяльності [1]. Саме креативність стає основним джерелом та цінністю сучасного інфосвіту. Тому в динаміці соціально-професій-

них змін відбувається актуалізація креативної компетентності як системоутворювального компонента у структурі професійної компетентності науково-педагогічного працівника. Креативний кластер компетенцій охоплює сферу науково-педагогічної діяльності, стратегічним напрямом якої є упровадження й розповсюдження нововведень, а також методів, технологій вироблення інноваційно-креативних рішень.

У дослідженнях проблем і перспектив вирішення освітніх завдань Р. Епштейн [5] увів у науковий обіг поняття «креативна компетентність», який позначив готовність особистості адаптивно застосовувати отримані знання, самостійно оновлювати схему знань і прагнути до самовдосконалення. Учений припустив, що високий рівень креативності здебільшого залежить від сформованості основних компетенцій, зокрема: 1) вміння збирати нові ідеї – активує пошукову діяльність особистості, що формує здатність збирати і зберігати нові ідеї; 2) уміння проблематизувати ситуацію – у спробах збільшення кількості нових ідей особистість має вийти з комфортної ситуації, в якій звичні способи вирішення проблем уже не працюють. Після подолання когнітивних і емоційних утруднень проблемна ситуація вирішується у продуктивному розумовому процесі, основою якого є креативність; 3) уміння розширювати сприйняття ситуації та стратегії вирішення нестандартних завдань; 4) уміння долати соціальні, фізіологічні подразники навколишнього середовища. Таким чином, креативна компетентність характеризується конструктивним виходом за звичні схеми мислення, поведінки і діяльності особистості.

Ф. Шаріпов [3] вважає, що креативна компетентність викладача утворює систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних йому для педагогічної творчості. Так, цю структуру формують такі якості викладача, як здатність до творчості, вирішення проблемних завдань, винахідливість, гнучкість і критичність розуму, інтуїція, здатність до синтезу, комбінування, переакцентації досвіду, асоціативність, мрійливість, фантазійність, відчуття новизни, емпатійність, уміння бачити знайоме в незнайомому, здатність формулювати гіпотези, конструювати версії, схильність до ризику. Але запропонована структура креативної компетентності викладача не враховує специфіки науково-педагогічної діяльності та акцентує на якостях, що притаманні творчості. Так, творчі здібності є структурними компонентами креативності. Педагогічна креативність – це процес вирішення науково-педагогічних завдань у нестандартних, змінних умовах, результатом якого є інновація.

Таким чином, педагогічну креативність, що утворює відповідну компетентність науково-пе-

дагогічного працівника, доцільно розглядати у трьох базових аспектах: 1) цілеспрямована зміна, що вносить до освітнього процесу нововведення, удосконалення освітніх компонентів та елементів; 2) процес створення нових технологій, методів, методик, засобів, програм, що оновлюють якість освітнього процесу; 3) пошук, адаптація і впровадження ефективних методик і програм до освітнього процесу та творче переосмислення. Так, креативна діяльність науково-педагогічного працівника є процесом самовизначення у ставленні до нового, конструктивної зміни себе, власної професійної позиції, подолання бар'єрів у самореалізації.

Креативна компетентність у структурі професійної компетентності науково-педагогічного працівника презентує креативно-інноваційні, евристичні досягнення фахівця на різних етапах його професійної діяльності та розуміється як створення нових професійних продуктів і високих результатів науково-педагогічної діяльності у процесі реалізації творчих, інтелектуальних, операційних здібностей фахівця. Це формування науково-методичного супроводу, методологічного напрямку освітнього процесу на розвиток потреби у нововведенні, вирішення нестандартних завдань, що дозволяє актуалізувати креативність, творчість та стимулювати інноваційну діяльність усіх учасників освітнього процесу. Таким чином, у структурі креативної компетентності науково-педагогічного працівника чітко простежуються обов'язкові компоненти: мотиваційний, гносеологічний, праксиологічний, операційний, комунікативний, акмеологічний компоненти. Кожен із компонентів має власну підструктуру: перша підструктура у складі креативної компетентності науково-педагогічного працівника характеризує соціально-орієнтовані компоненти, другий – індивідуально-орієнтовані компоненти.

**Висновки і пропозиції.** У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми визначено гносеологічний, комунікативний, креативний, проєктивно-управлінський інформаційно-цифровий і професійно-особистісний кластери компетенцій науково-педагогічного працівника, що утворюють цілісну систему ключових компетентностей сучасних фахівців, соціальну інтеграцію і професійну активність упродовж усього життя.

Визначено, що креативна компетентність науково-педагогічного працівника – це системна, багатофакторна, інтегративна єдність когнітивних, діяльнісних і операційних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, акмеологічних

настанов фахівця, що уможливлює ефективну науково-дослідну діяльність, забезпечує систематичне інноваційне оновлення змісту і методів освітнього процесу, реалізує потенціал діагностики та аналізу навчально-пізнавальної діяльності, формує навички до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації, розвиває потенціал креативного, інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, актуалізує потребу в самоосвіті, вмінні реагувати на непередбачувані, змінні умови професійної діяльності й володіти динамікою власних життєво-професійних можливостей. Гармонійне співвідношення складників, компонентів і якостей креативної компетентності науково-педагогічного працівника формує вищий рівень розвитку професійної креативності. Він досягається у подоланні ситуацій невизначеності освітнього процесу, відмови від застарілих способів вирішення науково-педагогічних завдань, оволодінні методологією постійної та ефективної гармонізації професійної й особистісно-орієнтованої життєдіяльності.

Так, закладами післядипломної освіти необхідно забезпечити цілісний науково-методичний, андрагогічний, інформаційно-комунікаційний супровід для безперервного розвитку і саморозвитку науково-педагогічного працівника, актуалізації його потенційних креативних ресурсів, суб'єктної творчої активності. Тому необхідно визначити параметри, рівні та критерії розвитку креативної компетентності науково-педагогічного працівника в умовах безперервної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Ілляхова М.В. Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ. 2015. 68 с.
2. Сидоренко В.В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком. Київ: РА «Освіта України». 2016. № 7–8(48). С. 22–29.
3. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя ВУЗа. *Высш. образование сегодня*. 2010. № 1. С. 11–12.
4. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Epstein, R. Generativity theory and creativity. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005.

**Ilyakhova M. Creative competence of scientific and pedagogical staff: theoretical and methodological analysis**

*The article reveals the essence, specificity and structure of creative competence of scientific and pedagogical staff. Are defined the epistemological, communicative, creative, projective-managerial, information-digital and professional-personal clusters of competencies of scientific and pedagogical staff. The harmonious relationship and the coherent development of these clusters provide successful social integration and professional activity of a scientific and pedagogical worker throughout his life.*

*As a result of the theoretical and methodological analysis of the identified problem, it is determined that a creative competence of a scientific and pedagogical staff is a systemic, multifactorial, integrative unity of cognitive, activity and operational knowledge, skills, values orientations, acmeologic guidelines of a specialist. It enables effective research activities, provides systematic innovative updating of content and methods of educational process, realizes the potential of diagnostics and analysis of educational and cognitive activity, forms skills for self-actualization, self-organization, self-determination. It also develops the potential of creative, innovative thinking, social and professional mobility, actualizes the need for self-education, the ability to react to unpredictable, changing conditions of professional activity and to have a dynamic of their own life-career opportunities.*

*Are determined that the development of creative competence of a scientific and pedagogical staff is a continuous intellectual and spiritual process throughout life within the framework of formal, informal and informal education oriented, aimed at the assimilation of new professional roles and functions adapted to the conditions of the information society. In this context, alternative pedagogical practices, including transgressive pedagogy, are aimed at identifying intercultural mechanisms for the formation of the social and cultural experience of an individual, studying the practice of creating intercultural values for overcoming the limitations of one's capabilities in order to actualize and self-realization. This is a special existential condition in the educational process caused by the change of individual internal identifiers, the expansion of one's own experience by including it in another social, cultural and semantic field.*

**Key words:** acmeology, innovative activity, creative competence of scientific and pedagogical staff, creative abilities.

**О. А. Кузнецова**

кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## АКМЕОЛОГІЧНИЙ СКЛАДНИК МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ

*У статті розкрито специфіку акмеологічної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької діяльності з учнями. Виявлено, що акмеологічний підхід сприяє виникненню оригінальних задумів і спонукає до пошуку нових шляхів у сфері музичного просвітництва, актуалізує його творчу природу. Вивчення акмеологічного розвитку особистості у художньо-творчій діяльності у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-просвітницької діяльності з учнями.*

*У статті зазначено, що акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, зокрема системного, особистісного, художньо-комунікативного, творчого. Системний підхід дозволяє розглядати процес формування методичної підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до просвітницької роботи з учнями як цілісну динамічну систему. Особистісний підхід передбачає формування та розвиток особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, реалізацію його здібностей, активізацію мотиваційної сфери. Завдяки особистісному підходу вчитель музичного мистецтва проектує ставлення до учня як до творчої особистості, допомагаючи виявляти та розвивати його здібності та креативні можливості. Художньо-комунікативний підхід до музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється як процес і спланований позитивний результат сформованості особистісного досвіду на основі засвоєних знань із налагодження суб'єкт-суб'єктної комунікації. Творчий підхід до музично-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє визначити творчу діяльність основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Це дозволяє досліджувати проблему методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи з учнями як педагогічну систему, а також на цій основі визначати шляхи її вдосконалення.*

**Ключові слова:** акмеологічний підхід, музично-просвітницька діяльність, майбутній учитель музичного мистецтва, методична підготовка учителів-музикантів до просвітницької роботи з учнями, творча природа мистецтва.

**Постановка проблеми.** Акмеологічний складник музично-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва з учнями пов'язана з пріоритетними завданнями загального розвитку особистості, що визначають здійснення комплексного дослідження цілісності суб'єкта у процесі розкриття особливостей його шляху до акме-вершин; розкриття індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнісних характеристик у єдності та взаємозв'язку, визначення оптимальних умов для ефективного професійного зростання майбутніх учителів. Із цієї позиції доцільно акцентувати увагу на методичній підготовці студентів факультетів мистецтв до музичного просвітництва.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема акмеологічного розвитку особистості є на часі, адже акмеологічні умови формування методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачають широке використання наукових знань для вирішення завдань

прогресивного особистісно-професійного розвитку студентів та формування корпоративних відносин, досягнення творчого партнерства у процесі педагогічної взаємодії. Аналіз останніх досліджень (А. Деркач, Н. Гузій, А. Козир, Н. Кузьміна, В. Федоришин та ін.) свідчить про важливість акмеологічного спрямування діяльності вчителя музичного мистецтва як цілісного, безперервного процесу вивчення та аналізу, розвитку, формування й корекції його фахового становлення як професіонала. Це підтверджує і творча природа музичного просвітництва, яка яскраво представлена діяльністю сучасних дослідників, зокрема Е. Абдулліна, Л. Безбородової, Т. Жигінас, Т. Євсєвої, І. Кобозєвої, Л. Кожевникової, Г. Падалки, О. Полякової та ін.

**Мета статті** – зробити теоретичний аналіз проблеми методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музичного просвітництва з учнями засобами акмеологічного роз-

витку. Адже прагнення досягнення акме-вершини у професійній діяльності на сучасному етапі розвитку вітчизняної мистецької освіти є актуальним і своєчасним.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі акмеологія мистецької освіти розглядає професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва з позиції його готовності до творчої самореалізації у практичній діяльності з учнями. Для цього необхідно визначити шлях особистісного зростання вчителя від рівня виконавського повтору педагогічних дій до самостійно-творчого. Із цієї точки зору, акмеологію художньо-творчої діяльності доцільно розглядати у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, зокрема через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів, творчі процеси тощо), на мистецький результат і творчі досягнення. Вивчення акмеологічного розвитку особистості в художньо-творчій роботі у теоретичному та практичному плані є особливо важливим у сфері музично-просвітницької діяльності.

Сутність акмеологічного підходу полягає у комплексному дослідженні цілісності суб'єкта, котрий проходить ступінь зрілості, «коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у єдності, в усіх взаємозв'язках» із метою сприяння досягнення ним вищих рівнів професійного розвитку [4].

Акмеологічний підхід орієнтований на системність, яка передбачає дослідження об'єктів як систем та узгоджене використання різних наукових підходів, зокрема системного, особистісного, художньо-комунікативного, творчого. Це дозволяє досліджувати методичну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва як педагогічну систему, а також на цій основі визначити шляхи її вдосконалення.

Системний підхід під час здійснення методологічного аналізу проблеми розвитку музичного просвітництва вимагає осмислення не лише сутності, а й структурно-змістових сторін цього важливого процесу в логічному, психологічному і професійно-змістовному аспектах. Цей підхід дозволяє розглядати процес формування методичної підготовленості студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів як цілісну динамічну систему. За своєю сутністю та змістом системний підхід є загальнонауковим підходом. С. Гончаренко розглядає системний підхід у педагогіці як такий, що спрямований на розкриття «цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення у єдину теоретичну картину» [3, с. 423]. Тому вчений підкреслює, що складники системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні.

Системний підхід до музично-просвітницької підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва знаходить відображення у взаємодії необхідних елементів, зокрема музично-естетичного, педагогічного й виконавського [11, с. 23]. Цей важливий підхід забезпечує розуміння розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі музично-просвітницької діяльності як цілісної єдності самостійних елементів, які функціонують у взаємозв'язку і складають ієрархічну систему.

Забезпечуючи вирішення проблеми введення особистості у світ художньо-творчого процесу й освоєння музичної інформації через цілісне сприйняття художньо-музичного образу твору та його відтворення, системний підхід відіграє важливу роль у мистецькій діяльності. У цій «інтелектуальній діяльності вищого ґатунку відбувається внутрішня робота особистості над пізнанням всесвіту й усвідомленням себе у світі, що сприяє виробленню вміння налагоджувати стосунки з людьми і з навколишнім середовищем» [2].

Аналізуючи значення системного підходу до здійснення практичної діяльності, І. Зязюн зазначав, що потреба в «системних уявленнях виникає під час зіткнення зі складністю реальних життєвих явищ. Ці уявлення сприяють передбаченню суперечностей, постановці проблем та пошуку адекватних засобів успішного вирішення. Тому системний світогляд конкретизується в системному мисленні як сукупність здібностей для побудови моделей проблемних ситуацій шляхом виокремлення всіх суттєвих для формування, фіксації і вирішення факторів, а також організацію в ієрархічну доцільність» [6, с. 42].

Особистісний підхід (М. Акімова, І. Бех, О. Єременко, І. Зязюн, В. Козлова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) сприяє ствердженню особистості у мистецькому житті. Як зазначала О. Рудницька, особистісний підхід «сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти у педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості (самоактуалізацію, саморегуляцію, самозростання, самореалізацію), створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу» [12, с. 92]. Доречно підкреслити, що у мистецькій освіті відбувається постійне взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення [12].

Із цієї позиції особистісний підхід передбачає формування та розвиток особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, реалізацію його здібностей, активіза-

цію мотиваційної сфери. Завдяки особистісному підходу вчитель музичного мистецтва проектує ставлення до учня як до творчої особистості, допомагаючи виявляти та розвивати його здібності та креативні можливості. Л. Масол щодо цього зауважує, що розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до організованого художньо-естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності [9, с. 4].

Художньо-комунікативний підхід до музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявляється як процес і спланований позитивний результат сформованості особистісного досвіду на основі засвоєних знань із налагодження суб'єкт-суб'єктної комунікації. Найбільш рельєфно цей важливий підхід у майбутнього вчителя музичного мистецтва проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з творчим колективом. Керівна позиція вчителя у процесі музично-просвітницької діяльності щільно пов'язана з невинним творчим пошуком та націлена на роботу в постійно змінному середовищі [2].

Комунікативність майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі музично-просвітницької діяльності передбачає готовність до організації творчої діалогової взаємодії, гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, в чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічні знання та ерудиція. Художньо-комунікативний підхід до музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє втілювати творчість, виконання та сприйняття. За Є. Назайкинським, художня комунікація – це процес, у якому реально реалізується акт спілкування. На думку вченого, в системі художньої комунікації центром є художній твір. Навколо нього групуються найбільш важливі елементи комунікації – автор, виконавець, реципієнт. Художнє спілкування неможливе і без інших елементів, що створюють умови та середовище спілкування, а також є об'єктами відображення, впливу та перетворення [10, с. 21].

Художньо-комунікативний підхід до музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає розвинену художню комунікацію як «взаємодію між художником-творцем і читачем (слухачем, глядачем), який сприймає твір мистецтва, є найбільш яскравим і повним виявом комунікативної функції культури» [11, с. 62]. Твір мистецтва не створюється у відриві від соціокультурного контексту, оскільки будь-який діалог із простором здійснюється як дія,

спрямована на втілення і вияв свого художнього послання в житті окремого індивіда, групи людей чи всього суспільства в цілому.

Творчий підхід до музично-просвітницької роботи майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє визначити творчу діяльність основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Так, Т. Євсєєва розкриває значення музичного просвітництва як мистецтва «поширення, передання знань про музику, виховання людини засобами музичного мистецтва». Учена вважає, що, оскільки в умовах педагогічного університету музичне просвітництво адресовано студентів і «через нього» – слухачеві (вихованцю), доцільно визначити цю сферу діяльності як музично-педагогічне просвітництво. Звідси музичне просвітництво постає таким видом педагогічної діяльності вчителя-музиканта, що виражає специфіку його фахової роботи [5, с. 12].

Сам характер діяльності педагога-музиканта доцільно визначити як творчий, що синтезує в собі різні види творчо-креативної діяльності, зокрема педагогічну, музикознавчу, дослідницьку тощо. Так, особливістю творчої роботи педагога-музиканта є взаємодія двох різних видів діяльності: психолого-педагогічної (психолого-педагогічна взаємодія вчителя й суб'єктів навчання) та художньо-творчої (музично-психологічний процес осягнення творів мистецтва). Творчий підхід учителя музичного мистецтва до виконання музично-просвітницької діяльності як системне утворення детермінований зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників доцільно віднести вплив соціально-економічного середовища, специфічні особливості навчального закладу мистецької освіти, у якому реалізовується студент, цілі й завдання, формульовані конкретним педагогічним колективом, тощо. Потреба у творчій діяльності, мотиваційна й духовно-ціннісна сфери, інші внутрішні джерела творчої активності педагога-музиканта – зміст внутрішніх чинників. Як зауважує К. Абульханова-Славська, «...творчість бере участь у формуванні життєвих установок особистості, формує його ставлення до дійсності, що знаходиться за межами логічного сприйняття» [1, с. 121].

Творчий підхід до проведення майбутніми вчителями музичного мистецтва просвітницьких заходів передбачає володіння лектором такими вміннями, навичками й техніками, як техніка акторської й режисерської майстерності, імпрізаційні уміння, навички сценічного мислення в умовах публічної самотності, уміння емоційно спілкуватися з аудиторією тощо.

Успішна музично-просвітницька діяльність з учнями передбачає перебування майбутнього вчителя музичного мистецтва в модусі постійного інноваційного пошуку необхідної інформації, тому в процесі її здійснення активно розвивається його

пізнавальна активність, зростає відповідальність за отриманий результат, актуалізуються такі якості особистості, як старанність і самостійність. Саме прояв пізнавальної активності актуалізує особистісні смисли музичного просвітництва, ініціює процеси самоорганізації й самодіяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва у музично-просвітницькій діяльності з учнями. На думку Г. Падалки, саме пізнавальна діяльність «передбачає залучення особистості до цілісно-образного пізнання світу» [11, с. 15].

Активна творча музично-просвітницька діяльність сприяє також формуванню в усіх її учасників самостійності – здатності до здійснювати дії без сторонньої допомоги. У контексті музичного просвітництва самостійність проявляється на рівні творчо-самостійної роботи вчителя й розвитку самостійності в учнів. Ознаками самостійної роботи є виконання роботи без сторонньої допомоги; опора на власні знання, вміння, переконання, досвід світогляду, вираження особистого ставлення, власної аргументації; прояв ініціативи, творчого начала. Саме в процесі самостійної роботи учнів формуються потреби, спонукальні мотиви й інтереси до музичного просвітництва. Різноманітні види самостійної роботи учасників музичного заходу є фундаментом для організації музично-просвітницької діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Отже, музично-просвітницька діяльність з учнями як процес накопичення й передання знань про музичне мистецтво неможлива без особистісної ініціативи, підприємливості, здатності до самостійної активної соціальної роботи. Оскільки ці морально-вольові якості нерозривно пов'язані з особистісною сутністю, то активізація в процесі музично-просвітницької діяльності сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, вільній самопрезентації й самотрансляції особистості. Розвиток морально-вольових якостей студентів факультетів мистецтв у музично-просвітницькій діяльності продиктований прагненнями до самопізнання, саморозвитку й самореалізації у продуктивній роботі. Це саме той шлях, який передбачає особистісну траєкторію акмеологічного розвитку майбутніх учителів

музичного мистецтва до досягнення вершин власного розвитку.

#### Список використаної літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Козир А., Федоришин В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. посібник. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 326 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
5. Евсеева Т.И. Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании. Москва: МГОПИ, 1993. 112 с.
6. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 15–29.
7. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія]. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2008. 378 с.
8. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: ИЦПКПС, 2001. 144 с.
9. Масол Л.М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання: метод. посіб. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.: іл.
10. Назайкинский Е.В. Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 1982. 319 с.
11. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта Україна, 2008. 274 с.
12. Рудницька О.П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу. Педагогічні новації столичної освіти: теорія та практика: навч.-метод. щорічник. Київ, 2001. С. 190–198.

---

**Kuznetsova O. Acmeological composition of methodical preparation of future teachers of music art to educational activities with schools**

*The article reveals the specifics of acmeological training of future teachers of musical art for musical education activities with students. It has been discovered that the acmeological approach contributes to the origin of the original ideas and prompts new ways in the field of musical education, and actualises its creative nature. The study of the acmeological development of personality in artistic and creative activity in the theoretical and practical terms is especially important in the field of musical and educational activity with students.*

*The article states that the acmeological approach is focused on the system, which involves the study of objects as systems and the consistent use of various scientific approaches, namely: systemic, personal, artistic and communicative, creative. The system approach allows to consider the process of formation of methodical preparation of students of faculties of arts of pedagogical universities for educational work with students as an integral dynamic system. The personal approach involves the formation and development of personality and psychological qualities of the future teacher of musical art, the realization of his abilities, activation of the motivational sphere. Due to the personal approach, the teacher of musical art projects the attitude towards the student as a creative person, helping to identify and develop his abilities and creative possibilities. The artistic and communicative approach to the musical and educational activities of the future teacher of musical art is manifested as a process and the planned positive result of the formation of personal experience, based on the acquired knowledge on the establishment of the subject-subject communication. Creative approach to the musical education of future teachers of musical art allows us to determine the creative activity as the basis, means and decisive condition for the development of the individual. This allows us to investigate the problem of the methodical preparation of future teachers of musical art for educational work with pupils as a pedagogical system, and on this basis determine the ways of its improvement.*

**Key words:** *acmeological approach, musical-educational activity, future teacher of musical art, methodical preparation of teachers-musicians for educational work with students, creative nature of art.*

## ДІЛОВА ГРА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті розглянуто питання формування професійно-комунікативної компетентності студентів у процесі використання ділових ігор на заняттях рідної мови в закладах вищої освіти.*

*У статті представлено обґрунтування доцільності використання ділових ігор на заняттях української мови за професійним спрямуванням із метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.*

*У контексті наукового пошуку на основі запропонованих ділових ігор здійснено спробу довести ефективність застосування на заняттях у закладах вищої освіти, а також продемонструвати використання ділових ігор як одного з ефективних методів організації освітнього процесу. У статті доведено, що ділову гру можна визначити як моделювання професійної діяльності, за якого кожен учасник виконує конкретну «професійну» роль. У роботі запропоновано розглянути на конкретному прикладі структурні компоненти ділової гри. Обґрунтовано структуру ділової гри, а також дидактичні вимоги до її використання. Представлено етапи процесу вирішення завдань із використанням ігрового методу. Крім того, проаналізовано психолого-педагогічні принципи використання ділових ігор та узагальнено особливості.*

*Цінність цього методу полягає в тому, що ділова гра організовує, розвиває студентів, розширює пізнавальні можливості, виховує особистість, формує професійно-комунікативну компетентність. Застосування ділових ігор на заняттях української мови за професійним спрямуванням допомагає розкрити потенціал майбутнього фахівця, активізувати процес навчання та самовдосконалення, актуалізувати опорні знання, стимулювати бажання мислити та аналізувати. Ділові ігри максимально наближають учасника освітнього процесу до реальної професійної діяльності. Розв'язання завдання в діловій грі безпосередньо пов'язане з комунікативною діяльністю учасників цієї гри. Головна мета дидактичних ігор – сформувати у студентів уміння застосовувати теоретичні знання на практичній діяльності, а у подальшому – використовувати отримані знання в реальному професійному житті.*

**Ключові слова:** українська мова за професійним спрямуванням, професійно-комунікативна компетентність, дидактична гра, ділова гра, фахівці з будівництва та цивільної інженерії.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від закладів вищої освіти підготовки висококваліфікованих фахівців. Сьогодні в кожній промисловій галузі (і будівництво не є винятком) важливим чинником успішності й конкурентоспроможності є комунікативна компетентність як основа людського взаєморозуміння, як професійне знаряддя. Професійно-комунікативна компетентність відіграє значну роль у життєдіяльності кожного фахівця, особливо у професіях, які передбачають постійний контакт з іншими людьми.

Реформа вищої освіти передбачає, що головною метою навчання стане не тільки отримання необхідного обсягу знань, а й оволодіння майбутніми фахівцями певним набором компетентностей. Формування професійно-комунікативної компетентності є одним із пріоритетних аспектів сучасної освіти.

Аналізуючи науковий доробок педагогів та психологів, спираючись на власний досвід, можемо говорити про професійно-комунікативну компетентність майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії як про інтегративну якість

особистості фахівця зазначеної галузі, що сприяє ефективній професійній комунікації, передбачає володіння фаховою термінологією, вмінням логічно й послідовно будувати своє мовлення; чітко, переконливо, коректно висловлювати свої думки стосовно виробничої сфери, користуючись відповідними засобами спілкування. На нашу думку, професійно-комунікативна компетентність фахівців із будівництва та цивільної інженерії – це здатність будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з різними категоріями осіб (діловими партнерами, замовниками, інвесторами, інжиніринговими організаціями, органами влади та іншими суб'єктами професійної діяльності), використовуючи відповідну лексику, методи, техніки та прийоми спілкування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на велику кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячених цій проблемі, тема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії на заняттях з української мови за професійним спрямуванням не була предметом окремого наукового дослідження. Це й зумовило вибір теми статті.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність використання ділових ігор на заняттях з української мови за професійним спрямуванням із метою формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії.

Виходячи з мети, поставлено такі завдання: показати можливість формування професійно-комунікативної компетентності студентів за допомогою ділових ігор; навести приклади ділових ігор, які можливо використовувати під час освітнього процесу в закладах вищої освіти. У процесі формування професійно-комунікативної компетентності доречним, на наш погляд, є використання інтерактивних технологій, зокрема ділових ігор, що забезпечує всебічний розвиток мовлення майбутніх фахівців в умовах, наближених до реальних.

У педагогіці проблеми гри розглядали К.Д. Ушинський, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін. Науковці досліджували роль гри у розвитку й формуванні особистості взагалі. Дослідження ж таких учених, як А.М. Айламазян, П.П. Астадур'ян, С.Є. Борисова, А.А. Вербицький, А.Г. Воржецов, Я.С. Гінзбург, Л.В. Загрекова, Н.В. Кічук, І.В. Коломієць, Л.Б. Котлярова, М.М. Крюков, А.І. Малащенко, В.П. Малащенко, Н.І. Мачинська, І.М. Мельничук, О.В. Мощенко, Л.С. Нечепоренко, Д.І. Панішкевич, Л.Д. Пугач, В.Л. Скалкін, В.О. Соловієнко, Ю.В. Ходос, Ж. Яворська та ін., були присвячені проблемам застосування гри під час освітнього процесу в закладах вищої освіти. Різноманітні аспекти впливу навчальних ділових ігор на формування професійної спрямованості студентів висвітлено в наукових роботах Б.М. Букатова, Т.Г. Кашканової, Л.І. Литвіної, О.Ю. Приходько, В.А. Ткаченко, О.О. Хоменко та ін. Використанню інтерактивних методів під час вивчення української мови присвятили свої дослідження Л.А. Ампілова, Н.С. Васильєва, І.Ю. Василяко, Р.В. Оришин, О.І. Когут, О.Р. Пометун та ін.

Одним із методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є ділові ігри. У діловій грі учасники програють сюжет, пов'язаний із майбутньою професійною діяльністю.

Ю.М. Ємельянов у своїх працях виокремлює такі психолого-педагогічні принципи створення й використання ділових ігор у освітньому процесі:

1) ділова навчальна гра служить дидактичним засобом розвитку творчого професійного мислення, що виражається в здатності до аналізу виробничих ситуацій, постановці, вирішенню, доведенню професійних завдань;

2) предметним змістом гри є імітація конкретних умов і динаміки виробництва, а також діяльності й стосунків залучених до нього людей;

3) ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, яка сприяє досягненню ігрових і педагогічних цілей;

4) ділова гра конструється й проводиться як спільна діяльність учасників навчального процесу під час постановки професійно важливих цілей та досягнення за посередництвом підготовки й прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень;

5) основним засобом залучення партнерів до спільної діяльності й одночасно засобом створення й вирішення ігрових проблемних ситуацій є двостороннє (діалог) й багатостороннє спілкування, що забезпечує можливість вироблення індивідуальних й групових рішень, досягнення проміжних й кінцевих результатів гри [3, с. 2].

Безумовно, цей метод допомагає розкрити потенціал майбутнього фахівця, активізувати процес навчання та самовдосконалення, актуалізувати опорні знання, стимулювати бажання мислити та аналізувати. Ділові ігри максимально наближають учасника освітнього процесу до реальної професійної атмосфери.

Головна мета дидактичних ігор, зокрема ділових, – сформувати у студентів уміння застосовувати теоретичні знання у практичній діяльності, а у подальшому використовувати отримані знання в реальному професійному житті.

Основою ділової гри є створення імітаційної та ігрової моделей. Ж. Яворська наголошує на тому, що «імітаційна модель відображає обраний фрагмент реальної дійсності, який можна назвати прототипом чи об'єктом імітації, задаючи предметний контекст професійної діяльності фахівця у навчальному процесі. Ігрова модель є фактично способом опису роботи учасників, що передає соціальний контекст професійної діяльності майбутніх фахівців. Ділова гра – ефективний метод навчання, однак свою роль вона може відігравати тільки тоді, коли тема гри, проблеми, які в ній вирішуються, тісно пов'язані з цілями і завданнями, що відповідають фахівцям певного профілю» [5, с. 244].

Ділова гра, на думку В.П. Беспалько, є комплексною, багатофункціональною дією, що пов'язує декілька видів діяльності: «аналіз і пошук вирішення проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної взаємодії, прагнення до самовдосконалення. Цей метод розкриває особистісний потенціал, адже кожен учасник може продіагностувати свої можливості поодиночі, а також і в спільній діяльності з іншими учасниками» [1, с. 102].

Як уважає І.Ю. Василяко, ігри – один з активних методів навчання мови, «який забезпечує не лише розвиток українського мовлення, формування й удосконалення умінь і навичок комунікації українською мовою в різноманітних близьких до реальних ситуаціях, але й сприяє підвищенню зацікавленості студентів у вивченні спеціальної лексики української мови, зокрема термінології.

Викладач у грі може бути центром, керівником і режисером; виконувати функції одного з гравців; бути стороннім спостерігачем» [2, с. 145].

І.М. Мельничук у своєму дослідженні зазначає, що «моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і навичок, надає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, із якими майбутніх фахівців може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азів професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці» [4].

Матеріали здійсненого аналізу наукових досліджень дозволяють узагальнити деякі особливості ділової гри, які підкреслюють її актуальність та доцільність використання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням:

- використання ділової гри – це можливість максимально наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню рольових функцій, притаманних професійній діяльності;

- ділова гра створює умови для актуалізації опорних знань та засвоєння фахової термінології;

- під час проведення ділової гри застосовуються різні методи (репродуктивний, евристичний, пошуковий, креативний);

- ділова гра є ілюстрацією реальних процесів професійної діяльності завдяки виконанню певної ролі, яка містить конкретні правила;

- ділова гра є двоплановою діяльністю: з одного боку, студент виконує реальну діяльність, пов'язану з вирішенням конкретних навчальних завдань, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що дозволяє йому бути вільним, розкутим. Саме це і забезпечує емоційну привабливість гри для майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії;

- ділова гра сприяє формуванню інтересу студента до освітнього процесу та майбутньої фахової діяльності, під час гри активізується особистісний потенціал та потреба в певній системі професійних знань.

Аналізуючи наукові праці дослідників, можемо стверджувати, що ділова гра – це метод, що сприяє формуванню та розвитку професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців за допомогою моделювання фахової діяльності. Це моделювання вміщує обов'язкове сформульоване завдання або професійну проблему, яке буде вирішуватися під час ділової гри. Проведення ділової гри передбачає дискусію між учасниками, висування пропозицій, наявність конструктивної критики та обґрунтування свого бачення вирі-

шення завдання. Отже, можемо говорити про необхідність ведення діалогу або полілогу, дотримуючись усіх мовленнєвих норм та використовуючи професійні знання.

Наведемо приклади застосування ділової гри на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

#### Гра 1. «Пін понг»

Мета гри: актуалізувати опорні знання з орфографії, граматики, вміння стилістично грамотно, послідовно будувати речення, використовуючи професійну термінологію.

Перебіг гри та умови: група студентів ділиться на дві підгрупи. Одна підгрупа пропонує іншій з'ясувати та назвати професійні терміни за означенням. Гра триває до 10 балів. Потім підгрупи міняються й продовжують гру.

#### Глосарій:

**Арматура** – складник залізобетонної конструкції, призначений для сприйняття розтягувальних зусиль. Зазвичай застосовують сталеву арматуру або ж неметалічну.

**Балкон** – це огорожена площа з площини стіни. Він може виступати місцем для проведення часу і відпочинку або будь-яких інших безпечних дій. Вони можуть бути зашкльованими і закритими або повністю відкритими і вважаються літнім приміщенням.

**Ганок** – прибудова, присінок біля входу в будинок із майданчиком, на який ведуть східці, рундук, під'їзд, веранди (зашкльовані ганок).

**Дах** – це верхня захисна конструкція будівлі або будови, яка виконує несучу, гідроізоляційну і теплоізоляційну функції

**Забудовник** – це особа, яка має намір займатися будівництвом. Він може проводити не тільки будівництво, але і реконструкцію або капітальний ремонт будівель, тобто виконувати будівельні роботи, які вимагають дозволу. Він в обов'язковому порядку мусить мати проект, виконаний архітектором, який має на виконання робіт усі дозвільні документи. Може бути юридичною або фізичною особою.

**Мансарда** – житлове приміщення під дахом на горищі з похилою стелею.

**Нагель** – дерев'яний або металевий стрижень шестигранної або іншої форми, що застосовується для скріплення частин дерев'яних конструкцій.

**Опалубка** – форма, в яку вкладають бетон під час зведення фундаменту. Виготовляється з дерева.

**Отмостка** – пристрій для відводу води від фундаменту, що виконується з ухилом від будинку.

**Паз** – виїмка в дошках, брусах або щитах, у яку вставляється шип іншої деталі.

**Тягива** – частина сходів, що слугує для кріплення ступенів методом врізання у бічну площину.

На останньому етапі гри підбиваємо підсумки, аналізуємо відповіді студентів.

Гра 2. «Презентація будівельних проектів».

Мета: систематизація знань майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії про необхідні аспекти та умови перемовин, самопрезентації, оперуючи фаховими знаннями та поняттями, зацікавити потенційного покупця своїх послуг, довести доцільність використання та переваг наданого проекту.

Перебіг гри: На електронну адресу компанії надійшло запрошення для участі у всеукраїнській будівельній виставці. Цьогоріч було представлено українські компанії, що виготовляють дерев'яні будинки, двері та вікна. Організаторами цього заходу було запропоновано розширити перелік можливих споруд та презентувати свої проекти.

Слід зауважити, що позитивне рішення щодо участі у виставці від експонента потребує таких кроків:

- скласти план підготовки до виставки;
- скласти кошторис витрат;
- підготувати презентацію своїх проектів;
- розробити рекламні матеріали;
- передбачити участь експонента в інших заходах;
- підготувати стендистів;
- надати пакет документів для участі у виставці.

Зважаючи на це, студенти за бажання приєднуються до однієї із запропонованих команд.

Застосування ділових ігор на заняттях з української мови за професійним спрямуванням дає змогу максимально наблизити освітній процес до практичної фахової діяльності, вчить приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, що виникають, відстоювати свої пропозиції, розвивати у майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії відчуття команди, отримати результати за короткий термін. Студент намагається самостійно відтворити різні фахові ситуації, чим активно формує професійно-комунікативну компетентність.

На наступному етапі до гри безпосередньо залучаються всі студенти, обговорюють результати та досягнення мети – участі у будівельній виставці, акцентують свою увагу на недоліках підготовки та реалізації конкретних цілей. Дають оцінку дій учасників.

Останній етап: підбиття підсумків, обговорення результатів.

Отже, є всі підстави вважати, що використання ділових ігор на заняттях з української мови за професійним спрямуванням підтверджує тенденцію наближення освітнього процесу до реальних професійних ситуацій, отримання під час навчання знань, безумовно, стануть у нагоді майбутнім фахівцям із будівництва та цивільної інженерії для подальшої фахової самореалізації. Пріоритетним напрямом подальших дослідження вважаємо розробку комплексу ділових ігор для майбутніх фахівців із будівництва та цивільної інженерії з метою формування професійно-комунікативної компетентності.

#### Список використаної літератури:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Просвещение, 1995. 412 с.
2. Василяйко І.Ю. Використання інтерактивних технологій під час вивчення української мови як іноземної (на матеріалі термінології кіномистецтва). Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Збірник наукових праць. 2013. Випуск 8. С. 144–149.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.
4. Мельничук І.М. Мельничук І.М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 4. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010\\_4/10mimvzn.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_4/10mimvzn.pdf).
5. Яворська Ж. Ділові ігри та їх роль у підготовці сучасних фахівців: *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. С. 241–246.

#### **Lavinda S. Business game as means of students' professional and communicative competence formation**

*This article deals with the formation of professional and communicative competence of students in the use of business games at the classes of native language at higher educational institutions.*

*The article presents the rationale for the use of business games at the classes of the Ukrainian language for professional purposes in order to form a professional and communicative competence of future specialists of construction and civil engineering.*

*The attempt to prove the effectiveness of business games application at the classes at higher educational institutions, as well as to demonstrate the use of business games as one of the effective methods for organising the educational process on the basis of the proposed business games in the context of this scientific search is made. The article proves that the business game can be defined as a modelling of professional activity, each participant of which performs a specific «professional» role. In this paper, it is proposed to consider the structural components of the business game on a specific example. The structure of the business game, as well as didactic requirements for its use, are substantiated. The stages of the process of solving problems using*

*the game method are presented. In addition, the psychological and pedagogical principles of using business games are analysed and their features are summarised.*

*The value of this method lies in the fact that the business game organises, develops students, expands their cognitive abilities, educates personality, forms professional and communicative competence. The use of business games at the classes of the Ukrainian language for professional purposes helps to achieve the potential of the future specialist, to intensify the process of studying and self-improvement, to update the basic knowledge, to encourage thinking and analysing. Business games bring the participant of the educational process to the real professional activity as close as possible. Solving the problem in a business game is directly related to its participants' communicative activities. The main purpose of the didactic games is to form students' ability to apply theoretical knowledge in practice, and in the future – to use this knowledge in real professional life.*

**Key words:** *Ukrainian language for professional purposes, professional and communicative competence, didactic game, business game, construction and civil engineering specialists.*

**Л. Б. Лотоцька**старший викладач  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького

## КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті досліджено основні етапи формування комплексного підходу до реалізації політики формування здорового способу життя молоді у світових та вітчизняних навчальних закладах. Доведено, що освіта є важливим компонентом, спрямованим на зміцнення здоров'я та профілактику захворювань. Охарактеризовано основні компоненти програм досягнення здоров'я в навчальних закладах, які зосереджені на соціальному контексті поведінкових рішень і сприянні розвитку особистісних та соціальних навичок, необхідних для вибору позитивної поведінки у формуванні здорового способу життя. Розроблені теорії зміни поведінки дали змогу орієнтувати і направляти чинники, які сприяють впровадженню освітньої практики, на формування здорового способу життя студентів. Навчальні заклади повинні допомагати досягти поставлених освітніх і соціальних цілей у розвитку здоров'язберігаючих технологій. Встановлено, що, незважаючи на освітню політику, пріоритети, ступінь децентралізації, організація та цілі освітніх систем різняться в багатьох країнах. Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що основна діяльність більшості навчальних установ зосереджена на результатах освіти, а не на зменшенні проблем зі здоров'ям. У систематичному огляді багатьох авторів виявлено низку позитивних результатів, серед яких найбільш очевидними були особистісні результати студентів, вплив на навчальний заклад, а також поліпшення взаємодії соціальних відносин серед однолітків та між студентами і дорослими. В ході дослідження було виявлено збільшення підтверджень щодо прямого зв'язку між освітою та охороною здоров'я, з одного боку, а з іншого – той факт, що ефективність не завжди досягається навіть під час впровадження найбільш раціональних складових частин політики в галузі охорони здоров'я в навчальних закладах. Обґрунтовано, що, незважаючи на політику університету у сприянні зміцнення здоров'я, реалізація ініціативи залежить від контексту.

**Ключові слова:** формування здорового способу життя, навчальний заклад, програми «здорової» політики.

**Постановка проблеми.** Освіта є важливим компонентом, спрямованим на зміцнення здоров'я та запобігання хворобам. Кампанії, спрямовані на сприяння здоров'ю людини, запобігання інфекційним хворобам, а також пропаганді імунізації та інших профілактичної діяльності, мають довгу історію. У країнах, що розвиваються, освіта в галузі охорони здоров'я, спрямована на досягнення цих цілей, залишається основним інструментом у сприянні здоров'ю та профілактиці захворювань.

У 1966 році ВООЗ опублікувала рекомендації «Планування медичної освіти в школах», в яких було висвітлено прагматичне планування та впровадження шкільних програм охорони здоров'я.

**Виклад основного матеріалу.** У розвинених країнах впродовж 1960-х і 1970-х років ранній досвід у проведенні агітації за охорону здоров'я був спрямований на запобігання неінфекційним захворюванням шляхом пропаганди здорового способу життя. Багато із цих кампаній характеризувалися акцентуванням на передачі інформації і ґрунтувалися на порівняно спрощеному розумінні

взаємозв'язку між комунікацією та зміною поведінки. Із часом стало очевидно, що кампанії, які зосереджувалися лише на передачі інформації та не враховували соціальні та економічні обставини, не досягали очікуваних результатів щодо впливу на поведінку здоров'я.

Як інструмент профілактики захворювань, медичне виховання було значно посилене розвитком більш складних, теоретично обґрунтованих заходів у 80-х роках минулого століття. Ці програми були зосереджені на соціальному контексті поведінкових рішень і допомогли в розвитку особистісних та соціальних навичок, необхідних для вибору позитивної поведінки. Вказаний тип платформи був реалізований, зокрема, через навчальні програми, спрямовані на запобігання наркоманії, токсикоманії та інших шкідливих звичок, а згодом – і в інших напрямках формування навичок здорового способу життя [8]. Розроблені в той час теорії зміни поведінки дали змогу орієнтувати і направляти освітні програми. Наприклад, теорія запланованої поведінки Albarracín D. і Fishbein M., соціального навчання Bandura A. [3; 5]

допомогли виявити і пояснити складні взаємозв'язки між знаннями, переконаннями і соціальними нормами, а також обґрунтувати практичні вказівки щодо змісту освітніх програм, спрямованих на зміну поведінки в конкретних умовах.

Комплексні освітні програми в галузі здоров'я в подальшому просувалися в напрямку більш широкої інтерпретації парадигми охорони здоров'я. Проте вони базувалися на концептуальній основі з теорії здоров'я та зміцнення здоров'я, а не з концепції добробуту особистісного здоров'я. Здорове робоче середовище має включати фізичні чинники (охорона та безпека праці, ергономіка і біологічна безпека), здорову поведінку або фактори способу життя, психологічні фактори (управління стресом, культури). На університетському рівні загальний стандарт безпечної інфраструктури кожного університету повинен представляти і визначати концепцію благополуччя здоров'я, акцентуючи на аспектах здорового способу життя і в той же час рекомендуючи керівні принципи для встановлення добробуту як на рівні особистості, так і навчального закладу.

На розроблення і впровадження підходів сприяння здоров'ю в навчальних закладах надихнула Оттавська Хартія, представлена на першій міжнародній конференції з питань зміцнення здоров'я. Саме Оттавська (1986 р.) і Бангкокська Хартії пропагування здоров'я в глобалізованому світі (2005 р.) є основними важливими документами для розуміння еволюції і значення зміцнення здоров'я, а ініціатива громадянського суспільства (WHO, 2001 р.) – для визначення ролі і обов'язків вищих навчальних закладів у потенційному впливі на здоров'я та благополуччя суспільства.

Оттавська хартія трактує зміцнення здоров'я як процес, що дозволяє людям набувати компетенцій для більшого контролю над власним здоров'ям та станом навколишнього середовища. До цього часу більш традиційний підхід до медичної освіти в навчальних закладах був зорієнтованим на здобуття знань про хвороби і здорову поведінку на основі вузької концепції здоров'я. Нова парадигма зміцнення здоров'я включає медичну освіту і розглядається як будь-яка діяльність, спрямована на поліпшення та/або захист здоров'я та благополуччя всіх учасників навчального процесу, в тому числі студентів та викладачів. Вона обґрунтовує положення навчальної політики в напрямку підтримки здоров'ю, створення сприятливого фізичного та соціального середовища навчального закладу, освітніх програм, розвиток особистих навичок та переорієнтація медичних послуг; зосереджується на підвищенні рівня освіченості у сфері збереження здоров'я, способу та умов життя, відсутності захворювань.

У цей же період триває і розвиток соціального маркетингу як методу впливу на соціальні норми

та поведінку населення. Як результат, освітні програми в галузі здоров'я починають розвиватися у своїй складності, досяжності та актуальності для більш широкого загалу.

Незважаючи на цей прогрес, інтервенції, які покладалися на комунікацію та освіту, не змогли досягти суттєвих і стійких результатів у плані змін поведінки, а також практично не зменшили розрив у стані здоров'я між різними соціальними та економічними групами суспільства.

Allensworth D. і Kolbe L. [4] запропонували включити у програми досягнення здоров'я в навчальному закладі такі компоненти: медична освіта, фізичне виховання, організація харчування, медичні послуги, консультації, психологічні та соціальні послуги, здорове освітнє середовище, зміцнення здоров'я для співробітників та залучення батьків / громад.

У 1992 році ВООЗ Європейського регіону спільно з Радою Європи та Європейською Комісією була ініційовано проект «Європейська мережа школи зі сприяння здоров'ю» (ENHPS) ([www.schools-for-health.eu](http://www.schools-for-health.eu)). Навчальні установи як частина навколишнього оточення визначені однією з компонент, які допомагають зменшити нерівність у сфері здоров'я. Важливим також є співпраця з іншими відповідними сферами політики, наприклад, молодіжною, соціальною, екологічною та сталим розвитком. Учасники проекту використовують підхід до формування здоров'я за активної участі всіх членів спільноти. Навчальні заклади допомагають досягти поставлених освітніх і соціальних цілей у розвитку здоров'язберігаючих технологій. Здорові студенти краще навчаються, здорові викладачі краще працюють. Ця мережа продемонструвала прогрес у покращенні здоров'я дітей та молоді на європейському та міжнародному рівнях.

Резолюція конференції ENHPS [6] у Греції (1997 р.) визначила 10 принципів у сприянні зміцнення здоров'я для навчального закладу: демократія, справедливість, компетентність у розширенні прав і можливостей, освітнє середовище, навчальні програми, підготовка педагогічного персоналу, вимірювання успіху, співпраця, участь громади та стійкість.

Основна концепція здоров'я – це більше, ніж традиційне визначення ВООЗ: «Повний стан фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби або недуги». У резолюції використано більш відкриту концепцію здоров'я, в якій молодь повинна брати участь у формуванні власного здоров'я. Huber M. [10] запропонував нове визначення здоров'я, яке акцентується на здатності адаптуватися та самостійно керувати соціальними, фізичними та емоційними викликами.

Проте, незважаючи на освітню політику, пріоритети, ступінь децентралізації, організація та

цілі освітніх систем різняться в багатьох країнах. Основна діяльність більшості навчальних установ зосереджена на результатах освіти, а не на зменшенні проблем зі здоров'ям. З освітньої точки зору внесок освітнього закладу у здоров'я включає в себе: створення умов для досягнення результатів навчання (наприклад, навчальне середовище, харчування, політика та планування, компетенції персоналу, доступ до соціальних і медичних послуг, партнерство); набуття компетентності у сфері здоров'я для розширення можливостей для прийняття здорових рішень.

За результатами опитування серед національних координаторів мережі SHE (Schools for Health in Europe network, [www.schools-for-health.eu](http://www.schools-for-health.eu)) в Європі (2013 р.), 62% респондентів підтримують офіційну освітню політику, спрямовану на зміцнення здоров'я, як поєднання політики освіти та охорони здоров'я.

У систематичному огляді Griebler U. та співавторів [9] основна увага приділялася участі студентів у розробленні, плануванні, здійсненні та оцінці освітніх заходів щодо зміцнення здоров'я. Виявлено низку позитивних результатів, серед яких найбільш очевидними були особистісні результати студентів (наприклад, збільшення впливу на власне здоров'я), вплив на навчальний заклад (наприклад, соціальний клімат), а також поліпшення взаємодії соціальних відносин серед однолітків та між студентами і дорослими.

McIsaac J. et al [12], вивчаючи чинники, які сприяють впровадженню освітньої практики щодо формування здорового способу життя, встановили їх зв'язок із адміністрацією навчальної установи і, загалом, освітньою культурою. Це дослідження підкреслює важливість формування способу мислення й активізації щоденних дій щодо сприяння здоров'ю, а також ставить питання, яким чином громадськість могла б більше підтримувати навчальні заклади в практиці сприяння зміцненню здоров'я.

Persson L. і Haraldsson K. [13] зосередилися на ідеї зміцнення здоров'я в навчальних закладах і виявили ряд чинників, які забезпечать успішне навчання і якісне життя. Політика та лідерство, партнерство та компетентність розглядалися як важливі організаційні та пов'язані з співпрацею фактори, в той час як студентська активність, робочий клімат та соціальна мережа були факторами, які підкреслювали можливості навчальної установи як арени для зміцнення здоров'я. Підтримка, догляд та довіра, серед інших, були класифіковані як індивідуальні фактори.

Тема застосування системних концепцій для визначення процесів і встановлення результатів сприяння зміцненню здоров'я розглядаються в дослідженні від Tooher R. et al [14] із точки зору інтеграції та співпраці в різних програмах охорони здоров'я в навчальних закладах та факторів, що спри-

яють успішній міжсекторальній кооперації освіти та практичної охорони здоров'я. Встановлено, що взаємодія між складовими системами базується на основі сильних міжособистісних професійних відносин та ефективного спілкування.

У сучасній українській педагогіці аналізу формування здорового способу життя приділяється також чимало уваги. Низка вітчизняних вчених (І. Бех, Л. Заплатников, Г. Максименко, В. Колбанов, В. Горащук, І. Зязюн та ін.) вважають, що необхідно вживати заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я майбутніх фахівців. Організація навчального процесу, який базується на принципах оздоровчого спрямування і всебічного розвитку особистості, висвітлюється в розвідках Г. Наталова, Е. Приступи, проте поза їх увагою залишилось комплексне вивчення проблеми формування здорового способу життя української молоді та шляхів її вирішення. М. Лук'янченко зазначає, що саме «педагогіка здоров'я покликана сформулювати цілісну систему здоров'язбереження молоді особистості» [2].

Підхід, який сприяє зміцненню здоров'я в освітніх закладах, адаптований у багатьох країнах світу. Він містить такі основні складники: політика навчальної установи, психічне та соціальне середовище навчальної установи, чинники фізичного благополуччя.

Сьогодні політичний контекст є сприятливим, оскільки зростає поінформованість щодо тісного зв'язку між здоров'ям, фізичним та когнітивним розвитком, участю в навчальному процесі та досягненнями у сфері освіти. Особи, які складають університетське співтовариство (студенти, професори, допоміжний, адміністративний персонал тощо), є або будуть професіоналами, лідерами в різних сферах суспільства і можуть безпосередньо впливати на суспільство своїми звичками, переконаннями та поглядами. Дефініції, пов'язані зі зміцненням здоров'я, повинні бути інтегровані в навчальні програми освітнього закладу. Відповідно, навчальний заклад стане цінною можливістю у зміцненні здоров'я та досягненні благополуччя [1].

Значна частина вишів взяли на себе зобов'язання щодо охорони здоров'я, але лише меншість впровадила цілісний системний підхід, дотримуючись концепції університетської освіти [11; 15; 7]. Незважаючи на те, що ця концепція була започаткована майже два десятиліття тому, вона сприяє зміцненню здоров'я, має сильну теоретичну основу і є привабливою серед університетів у всьому світі. Для досягнення даної мети необхідно проаналізувати такі аспекти впровадження: а) визначення ролі університету у сприянні здоров'ю; б) пріоритетні напрямки діяльності; в) роботи; д) координація проекту; е) оцінка проекту та можливі результати; ф) адаптація до контексту. Однак спосіб реалізації цього підходу залишається недостатньо документованим.

Загалом, цілями Університету, які сприяють формуванню здорового способу життя, є: пропагування та планування стійкої політики здоров'я в усьому навчальному закладі; забезпечення здорового навчального середовища; підтримка здорового особистісного та соціального розвитку залучених осіб; встановлення та поліпшення надання первинної медичної допомоги; забезпечення здорового і сталого фізичного середовища; заохочення широких академічних інтересів та розвиток у сфері зміцнення здоров'я; зв'язки з громадськістю. Результати програми «Університет, що сприяє зміцненню здоров'я» повинні демонструвати ступінь інтеграції здоров'я в культуру, структуру та процеси університету; ступінь покращення здоров'я всіх членів університетської спільноти. Реалізація ключових цілей може бути описана з точки зору процесу та впливу, а не результатів, коли співробітництво та мережа є ключовими елементами. Саме тоді університети зможуть продемонструвати підвищення ефективності у сфері надання освітніх послуг, академічної успішності та забезпечення умов для здорового способу життя.

**Висновки.** Перелічені ініціативи та дослідження щодо сприяння здоровому способу життя в навчальному закладі достатньо різноманітні, що часто ускладнює їх порівняння. Зростає кількість підтверджень про прямий зв'язок між освітою та охороною здоров'я, з одного боку, та з іншого – ефективність не завжди досягається навіть під час впровадження найбільш раціональних складових частин політики в галузі охорони здоров'я в навчальних закладах. Окрім того, важко розрізнити, який із компонентів втручання найбільше сприяє досягненню корисних ефектів. Рівень складності факторів, що впливають на ефективність програми «здорової» профілактики, змушує багатьох дослідників обачно розглядати результати оцінки.

Розроблені програми для оцінки взаємозв'язку здорового способу життя і «здорової» політики навчальної установи часто обґрунтовуються в перспективі лінійної залежності. Передбачається, що коли йдеться про оцінку реалізації, існують два варіанти: програма відповідає запланованій або ні; вона забезпечує очікувані результати або ні. Проте впровадження вважається складним процесом і не завжди піддається такому лінійному одновимірному представленню. Очікувані досягнення в програмах профілактики та зміцнення здоров'я є багаторівневими і складними, часто проявляються в довгостроковій перспективі і охоплюють досить складні взаємодії між людьми та їхніми життєвими екосистемами.

Тісний зв'язок ефективності в досягненні освітніх, медичних та соціальних результатів є продуктом взаємодії навчального менеджменту та освітньої практики. Дослідження з питань пропагування здорового способу життя набули б біль-

шої прихильності у вивченні освітніх практик на глобальному рівні.

Отже, хоча більшість університетів працюють на досягнення подібних цілей, спираючись на політику університету у сприянні зміцнення здоров'я, реалізація ініціативи залежить від контексту.

#### Список використаної літератури:

1. Куртова Г. Ю., Иванов, Д. М. (2008). Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність виховання сучасних дітей та молоді. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 55. С. 168–170.
2. Лук'янченко М. І. Педагогіка здоров'я у навчально-виховному процесі шкіл. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал* / ред. кол.: А. А. Сбруєва, М. О. Лазарев, В. І. Лозова та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. № 4(3). С. 34–39.
3. Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., & Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127(1), 142–161.
4. Allensworth D. D., Kolbe L. J. (1987). The comprehensive school health program: exploring an expanded concept. *Journal of school health*, 57(10), 409–412.
5. Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1–26.
6. Burgher M. S., Rasmussen V. B., Rivett, D. (1999). The European network of health promoting schools. The alliance of education and health. (online) Available at: <http://www.Schools for health.eu/upload/TheENHPS the alliance of education and health. pdf>.
7. Dooris M., Doherty S. Healthy universities time for action: a qualitative research study exploring the potential for a national programme. *Health Promot Int.* 2010; 25: 94–106.
8. Glanz K., Rimer B. K., Lewis, F. M. (2003). Theory, research, and practice in health behavior and education. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice*, 22–44.
9. Griebler U., & Nowak P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health education*, 112(2), 105–132.
10. Huber M., Knottnerus J. A., Green L., van der Horst H., Jadad A. R., Kromhout D.,... & Schnabel P. (2011). How should we define health? *Bmj*, 343, d4163.
11. Knight A., La Placa V. Healthy Universities: Taking the University of Greenwich healthy Universities initiative forward. *Int J Heal Promot Educ.* 2013; 51: 41–49.
12. McIsaac J. L. D., Read K., Veugelers P. J., Kirk S. F. (2013). Culture matters: a case of

- school health promotion in Canada. *Health promotion international*, 32(2), 207–217.
13. Persson L., Haraldsson K., Hagquist C. (2016). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International journal of public health*, 61(1), 83–90.
  14. Toohar R., Middleton P., Griffin T., et al. How different are conference abstracts of surgical RCTs from the subsequent full publication? Ottawa: Cochrane Collaboration Colloquia; 2004: 57.
  15. World Health Organization. The Edmonton Charter for Health Promoting Universities and Institutions of Higher Education. 2006. p. 1–10.

**Lototska L. A complex approach to implement the policy of healthy lifestyle forming for young people in educational institutions**

*The main stages of the formation of a complex approach to the implementation of the policy of forming a healthy lifestyle of young people in world and Ukrainian educational institutions are researched in the article. It has been proven that education is an important component of health promotion and disease prevention. Key components of health education programs in educational institutions that focus on the social context of behavioral decisions and promote the development of personal and social skills necessary to choose positive behavior in the formation of a healthy lifestyle was characterized. The developed theories of behavior change have made it possible to orient and direct the factors contributing to the implementation of educational practice in the formation of a healthy lifestyle of students. Educational institutions should help to achieve the educational and social goals set in the development of health-saving technologies. It has been established that, despite educational policy, priorities, degree of decentralization, organization and goals of educational systems are different in many countries. A modern analysis of the educational process and numerous studies has shown that the principal activities of most educational institutions focus on educational outcomes, rather than reducing health problems. A systematic review of many authors revealed a number of positive results, among which the most obvious were the personal results of students, the impact on the institution, and the improvement of the interaction of social relationships among students and between students and adults.*

*In the course of the study, there was an increase in the evidence of a direct relationship between education and health, on the one hand, and on the other – effectiveness is not always achieved even with the implementation of the most rational components of health policy in educational institutions. It is substantiated that regardless of the university's policy in promoting health, the implementation of the initiative depends on the context.*

**Key words:** healthy lifestyle formation, educational institution, program of "healthy" policies.

**М. В. Носкова**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та соціального управління  
Національного університету «Львівська політехніка»

**А. І. Шуплат**

студентка кафедри педагогіки та соціального управління  
Інституту права та психології  
Національного університету «Львівська політехніка»,  
вчитель англійської мови  
середньої загальноосвітньої школи № 22  
імені Василя Стефаника м. Львова

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Змішане навчання набуває дедалі більшої популярності у світі і дедалі частіше використовується у вітчизняних освітніх закладах. Проте науковці досі не дійшли згоди щодо сутності змішаного навчання та його визначення. Що це? Форма організації навчального процесу чи освітня технологія?*

*У статті представлено результати контекстного аналізу сучасного трактування сутності поняття «змішане навчання» у зарубіжній та вітчизняній науці. Зокрема, зосереджена увага на особливостях змішаного навчання з точки зору науковців та практиків. Частина науковців вважає, що змішане навчання не належить до нових, інноваційних технологій, а лише адаптує традиційні форми та методи навчання до сучасної освіти. Інші науковці не лише обстоюють інноваційність змішаного навчання, а й виокремлюють характерні його особливості, що дають змогу у процесі навчання формувати навички XXI ст.: здатність до самонавчання та навчання упродовж життя, інформаційну компетентність, вміння працювати в команді тощо.*

*У статті також представлено кількісні та якісні результати проведеного дослідження щодо впровадження елементів змішаного навчання у процесі навчання англійської мови у 6 класі середньої школи за моделлю «перевернутий клас» та проаналізовано одержані результати з урахуванням їх відповідності до висунутих припущень. Зокрема, за результатами навчання з використанням елементів змішаного навчання за моделлю «перевернутий клас» одержано позитивні якісні зміни у результатах навчання учнів експериментальної групи. Окрім зазначених якісних показників було виявлено додаткові дотичні: підвищення інтересу учнів до вивчення предмета, оскільки домашні завдання у дистанційному блоці виконували усі учні; активізація учнів, що відстають у навчанні або демонструють низькі результати, завдяки постійній онлайн-підтримці та очним консультаціям із вчителем та однокласниками; незначно зросла соціальна активність учнів завдяки груповій роботі та парній роботі; дещо покращала поведінка учнів на уроках; суттєво покращилась співпраця вчителя та батьків учнів.*

**Ключові слова:** змішане навчання, перевернутий клас, інноваційні технології, контекстний аналіз, результати дослідження.

**Постановка проблеми.** Задля успішного впровадження концепції Нової української школи важлива наявність її ключових компонентів у закладах загальної середньої освіти. Одним із них є нове ефективне освітнє середовище, здатне створити умови для цікавого та корисного навчання учнів, їх співпраці з педагогом та між собою, а також продуктивної співпраці батьків та вчителів. Таке освітнє середовище можна створити за допомогою інноваційних технологій та методик навчання, яке має відбуватися і поза територію навчального закладу. Навчання, яке відбувається з цікавістю та задоволенням, сприяє формуванню у дітей відповідних компетентностей, знань та

умінь, серед яких інформаційна компетентність та уміння навчатись впродовж життя. Однією з технологій, здатних забезпечити розвиток цих компетентностей і створити таке сучасне освітнє середовище, є змішане навчання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Змішане навчання – доволі нове явище у педагогіці, яке тісно пов'язане із використанням комп'ютера та інтернету з освітньою метою, а саме можливостями їх ефективного застосування у процесі оволодіння новими знаннями та навичками з урахуванням індивідуальних потреб учнів, формування у них здатності до поєднання різних форм навчальної діяльності, самостійної та групової роботи тощо.

Змішане навчання активно впроваджується в освітніх закладах Європи та Америки. Його сутність, переваги та недоліки, перспективи розвитку активно досліджуються у публікаціях провідними зарубіжними та вітчизняними науковцями. Зокрема, проблеми змішаного навчання вивчали закордонні науковці К. Бонк, Е. Банадос, Т. Вілков, Кл. Віттейкер, Ч. Грехем, Дж. Грін, К. Максвел, К. Такер, Бр. Томлінсон. У вітчизняній науці змішане навчання як педагогічну інновацію активно досліджують К. Бугайчук, О. Кривонос, В. Кухаренко та інші.

**Мета статті** полягає у представленні результатів контекстного аналізу сучасного трактування сутності поняття «змішане навчання» в зарубіжній та вітчизняній науці, а також результатів впровадження елементів змішаного навчання у процесі навчання англійської мови у 6 класі середньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** З метою ефективного впровадження освітніх інновацій важливо на початковому етапі конкретизувати сутність впроваджуваної інновації, усвідомити її можливості і, зрештою, сформулювати очікувані результати (переваги та ризики) від її впровадження для учасників освітнього процесу.

Єдиного погляду на змішане навчання як педагогічну технологію у науці досі не існує. Саме тому вважаємо за необхідне представити короткий огляд визначень змішаного навчання зарубіжними та вітчизняними науковцями.

Деякі науковці не сприймають змішане навчання як нову педагогічну технологію чи інновацію та трактують його як логічний, послідовний розвиток традиційних форм навчання в умовах зміни освітнього середовища або сучасну форму навчання, що поєднує традиційні форми навчання та інформаційні технології. До таких науковців належать К. Бонк і Ч. Грехем, які вважають, що «змішане навчання – це форма навчання, яка поєднує традиційне навчання в процесі особистого спілкування з навчанням за допомогою використання комп'ютерних технологій» [1, с. 4], та Бр. Томлінсон і Кл. Віттейкер, які стверджують, що «майже будь-яку систему можна вважати змішаною, якщо явище, про яке йдеться, характеризується саме застосуванням комп'ютерних технологій у традиційному навчанні» [2, с. 11].

Інші дослідники, наприклад, Е. Банадос, сприймають змішане навчання як технологію навчальної діяльності, яка покликана її оптимізувати: «Змішане навчання – це сукупність технологій для спільної аудиторної роботи, яка може змінюватись в залежності від конкретних завдань. У межах цього підходу визнають переваги обміну знаннями, навчання і проведення навчального моніторингу за допомогою комп'ютерних технологій, а також використовують інші засоби для створення повноцінної, збалансованої програми, яка може покращити

результати навчання і/або зменшити витрати на нього» [3, с. 534]. К. Максвел підкреслює, що змішане навчання «є фундаментальним переглядом навчальних моделей із метою прискорення навчання. <...> Моделі змішаного навчання навмисне інтегрують технології, щоб підвищити рівень ефективності навчання та використовувати індивідуальні особливості учнів; це не просто поверхневе застосування технологій, як зазвичай» [4].

Характерні особливості змішаного навчання, які, на нашу думку, є надзвичайно важливими, виокремили К. Такер, Т. Вілков, Дж. Грін. На їх погляд, змішаним можна вважати метод навчання, за якого форми і методи впродовж усього навчального процесу вивчення курсу чи предмета є взаємопов'язаними, щоб забезпечити інтегрований навчальний досвід, а учень у процесі навчання отримує принаймні частину навчального матеріалу та інструкцій:

- онлайн зі змогою часткового самостійного контролю часу, місця, траєкторії й темпу занять;
- очно, під керівництвом учителя в спеціалізованому приміщенні поза домом [5, с. 6].

Вітчизняні науковці також розглядають феномен змішаного навчання з різних кутів зору. К. Бугайчук вважає, що змішане навчання можна розглядати у вузькому і широкому сенсі: «У вузькому під змішаним навчанням варто розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання <...> У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються задля досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» [6, с. 5].

О. Кривонос вважає: «Змішане навчання – це освітня концепція, в рамках якої учень отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (з викладачем)» [7, с. 2]. Проаналізувавши ці визначення, можна дійти висновку, що змішане навчання – це поєднання традиційної класно-урочної системи та сучасного цифрового навчання з метою забезпечення інтегрованого навчального досвіду.

Як бачимо, незважаючи на різні підходи у трактуванні поняття «змішане навчання», науковці одностайні щодо складників «змішування»: поєд-

нання очного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій безпосередньо у навчальній аудиторії та поза її межами з метою підвищення ефективності навчання.

Вважаємо, що застосування змішаного навчання є особливо ефективним у процесі навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти з кількох причин, а саме дасть змогу:

- максимально врахувати стиль та темп навчання кожного учня і тим самим підвищити результативність вивчення нового матеріалу, запам'ятовування нових слів тощо;
- створити умови для ефективного використання на уроках різноманітних активних форм навчання та спілкування учнів англійською мовою між собою та з вчителем, а згодом і за межами класу;
- здійснювати якісний моніторинг навчальних досягнень учнів;
- забезпечити ефективну співпрацю вчителя, учня та його батьків, що також стимулюватиме усіх учасників навчального процесу до покращення його якості та ефективності.

Щоб перевірити наші припущення, ми організували навчання англійської мови учнів 6 класу школи за темою «Повторення й актуалізація матеріалу, вивченого у 5 класі», яка передбачає повторення вивченого у 5 класі за змістовими блоками «Рутину», «Професії», «Present Simple та Present Continuous» за технологією змішаного навчання. Ця тема була обрана не випадково, адже результати навчання за темою можна було порівняти з результатами навчання за аналогічними змістовими блоками у 5 класі.

Для навчання за технологією змішаного навчання було обрано модель «перевернутий клас». Ця модель передбачає опрацювання учнями вдома теоретичного матеріалу, правил та інструкцій із використанням онлайн-ресурсів, запропонованих вчителем, а в школі – практичне застосування знань у процесі роботи над проектами, практичними завданнями, участі в діалогах та дискусіях тощо. Новий матеріал для домашнього опрацювання учні отримують у вигляді відео, презентацій, електронного посібника чи навіть під час роботи зі спеціально розробленим

навчальним курсом, важливою умовою є лише те, що це вони мають зробити перед очним навчанням. Під час навчання за методом «перевернутого класу» змінюється організація класу – вчитель втрачає функцію ретранслятора знань, а стає модератором (коментує, дає вказівки, рекомендації); учні беруть активну участь в навчальному процесі, працюючи в парах, групах, виконуючи завдання різної складності. Також змінюється місце діяльності – навчання вдома, а повторення в класі [8; 9].

Задля впровадження моделі «перевернутого класу» нами було створено навчальний блок на дистанційній платформі Moodle «English Plus», який містив навчальні завдання для роботи вдома.

Тривалість навчання за цією моделлю становила 2 тижні. В експерименті брали участь учні 6-А класу Львівської середньої загальноосвітньої школи № 22. Учні вивчають англійську з 1 класу. У класі навчається 26 учнів.

Для проведення дослідження клас було поділено на дві групи, рівноцінні за рівнем знань із предмета. Експериментальна група становила 13 учнів, контрольна група – 13 учнів. Навчання в експериментальній групі відбувалося за моделлю змішаного навчання «перевернутий клас», у контрольній групі – за традиційною класно-урочною системою.

На початку проведення експерименту учням було запропоновано пройти вступне тестування на виявлення залишкових знань учнів із тем «Рутину», «Професії», «Present Simple та Present Continuous», що вивчалися у 5 класі.

Після завершення дослідження було проведено підсумкове рефлексивне заняття, на якому з учнями було обговорено результати роботи під час навчального модулю та загальне враження від технології змішаного навчання. З'ясовано проблеми, з якими вони стикались, та можливості їх уникнення в майбутньому. Також учні пройшли заключне тестування, яке дало змогу оцінити ефективність використання технології змішаного навчання. З метою виявлення якісних змін у навчанні ми порівняли початкові і фінальні результати тестувань контрольної та експериментальної групи. Дані представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця результатів контролю залишкових знань учнів 6-го класу за темами «Рутину», «Професії», «Present Simple та Present Continuous» до та після завершення дослідження**

| Рівень знань учнів | Контрольна група    |   |                    |   | % | Експериментальна група |   |                    |   | % |
|--------------------|---------------------|---|--------------------|---|---|------------------------|---|--------------------|---|---|
|                    | Початок дослідження |   | Кінець дослідження |   |   | Початок дослідження    |   | Кінець дослідження |   |   |
|                    | К-сть учнів         | % | К-сть учнів        | % |   | К-сть учнів            | % | К-сть учнів        | % |   |
| Високий            | 1                   | 8 | 4                  | 1 | 3 | 1.                     | 8 | 5                  | 9 | 1 |
| Достатній          | 8                   | 1 | 7                  | 4 | 7 | 9                      | 9 | 8.                 | 1 | 8 |
| Середній           | 3                   | 3 | 2                  | 5 | 8 | 2                      | 5 | -                  | - | - |
| Низький            | 1                   | 8 | -                  | - | - | 1                      | 8 | -                  | - | - |

Підсумкове тестування підтвердило ефективність використання змішаного навчання за моделлю «перевернутого класу».

Вчитель може вважати навчання успішним, якщо учні підтверджують чи перевершують очікувані результати, але задоволення учнів від навчання, організованого за змішаною моделлю, та й від дистанційного блоку загалом є теж важливим показником, оскільки це стосується персонального учнівського досвіду. Під час обговорення результатів навчання з учнями ми намагались з'ясувати їхнє ставлення до навчання за такою моделлю за кількома показниками: доступність матеріалу, складність роботи на дистанційній платформі, достатній рівень онлайн підтримки тощо. Учнім було запропоновано пройти невелике анкетування. За його результатами, 11 учням із 13 опитаних сподобалась така форма організації навчального процесу, лише двом – ні. Шестеро з опитаних учнів оцінили зручність і легкість роботи з дистанційним модулем на «5» та шестеро – на «4». П'ятеро учнів поставили оцінку «4» і восьмеро «5» за матеріали та завдання, що наповнювали дистанційний блок. Підтримку вчителем учнів було оцінено сімома респондентами на «4» та чотирма на «5». Лише 2 учнів з 13 опитаних зазначили, що процес підготовки до уроку вдома займав більше часу. Усі 13 респондентів зазначили, що хотіли б в майбутньому навчатись із використанням технологій змішаного навчання.

За результатами навчання з використанням елементів змішаного навчання за моделлю «перевернутий клас», окрім зазначених якісних показників, було виявлено додаткові дотичні: підвищення інтересу учнів до вивчення предмета, оскільки домашні завдання в дистанційному блоці виконували усі учні; активізація учнів, що відстають у навчанні або демонструють низькі результати, завдяки постійній онлайн-підтримці та очним консультаціям із вчителем та однокласниками; незначним чином зросла соціальна активність учнів завдяки груповій роботі та парній роботі; дещо покращала й поведінка учнів на уроках; суттєво покращилась співпраця вчителя та батьків учнів.

**Висновки і пропозиції.** Змішане навчання як модель організації освітнього процесу набуває дедалі більшої популярності, оскільки містить низку переваг для педагогів та учнів. По-перше, вона дає змогу ефективно поєднувати різноманітні методики очного навчання з онлайн-навчанням, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес з урахуванням потреб та можливостей учнів. По-друге, поєднання активних форм навчання на уроках із використанням цифрових технологій у класі та вдома дає змогу зацікавити учнів та сприяє їхній адаптації у цифровому суспільстві, також розвиваються навички самонавчання, що сприяє більшій самостійності та відповідальності учнів, зростає здатність учня визначати для себе навчальні цілі.

У процесі проведеного дослідження з'ясовано, що використання змішаних форм навчання підвищує інтерес учнів до вивчення предмета та позитивно впливає на результати навчання.

Із проведенням реформ у вітчизняній освітній системі, зокрема впровадженням концепції Нової української школи, пов'язують активне застосування різноманітних інноваційних технологій та методик навчання. Змішане навчання останнім часом почали використовувати у закладах освіти України. Однак, на нашу думку, впровадження змішаного навчання у вітчизняних школах потребує подальшого наукового дослідження та обґрунтування з урахуванням світового досвіду та національних особливостей освітньої системи.

#### Список використаної літератури:

1. Bonk C.J., Graham Ch.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives Local Designs: San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
2. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation: London: British Council, 2013. 252 p.
3. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23. P. 533–550.
4. Maxwell C. What Blended Learning Is–And Isn't, Blended Learning Universe (blog). Clayton Christensen Institute. 2016. № 4. URL: <https://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-is-and-isnt/>
5. Tucker C.R., Wycoff T., Green G.T. Blended Learning in Action: A Practical Guide Toward Sustainable Change: USA: Corvin, 2017. 203 p.
6. Бурайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*. Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2016. Т. 54, № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>.
7. Кривонос О.М., Коротун О.В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8. Ч 2. С. 180. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz\\_pmfm\\_2015\\_8\(2\)\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_8(2)_6).
8. Blended learning models. Blended Learning Universe: blog. URL: <https://www.blendedlearning.org/models/>
9. Blended Learning Model Definitions. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>

**Noskova M., Shuplat A. The implementation of blended learning elements in the process of teaching English in institutions of general secondary education**

*Blended learning is becoming increasingly popular nowadays and is used oftentimes at the domestic educational institutions. However, scientists have still not agreed on the essence of blended learning and its definition. What is it? Form of form of organizing the educational process or educational technology.*

*The article presents the results of the context analysis of the modern interpretation of "blended learning" concept in foreign in domestic science. Attention is focused in particular on blended learning features from scientists and practitioners point of view. Some scholars consider that blended learning does not belong to new, innovative technologies but only adapts traditional forms and methods of teaching to modern education.*

*Other scholars assert the innovation of blended learning and distinguish its key features, which allow to form the 21st century skills in the learning process: ability to self-study and life-long learning, information literacy, teamwork, etc.*

*The article also gives quantitative and qualitative results of the conducted research on the implementation of blended learning elements in the process of teaching English at 6 form using flipped classroom model and those results were being analyzed due to assumptions. Summarizing of the students' learning achievements using flipped classroom model revealed positive qualitative changes in the results of the experimental pupils group.*

*Beside the indicated qualitative indicators were revealed additional tangible ones: increasing of students learning interest to the subject because all of them did homework on distant platform; activation of lower-achieving students and those who have lagged behind through constant online support and face-to-face tutorials with a teacher and classmates; social activity was slightly increased due to group work and part-time work; the students behavior at lessons also improved somewhat; cooperation between teacher and parents has improved significantly.*

**Key words:** *blended learning, flipped classroom, innovative technologies, context analysis, research results.*

УДК 371.134:003.21:74

**О. М. Піддубна**кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання  
Житомирського державного університету імені Івана Франка

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ДИСЦИПЛІНИ «РИСУНОК»

*У статті проаналізовано проблему професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва зі спеціальності: 014 Середня освіта (образотворче мистецтво). Розглянуто теоретичні основи викладання мистецьких дисциплін у процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Вивчення дисципліни «Рисунок» розглянуто як необхідна умова для підвищення рівня професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, як один із найважливіших засобів наочності в навчанні студентів мистецьких дисциплін. Встановлено, що виконання рисунку допомагає швидко оволодіти образотворчими засобами, озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення натури і зображення, є умовою для професійного зростання студентів, виявлення їхніх інтересів і задумів. У статті розкрито специфіку роботи над рисунком, етапи виконання, цілі й методи його здійснення. Представлено матеріали й техніки виконання рисунку. Встановлено, що оволодіння рисунком допомагає майбутньому вчителю образотворчого мистецтва швидко оволодіти образотворчими засобами, озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення натури й зображення, є умовою для професійного зростання студентів, виявлення їхніх інтересів і задумів із мистецьких дисциплін. Зазначено, що під час практичних занять і самостійної роботи студентам треба частіше практикуватися у вирішенні творчих завдань: малювання з натури, уявлення і уяви на різні теми; виконання начерків різноманітних об'єктів у складних положеннях; створення сюжетних зарисовок на основі спостережень, творчої інтерпретації. Творчий підхід до процесу створення рисунку означає відмову від шаблонних, стереотипних прийомів їх виконання й вимагає в кожному конкретному випадку відповідних виразних засобів, оригінальних рішень. Таким чином, викладання дисципліни «Рисунок» – це фундамент, на якому формується професійна підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.*

**Ключові слова:** учитель образотворчого мистецтва, рисунок, художньо-творча діяльність, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку суспільства постає завдання професійної підготовки спеціаліста, який має не тільки володіти вміннями і навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, а головне – бути творчо активним у всіх життєвих ситуаціях. Знання основ образотворчої грамоти дає студенту змогу правильно бачити та розуміти закони побудови форми, точно відтворювати побачене. Проте цього ще замало, щоб набутися високого рівня професійної майстерності.

Теоретичні основи викладання мистецьких дисциплін надають майбутньому спеціалісту основні знання і навички з питань рисунку, живопису, розвивають творчі можливості, ознайомлюють із методами виконання живописних та графічних робіт, матеріалами та обладнанням, вчать працювати з натури, добре знати теорію дисципліни, володіти навичками роботи в різних видах і жанрах живопису, вміти працювати в різноманітних художніх техніках і матеріалах. У процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва вивчення дисципліни «Рисунок» є необхідною умовою для підвищення рівня професійної май-

стерності. Майбутній учитель образотворчого мистецтва, який добре володіє рисунком, має вільно володіти матеріалом, добре знати його природу, якості, демонструвати свої творчі вміння.

Усе це має досягатися практичними вправами. Вся система практичних завдань покликана закласти основи образотворчої грамоти з дисципліни «Рисунок», сприяти утвердженню професійних навичок виконання етюдів, рисунків, довготривалих робіт, різноманітних за складністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В історико-педагогічних працях Н. Дем'яненко і О. Лавріненка з проблем становлення професійної підготовки вчителя доведено, що викладання мистецьких дисциплін упродовж усієї історії розвитку педагогічної освіти було невід'ємним компонентом змісту професійної підготовки і підпорядковувалося меті формування педагогічної майстерності вчителів різних дисциплін.

Окремі аспекти застосування мистецтва у навчально-виховному процесі педагогічних закладів освіти побіжно висвітлювалися у наукових дослідженнях із проблем розвитку професійно-художньої освіти (В. Радкевич).

Положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних учених С. Коновець, О. Отич, О. Рудницької та інших. Формуванню базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували В. Зінченко, Є. Шорохов. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядається в роботах М. Стась. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності висвітлюється О. Кайдановською.

Незважаючи на значну кількість досліджень, теоретичні основи викладання мистецької дисципліни «Рисунок» у процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва визначені незначною мірою, зазначена проблема не отримала детального висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

**Мета статті** полягає в розкритті теоретичних основ викладання мистецької дисципліни «Рисунок» у процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва, аналізу специфіки процесу роботи над рисунком, етапах його виконання та аналізу принципів виконання роботи: від загального – до конкретного, від головного – до другорядного. Встановлено, що виконання рисунку допомагає швидкого оволодіння образотворчими засобами, озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення природи й зображення, є умовою для професійного зростання студентів, виявлення їхніх інтересів і задумів.

**Виклад основного матеріалу.** Процес викладання мистецької дисципліни «Рисунок» під час підготовки вчителів образотворчого мистецтва сприяє мобілізації творчих сил студентів, спричиняє необхідність здійснювати пошуки образотворчих засобів, методів вирішення зображення з метою досягнути найбільшої виразності й образності трактування зображуваного. Рисунок виконують із метою не тільки збору натурного матеріалу для подальшого виконання художньої роботи, але й професійного удосконалення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [1, с. 116; 2, с. 312].

Рисунок допомагає майбутньому спеціалісту розвивати спостережливість, вміння гостро і точно схоплювати найголовніше в природі й відкидати другорядне, несуттєве. Гостре почуття приходить не відразу, і саме рисунок пробуджує здатність відтворювати побачене як яскравий образ і довго утримувати його в пам'яті [3, с. 110]. Ця якість вкрай необхідна майбутньому вчителю

образотворчого мистецтва. Досвідчені вчителі образотворчого мистецтва використовують безліч графічних прийомів і засобів, різноманітні лінії, штрихи, плями, намагаючись якомога повніше задіяти можливості матеріалу. Застосовують змішані техніки двох і трьох матеріалів задля отримання більшої виразності [4, с. 412].

Кожен графічний матеріал володіє своїми специфічними зображувальними властивостями. Пером і тушшю роблять невеликі витончені рисунки з тонкою і лаконічною лінією і малою кількістю тону. У рисунку олівцем особливо важливою є лінія [5, с. 72].

Залежно від мети, завдань, умов рисунок виконують різними матеріалами і й різними способами. Найчастіше – лініями без ґрунтового моделювання форми; лініями з тоновим опрацюванням форми, із застосуванням елементів схеми побудови. Іноді рисунок можуть виконувати тоном, плямою. Матеріали, що застосовуються в рисунках, дуже різноманітні. Це графітні олівці різної м'якості, кольорові олівці, туш (пензлем мокрим і сухим, а також пером), соус (мокрим і сухим), сангіна, пастель, однотонна акварель, вугілля, крейда (на тонованому папері, картоні) [5, с. 72].

Виконуючи рисунок, студент використовує основний образотворчий засіб – лінію, майже не додаючи до неї штрихів, уточнень із виправленнями. Але більш промальований рисунок, або замальовка, включає штрихування, а також розтирання, що має за мету передати в зображенні враження об'ємності й освітленості об'єкта. Ще більш докладним зображенням є довгострокова робота. Це теж результат малювання, але тут художник здійснює роботу, спрямовану на вивчення предмета, тому вона є тривалішою за часом виконання [3, с. 72].

Усі графічні зображення, які виконуються художником, як правило, не є самоціллю: вони становлять необхідну сутність життя й діяльності творчої людини. Будь-який рисунок, не говорячи вже про швидкі малюнки, стає для студента живим матеріалом спостережень, вражень, міркувань і обов'язково коли-небудь знаходить творче застосування. На основі такого образотворчого матеріалу може виникнути задум, втілення якого починається з дуже важливого для художника етапу роботи – виконання попереднього ескізу [5, с. 71–72].

У рисунку короточасні зарисовки – це стисла, скупа за засобами розповідь про те, що зображується. У довгостроковому рисунку лаконічно, досить переконливо передається освітлення, об'ємна форма, деякі важливі деталі. На відміну від довгострокового малюнка, де ґрунтовно опрацьовуються навіть найдрібніші деталі складного цілого, короточасні зарисовки найчастіше фіксують загальне враження. Водночас швидкий

рисунок не менше за тривалий має правильно передавати форму, пропорції, обсяг, просторове розташування предмета, психологічний стан зображуваного студентом. Характерна особливість швидкого рисунка – простота, узагальненість, широта в передачі форми об'єкта. Студент із найбільш можливою швидкістю малює те, що зацікавило, привернуло його увагу. Нерідко образи та враження доповнюються накопиченими раніше, пробуджують творчу активність, народжують задум майбутнього твору [4, с. 413].

Рисунок – це не точна копія, не протокольний виклад побаченого, а загальна, образна, лаконічна інтерпретація зображуваного. Виконуючи таку роботу, майбутній учитель образотворчого мистецтва має свідомо відволікатися від дрібниць, другорядних деталей, зосереджуючи увагу на найголовнішому, прагнучи виразити зміст зображуваного об'єкта або сюжету, створити його збірний образ. Великою якістю хороших рисунків є наявність у них відчуттів, настроїв, відповідних зображуваному сюжету [5, с. 72-73].

Рисунок може виконуватися з навчально-пізнавальною метою. У цьому разі рисунок є засобом вивчення природи, навколишнього життя й накопичення професійних знань та умінь. Необхідність передавати в рисунку найголовніше, характерне ставить перед студентами задачі досягнення виразності, образної характеристики зображуваного, що є важливим засобом залучення до процесу творчості. Особливого значення набуває рисунок для розвитку зорового сприйняття, спостережливості студента, адже в цьому разі він змушений відкидати деталі, кількома лініями, штрихами має схопити лише найсуттєвіше, характерне [4, с. 411-414].

Процес створення рисунку викликає у студентів зацікавленість, робить роботу творчою. Важливою є та обставина, що студенти бачать результати своєї праці, можуть швидко виконувати кілька рисунків того самого об'єкта. У них є змога експериментувати, шукати, здійснювати цікаву і продуктивну творчу роботу [6, с. 162-165].

Потрібно ускладнювати завдання з дисципліни «Рисунок» у процесі виконання навчальних завдань. Сюжетне й тематичне малювання виконується також у педагогічній практиці вчителя образотворчого мистецтва, коли йому треба виконувати малюнки з поясненнями до уроків, ілюструвати, доповнювати словесний виклад навчального матеріалу. Систематичні заняття значною мірою сприяють оволодінню цим видом малювання.

Теоретичні основи викладання мистецької дисципліни «Рисунок» у процесі підготовки вчителя образотворчого мистецтва можливі лише за умови активної цілеспрямованої діяльності впродовж усього періоду підготовки бакалаврів

(Спеціальність: 012 – Дошкільна освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво, спеціальність: 013 – Початкова освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво, спеціальність: 014 Середня освіта (образотворче мистецтво)). Важливо, щоб ця підготовка була належним чином організована і забезпечувала вирішення конкретних задач, пов'язаних з освоєнням образотворчої грамоти, розвитком здібностей, удосконаленням умінь і навичок із малюнка.

Студенти починають вивчати «Рисунок», що передбачений програмою вже на перших етапах навчання. У програмі з дисципліни «Рисунок», яку необхідно засвоїти, теоретична й практична підготовка з рисунку допомагає систематизувати заняття, забезпечити відповідну послідовність в оволодінні навичками швидкого малювання, створює достатні передумови для подальшої самостійної роботи студентів. Студенти мають добре розуміти задачі, специфіку й методи створення рисунків, одержувати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку в цьому напрямі малювання, вирішувати в процесі роботи не тільки навчальні, але і творчі проблеми. Щоб правильно і впевнено малювати різні об'єкти, треба знати принципи їх будови, мати достатній попередній досвід. Звідси виникає необхідність вивчення широкого кола об'єктів за допомогою рисунку, які допоможуть знайти загальні риси в побудові порівняно схожих предметів.

На всіх етапах виконання рисунку треба прагнути виявити загальне враження від намальованого об'єкта, дати цілісне уявлення про нього. Виконання рисунків сприяє формуванню цілісного бачення у студентів. Помітна допомога в цій справі – використання матеріалів і техніки виконання рисунків, що дають змогу малювати широко, узагальнено. До них належать вугілля, сангіна. Особливо варто підкреслити значення роботи пензлем як засобом, що сприяє досягненню цілісності, узагальненості зображення.

Важливе значення в оволодінні умінням цілісно й лаконічно виконувати рисунок має силуетне малювання, коли основна увага спрямована на характеристику цілого, передачу загальних контурів предмета, його маси, силуету. Найчастіше такі рисунки роблять пензлем і одноколірною (чорною або коричневою) аквареллю, тушшю або створюють силуетне зображення за допомогою вугілля чи темної сангіни. Загальна принципова установка під час виконання швидких рисунків така: в максимально короткий термін осмислити майбутню роботу, оцінити характерні особливості об'єкта й швидко зобразити його за допомогою графічних засобів [5, с. 72].

Чималу роль у прискоренні процесу створення зображення в рисунках виконує також раціональ-

ний, методично обґрунтований принцип виконання роботи: від цілого – до частин, від головного – до другорядного. Починаючи роботу над рисунками зі встановлення цілого, з характеристики великих мас, студент швидше і впевненіше здійснює процес створення зображення. Використовуючи такий принцип роботи, легше досягти лаконізму й виразності рисунків. Тверде засвоєння й уміле дотримання методичної послідовності створення зображення в рисунках особливо важливе для майбутнього вчителя, якому належить далі передавати свої знання дітям. Творчий підхід до процесу створення рисунку означає відмову від шаблонних, стереотипних прийомів їх виконання й вимагає в кожному конкретному випадку відповідних виразних засобів, оригінальних рішень.

Велике значення має систематична самостійна робота студентів під час вивчення дисципліни «Рисунок». Вона не тільки доповнює практичні заняття, але й сприяє розвитку і вдосконаленню багатьох важливих якостей і навичок. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від ряду умов. Вагомою є активність самих студентів, розуміння ними значення і завдань таких зарисовок, регулярність їх здійснення, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації і керівництві самостійною роботою, яка має бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично [6, с. 165].

Студентам треба поступово, послідовно, в методично обґрунтованому порядку вивчати різноманітну тематику під час проведення самостійних зарисовок із натури, пам'яті, уявлення й уяви. Під час практичних занять і самостійної роботи студентам треба частіше практикуватися у вирішенні творчих завдань: малювання з натури, уявлення і уяви на різні теми; виконання начерків різноманітних об'єктів у складних положеннях; створення сюжетних зарисовок на основі спостережень, творчої інтерпретації.

Важливо, щоб студенти постійно перебували в стані творчої активності, творчого пошуку й регулярно удосконалювалися в такому малюванні, де потрібні пам'ять, уява, де необхідно проявляти ініціативу й ухвалювати самостійні рішення. Видатний художник і педагог П. Чистяков зазначав: «<...> у малюванні важливо робити з пам'яті короткочасні (п'яти- і десятихвилинні) малюнки і вправлятися у створенні композиційних малюнків» [8, с. 213].

Студенти мають твердо засвоїти принципи послідовного здійснення процесу створення

рисунку. Починаючи його виконання, варто заздалегідь розглянути об'єкт зарисовки, визначити його істотні, найцікавіші особливості, уявити собі задачі й кінцевий результат роботи.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, вивчення дисципліни «Рисунок» активно сприяє розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формуванню його особистості і зростанню професійної майстерності. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних задач, послідовне набуття знань, умінь, навичок допоможуть оволодіти цим видом образотворчої діяльності.

#### Список використаної літератури:

1. Энциклопедический словарь юного художника / сост. Н.И. Платонова, В.Д. Синюков. М.: Педагогика, 1983. 416 с.: ил.
2. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / гл. ред. В.М. Полевой; ред. кол.: В.Ф. Маркузон, Д.В. Сарабьянов, В.Д. Синюков]. М.: Сов. Энциклопедия. Книга II. М–Я, 1986 432 с.: 32 л. ил.
3. Гинзбург И.П. П. Чистяков и его педагогическая система. Л.–М., 1940. 146 с.
4. Піддубна О.М. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів «рисунок» й «живопис» при виконанні рисунків. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*: зб. наук. праць / за ред. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 410–415.
5. Піддубна О.М. Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип 67. С. 70–73.
6. Піддубна О.М. Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. 2012. № 22 (257), листопад. С. 161–167.
7. Ростовцев Н.Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н.Н. Ростовцев, А.Е. Терентьев. М.: Просвещение, 1987. 176 с.: ил.
8. Чистяков П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. М.: Искусство, 1953. 310 с.

**Piddubna O. Theoretical basis of teaching muscle discipline "figure"**

*The article analyzes the problem of the professional training of future teachers of fine arts in the specialty 014 Secondary education (fine arts). In this article the theoretical bases of teaching artistic disciplines in the process of preparation of teachers of fine arts are considered. The study of the discipline "Figure" is considered as a required for raising the level of professional skill of future teachers of fine arts, as one of the most important means of visuality in the teaching of students of artistic disciplines. It is established that the execution of the drawing helps to quickly mastery the visual means, arranges practical skills and skills of the holistic vision of nature and image, is a condition for the professional growth of students, the identification of their interests and intentions. The article deals with the specifics of work on the drawing, stages of implementation, goals and methods of its implementation. The materials and techniques of implementation of the drawing are presented. It is established that mastering of the drawing helps the future teacher of fine arts to master his artistic skills quickly and be equipped with the practical skills and abilities of the holistic vision of nature and image, which are a condition for the professional growth of students, revealing their interests and ideas from the artistic disciplines. It is noted that during practical classes and independent work students need to be more often practiced in solving creative tasks: painting from nature, from presentation and imagination to various topics; execution of sketches of various objects in complex situations; creation of plot sketches based on observations, creative interpretation. Creative approach to the process of drawing a design means the abandonment of patterned, stereotyped techniques for their execution and requires, in each specific case, the corresponding expressive means, original solutions. Thus, the teaching of the discipline "Figure»" is the foundation on which the professional training of the future teacher of fine arts is formed.*

**Key words:** teacher of fine arts, drawing, artistic and creative activity, professional training.

**О. С. Пшенична**кандидат педагогічних наук, доцент  
Запорізького національного університету

## СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА» ТА «ІНФОРМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Стаття присвячена теоретичному вивченню феноменів, пов'язаних зі здатністю до інформаційної діяльності та застосування інформаційних технологій. Ця проблема в умовах всебічної комп'ютеризації та переходу до інформаційного суспільства стає все більш актуальною.

Один аспект вивчення пов'язаний з інформаційною культурою. Більшість авторів вважають її складником загальної або професійної культури особистості. Частина дослідників у своїх визначеннях феномену «інформаційна культура» виокремлюють інформаційну компетентність, яка є другим аспектом проведеного аналізу.

Не менш важливою для проведення аналізу стало ознайомлення з компонентним складом інформаційної культури та інформатичної компетентності. Узагальнення його результатів засвідчило наявність спільних компонентів у структурі цих двох феноменів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного. Цей ракурс свідчить про подібність цих двох феноменів. У той же час було виявлено, що частина науковців вважають інформатичну компетентність одним з компонентів інформаційної культури. Ці дані доводять, що інформаційна культура є більш високим щаблем здатності до інформаційної діяльності та застосування інформаційних технологій.

Представлені аргументи довели безперервність становлення інформаційної культури особистості. Цей процес здійснюється в послідовності: комп'ютерна грамотність → готовність до інформаційної діяльності → інформаційна компетентність → інформаційна культура. Комп'ютерна грамотність розвивається в закладах середньої освіти. Вища освіта створює всі умови для поступового оволодіння готовністю до застосування ІТ (на бакалаврському рівні) та інформатичною компетентністю (на рівнях магістра і доктора філософії). Становлення ж інформаційної культури – безперервний процес в середовищі професійної діяльності.

Представлені в статті результати теоретичного аналізу можуть стати основою вивчення базових понять дослідження інформатичної компетентності майбутніх докторів філософії в галузі освіти та виокремлення її складників.

**Ключові слова:** інформатична компетентність, інформаційна компетентність, інформаційна культура, інформаційне суспільство, компоненти, майбутній фахівець, становлення.

**Постановка проблеми.** Всеохоплююча комп'ютеризація сучасного суспільства, експоненційне зростання обсягів інформації, обмежені можливості людини в опануванні необхідних їй для успішної професійної діяльності знань свідчать про важливість підготовки фахівця, який володіє високим рівнем роботи з інформацією. Збільшення розриву між великими обсягами інформації та тенденцією до глобалізації доводять необхідність підготовки фахівців до майстерного оперування інформацією та володіння засобами її обробки.

Новітні тенденції свідчать про розгляд цієї проблеми, зважаючи на культурологічний та компетентнісний підходи. Згідно з першим підходом науковці звертають увагу на інформаційну культуру в загальнотеоретичному та педагогічному аспектах. Загальнотеоретичний пов'язаний з філософським (Л. Винарик, О. Прудникова та інші) та соціокультурним (М. Антонченко, Н. Водоп'янова, Л. Чередник та інші) розумінням цього феномену. Окремого розгляду заслуговує формування інформаційної культури, чому присвячені науко-

во-педагогічні роботи. Педагогічні основи її розуміння висвітлюють в своїх публікаціях М. Жалдак, С. Каракозов, Ю. Рамський та інші. Формування цього виду культури в майбутніх фахівців різних спеціальностей було об'єктом досліджень Н. Волкової, О. Значенко, А. Коломієць, М. Коляди, Т. Плеханової, І. Смирнової та інших.

Однак сучасні тенденції вищої освіти спрямовані на формування компетентного фахівця, для чого на всіх її рівнях (бакалаврському, магістерському та докторському) створюються умови для підготовки здобувачів, здатних до пошуку, обробки і аналізу інформації та до застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Вони пов'язані з впровадженням освітніх нормативів, які ґрунтуються на компетентнісній основі. Тому зрозуміло, що вища освіта опікується формуванням в майбутніх фахівців компетентності, пов'язаної з інформаційною діяльністю та використанням ІКТ. Цю проблему розглядають М. Головань, П. Грабовський, В. Жукова, Л. Петухова, О. Спірін та інші.

**Метою статті** є вивчення двох важливих для ефективного виконання професійної діяльності

якостей – інформаційної культури та інформатичної компетентності. Для цього були поставлені такі завдання: порівняти сутність визначень цих феноменів у різних авторів; здійснити співставлення компонентної структури інформаційної культури та інформатичної компетентності; визначити головні акценти їх формування.

Дослідження проблеми співвідношення та порівняльного аналізу двох цих понять ми здійснили окремо, вивчивши сутність кожного феномену.

У С. Каракозова інформаційна культура є частиною базисної культури особистості, що дає змогу їй ефективно виконувати всі види дій з інформацією [8, с. 55]. Такої ж думки дотримується й М. Вохришева, даючи авторське визначення цього феномену: інформаційна культура – сфера культури, що пов'язана з функціонуванням інформації в суспільстві і формуванням інформаційних якостей особистості [2, с. 26]. З цих визначень зрозуміло, що автори розглядають інформаційну культуру за двома спрямуваннями – на суспільство та на особистість. Відповідно, розвиненість інформаційної культури суспільства впливає на її розвиток в кожній особистості та навпаки – сформованість інформаційної культури переважної більшості суб'єктів соціуму відбивається на інформаційній культурі суспільства. Розвиток цих двох видів інформаційної культури впливає на професійну діяльність фахівця: суспільна – опосередковано, у вигляді вимог, а особистісна – безпосередньо, позначаючись на інформаційній культурі фахівця. Формуванню інформаційної культури фахівця присвячена більшість сучасних досліджень, оскільки йому доведеться працювати в умовах інформаційного суспільства, яке сьогодні активно формується.

Здебільшого дослідники звертають увагу на інформаційну культуру майбутнього вчителя. Таке положення цілком виправдано, оскільки саме вчитель навчає майбутніх представників інформаційного суспільства. Для інших фахівців володіння інформаційною культурою забезпечує здатність до ефективної діяльності в умовах динамічного соціально-професійного середовища та в інформаційному просторі сучасного суспільства.

Проблема формування інформаційної культури майбутнього вчителя висвітлена в дослідженнях Н. Волкової, О. Значенко, А. Коломієць, І. Смирнової, О. Шиман та інших. Інформаційна культура важлива також для майбутніх економістів (М. Коляда, О. Оршанський, Т. Плеханова та інші), соціальних працівників (О. Повідайчик), архітекторів (В. Литвин). Більшість авторів вважають її частиною культури більш високого порядку – професійної (Н. Волкова [3, с. 13], Т. Плеханова [14, с. 10], І. Смирнова [18, с. 6]) або загальної (О. Значенко [7, с. 8], О. Повідайчик [15, с. 7]).

Вивчення низки визначень поняття «інформаційна культура» довело, що дослідники здебільшого пов'язують цей вид культури з виконанням дій з інформацією та застосуванням засобів її обробки [7; 8; 10; 15]. Таке розуміння більше співвідноситься з готовністю до інформаційної діяльності або до застосування ІТ. Також дослідники розглядають інформаційну культуру фахівця з позиції наявності у нього інформаційної компетентності [3; 8; 11; 14]. Представлені аспекти розуміння інформаційної культури доводять її провідне місце в ланцюгу: комп'ютерна грамотність → готовність до інформаційної діяльності → інформатична компетентність → інформаційна культура. Цей аспект підтверджує і тлумачення терміну «культура» як рівня оволодіння тією чи іншою галуззю знань або діяльності [19, с. 151]. Отже, інформаційна культура, на нашу думку, проєктується на професійну діяльність.

Вплетення компетентності у визначення інформаційної культури свідчить про необхідність ознайомлення з тлумаченням цього поняття. Додатковим аргументом є Закон України «Про вищу освіту», який наголошує на компетентнісній парадигмі [16]. Отже, необхідно розібратися з цим видом компетентності. Огляд наявних публікацій свідчить про доволі жваве вивчення інформаційної або інформатичної компетентності.

Дослідники інформаційної компетентності у своїх роботах розглядають її переважно як інтегральну якість особистості. Наприклад, у С. Савельєвої вона характеризує успішність інформаційної діяльності фахівця, що відображає здатність і готовність реалізувати знання, вміння, навички і способи пошуку, обробки інформації [17, с. 11]; у Н. Баловсяк – поєднує здатність особистості до визначення інформаційної потреби, виконання роботи з інформацією, здійснення ефективної роботи з ІТ [1, с. 12]; у О. Нікулочкіної – «виявляється в інформаційній діяльності, формується й розвивається в процесі пізнання та перетворення інформаційного середовища» [12, с. 8]. Одночасно існує поняття інформатична компетентність, яку В. Жукова вважає професійно-особистісною якістю [6, с. 7]; М. Головань – інтегративним утворенням особистості [4, с. 64]; Л. Петухова – «...здатністю до реалізації системного обсягу знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації...» [13, с. 20]. Ми погоджуємося з О. Спіріним, який розмежовує ці два поняття, акцентуючи інформаційну компетентність на здатності до застосування ІКТ, а інформатичну – на здатності до використання всього спектру можливостей інформатики. Отже, інформатична компетентність є більш значимою, порівняно з інформаційною компетентністю.

Сутнісний порівняльний аналіз двох феноменів – інформаційної культури та інформатичної

компетентності – не може бути повним без розгляду їх компонентного складу. Результати покомпонентного аналізу структури інформаційної культури (Н. Волкова, Т. Плеханова, О. Повідайчик) та інформаційної / інформатичної компетентності (М. Головань, П. Грабовський, О. Нікулочкіна, Л. Петухова, С. Савельєва) представлено у табл. 1.

Її вміст свідчить про те, що мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-особистісний) компонент є обов'язковим складником інформаційної культури або компетентності. Когнітивний і діяльнісний (або когнітивно-діяльнісний) компоненти важливі для оволодіння цим видом культури або компетентності. Одночасно ми звернули увагу на

те, що аналогом когнітивного компоненту може бути змістовий (О. Повідайчик) або інформаційний (С. Савельєва); для діяльнісного – заміною виступає операційний компонент (Н. Волкова, О. Повідайчик), або уміння (Л. Петухова). Схожими на когнітивно-діяльнісний компонент є інформаційно-технологічний (Т. Плеханова) та процесуально-змістовий (О. Нікулочкіна). Останнім дуже важливим в структурі інформаційної культури та інформатичної компетентності є рефлексивний компонент або подібні йому ціннісно-рефлексивний (М. Головань) та регулятивно-рефлексивний (О. Нікулочкіна).

Проведений порівняльний аналіз компонентної структури інформаційної культури та інформатич-

Таблиця 1

## Порівняльний аналіз компонентного складу інформаційної культури та компетентності

| Автор                                  | Феномен                                                               | Компоненти                 |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Н. Волкова (2009 р.)<br>[3, с. 8]      | Інформаційна культура майбутніх учителів трудового навчання           | мотиваційний               |
|                                        |                                                                       | операційний                |
|                                        |                                                                       | творчий                    |
| Т. Плеханова (2006 р.)<br>[14, с. 11]  | Інформаційна культура майбутнього економіста                          | соціально-професійний      |
|                                        |                                                                       | інформаційно-технологічний |
|                                        |                                                                       | особистісно-мотиваційний   |
| О. Повідайчик (2007)<br>[15, с. 18]    | Інформаційна культура майбутнього соціального працівника              | мотиваційний               |
|                                        |                                                                       | емоційно-вольовий          |
|                                        |                                                                       | змістовий                  |
|                                        |                                                                       | операційний                |
| М. Головань (2007 р.)<br>[4, с. 69]    | Інформатична компетентність особистості                               | мотиваційний               |
|                                        |                                                                       | емоційно-вольовий          |
|                                        |                                                                       | когнітивний                |
|                                        |                                                                       | діяльнісний                |
|                                        |                                                                       | ціннісно-рефлексивний      |
| П. Грабовський (2016 р.)<br>[5, с. 60] | Інформаційна компетентність вчителя природничо-математичних предметів | мотиваційно-ціннісний      |
|                                        |                                                                       | когнітивно-діяльнісний     |
|                                        |                                                                       | рефлексивний               |
| О. Нікулочкіна (2009 р.)<br>[12, с. 9] | Інформаційна компетентність вчителя початкових класів                 | мотиваційно-ціннісний      |
|                                        |                                                                       | процесуально-змістовий     |
|                                        |                                                                       | регулятивно-рефлексивний   |
| Л. Петухова (2009 р.)<br>[13, с. 23]   | Інформатична компетентність майбутнього вчителя початкових класів     | мотивація                  |
|                                        |                                                                       | знання                     |
|                                        |                                                                       | уміння                     |
|                                        |                                                                       | здатність                  |
|                                        |                                                                       | рефлексія                  |
| С. Савельєва (2010 р.)<br>[17, с. 13]  | Інформаційна компетентність майбутнього інженера                      | мотиваційно-особистісний   |
|                                        |                                                                       | діяльнісний                |
|                                        |                                                                       | інформаційний              |

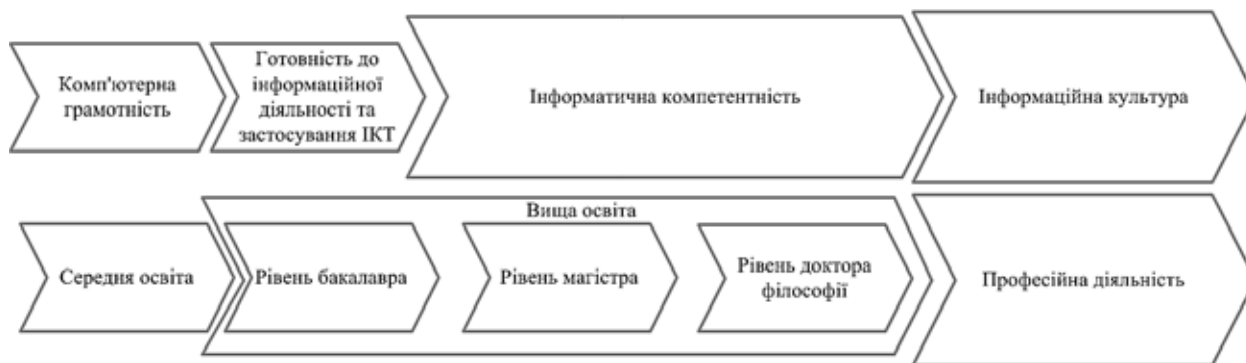


Рис. 1. Послідовність становлення інформаційної культури

ної компетентності довів їх подібність. Одночасно декілька дослідників (А. Коломієць [10, с. 20], В. Литвин [11, с. 68], І. Смирнова [18, с. 7]) інформаційну / інформатичну компетентність вважають компонентом інформаційної культури.

Отже, розглянуті феномени можна було б вважати аналогами, якби не наступний аргумент. Інформаційна культура є провідною якістю, становлення якої є безперервним процесом в послідовності: комп'ютерна грамотність → готовність до інформаційної діяльності → інформатична компетентність → інформаційна культура. Комп'ютерна грамотність засвоюється особистістю на етапі отримання середньої освіти, готовність до інформаційної діяльності та застосування ІКТ формується на бакалаврському рівні навчання, інформатичною компетентністю людина оволодіває в процесі навчання в магістратурі та аспірантурі, а становлення інформаційної культури фахівця відбувається протягом всього процесу його професійної діяльності (рис. 1).

**Висновки.** Проведений змістовий аналіз визначень понять «інформаційна культура» та «інформатична компетентність» довів аналогічність розглянутих феноменів. У їх структурі дослідники виділяють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, що також свідчить на користь подібності цих якостей. Всі вони сприяють ефективному здійсненню професійної діяльності. Однак становлення інформаційної культури є безперервним процесом в умовах професійної діяльності, який починається в закладах освіти з оволодіння комп'ютерною грамотністю, готовністю до інформаційної діяльності та застосування ІКТ, інформативною компетентністю. До перспективних напрямів подальших досліджень ми відносимо визначення компонентної структури інформатичної компетентності майбутнього доктора філософії в галузі освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Баловсяк Н.В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 27 с.
2. Библиотечноеведение, библиографоведение и информатика: терминологический путеводитель / науч. ред. М.Г. Вохрышева. Москва : Либерея-Библинформ, 2007. 104 с.
3. Волкова Н.В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2009. 20 с.
4. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. Луцьк, 2007. № 4. С. 62–69.
5. Грабовський П.П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ун-т менеджменту освіти НАПН України. Київ, 2016. 250 с.
6. Жукова В.М. Формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 20 с.
7. Значенко О.П. Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 20 с.
8. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности. *Педагогическая информатика*. Москва, 2000. № 2. С. 41–55.
9. Коломієць А.М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 42 с.
10. Литвин В.А. Формування інформаційної культури майбутніх архітекторів у професійній підготовці вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Львівський наук.-практ. центр ін.-ту професійно-технічної освіти НАПН України. Львів, 2016. 248 с.
11. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 20 с.

12. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 49 с.
13. Плеханова Т.А. Формирование информационной культуры в профессиональной подготовке будущих специалистов экономического профиля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2006. 19 с.
14. Повідайчик О.С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2007. 20 с.
15. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Голос України. 2014. 06 серпня. № 148.
16. Савельева С.В. Формирование информационной компетентности будущих инженеров в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2010. 24 с.
17. Смирнова І.М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2004. 20 с.
18. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор Г.В. Осипов. Москва : Издательство НОРМА, 2000. 488 с.
19. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-орієнтованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. Київ, 2009. № 5. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm> (дата звернення: 22.05.2016).

### **Pshenychna O. Essential analysis of concepts “informational culture” and “informatics competence”**

*The article is devoted to theoretical study of phenomena related to the ability for informational activity and informational technologies applying. This problem is becoming more and more relevant in the context of comprehensive computerization and the transition to the informational society.*

*One aspect of learning is related to informational culture. Most authors consider it to be a part of the general or professional culture of the individual. Part of the researchers in their definitions of the phenomenon of “informational culture” distinguish informatics competence, which is the second aspect of the analysis. Its results proved that for the most part, informational/informatics competence is considered an integral feature of the individual.*

*No less important for the analysis was the introduction to the component content of informational culture and informatics competence. The generalization of its results was confirmed by the availability of common components in the structure of these two phenomena: motivational, cognitive, functional and reflexive. This angle proves the similarity of these two phenomena. At the same time, it was discovered that some scholars consider informatics competence as one of the components of informational culture. These data prove that informational culture is a higher level of ability for informational activity and informational technologies applying. In addition, the informational culture is not formed or developed, it can only occur its formation. And this process is quite long.*

*The presented arguments proved the continuity of the formation of informational culture of the individual. This process is carried out in sequence: computer literacy → readiness for information activity → informational competence → informational culture. There is a time for the development of each of these phenomena. Computer literacy develops in institutions of secondary education. Higher education creates all the conditions for the gradual acquisition of readiness for application of IT (at the bachelor level) and informatics competence (at the levels of the master's degree and doctor of philosophy). The formation of informational culture is a continuous process in the professional activity.*

*The results of the theoretical analysis presented in the article may become the basis for studying the basic concepts of the research of the informational competence of future doctors of philosophy in the field of education and the selection of its components.*

**Key words:** *informatics competence, informational competence, informational culture, informational society, components, future specialist, formation.*

**А. А. Романюк**учитель інформатики в молодших класах  
Рівненської спеціалізованої школи I–III ступенів № 15

## ЗВ'ЯЗОК ОБРАЗНОГО І ПОНЯТІЙНОГО МИСЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто взаємозв'язок образного і понятійного мислення, їх вплив на процес навчання у початковій школі. Тип мислення людини залежить від керуючої діяльності правої чи лівої півкулі головного мозку. Ліва і права півкулі мозку виконують різні пізнавальні функції із властивою кожній півкулі специфікою. Права півкуля обробляє інформацію в образній формі, її діяльність відрізняється одномоментним і багатоаспектним вирішенням питання, при цьому людині потрібна менша церебральна напруга. Ліва півкуля обробляє інформацію покроково, в формі вербально-логічних або схематичних конструкцій. У дітей раннього віку керуючою є діяльність правої півкулі, потім у процесі дорослішання активізується ліва півкуля.

За розвиток понятійного мислення відповідає ліва півкуля мозку, а за розвиток образного мислення – права. Основні характеристики мислення при активізації лівої півкулі – послідовність, лінійність, логічність, аналітичність. Для мислення по правій півкулі характерні глобальність, цілісність, синхронність, нелінійність, інтуїтивність. Розвиток тільки однієї півкулі головного мозку, коли іншій півкулі не додається належного природного навантаження, може призвести до порушень психічних функцій. Яскраво виражені правопівкульні люди нерідко не вміють узагальнювати, мислити аналітично, повільно шукають необхідні слова, у них може порушуватись оцінка часової орієнтації завдань. А люди, зорієнтовані на лівопівкульне навантаження свого мозку, можуть втратити інтуїцію, здатність сприйняття цілісної картини світу, у них виникають труднощі з виконанням наочно-просторових завдань тощо.

У процесі дослідження було встановлено, що образне мислення оперує образами (чуттєвими, цілісними (вторинними), когнітивними), причому здійснює зміну одних образів на інші, перетворюючи їх через специфічні зв'язки дійсності. Водночас між образним мисленням і понятійним мисленням є двосторонні зв'язки, що зумовлені постійними взаємними переходами між образами і поняттями. Традиційне навчання молодших школярів спрямоване загалом на розвиток раціонального, теоретичного мислення. Встановлено, що гармонійна робота обох півкуль головного мозку сприяє інтелектуальному розвитку дітей, розвиває їх творчий потенціал. Тому цілеспрямований розвиток теоретичного мислення молодших школярів необхідно поєднувати з не менш цілеспрямованим удосконалюванням образного мислення.

**Ключові слова:** образне мислення, понятійне мислення, ліва і права півкулі головного мозку, образи мислення.

**Постановка проблеми.** Сучасна школа має орієнтуватися на виховання гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури, формування в учнів цілісної картини світу, створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку школярів. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті» головною метою української освіти є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя [8, с. 4].

Американські педагоги Г. Драйден та Дж. Вос, автори бестселера «Революція в навчанні. Навчити світ учитися по-новому» [2], вважають, що сучасний учитель має «навчати того, як учитися» і «навчати того, як думати». Структура розумової діяльності людини складається з елементів чуттєвого і раціонального пізнання. Чуттєве пізнання представлено у вигляді наочних образів

сприйняття і уявлень. Раціональне мислення оперує поняттями, судженнями, думками, знаками і символами [10, с. 103]. Важливим педагогічним аспектом розвитку мислення є оптимальне співвідношення чуттєвих і раціональних компонентів мислення в процесі навчання, а тому потребує більш детального дослідження.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання розвитку мислення учнів завжди перебувало в центрі уваги психологів (П.П. Блонський, А.В. Брушлінський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Я.А. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн та ін.) і педагогів (Л.В. Занков, І.Я. Лернер, В.Ф. Паламарчук, М.М. Скоткін, В.О. Сухомлинський та ін.). Проблеми формування прийомів розумової, в тому числі і логічної, діяльності присвячені праці Є.М. Кабанової-Меллер, Н.О. Менчинської, В.І. Решетникова, Н.Ф. Талізної, А.В. Усової. Дослідження І.С. Якиманської, О.І. Нікіфорової, І.Я. Каплуновича виявили вплив міцності двостороннього зв'язку між образним і

понятійним мисленням в учнів середньої та старшої школи, а також молоді на успішність розв'язання просторових і творчих задач, уміння створювати й видозмінювати мисленнєві образи.

**Виклад основного матеріалу.** З точки зору традиційної психології, мислення – це психічний процес, завдяки якому в мозку людини відбувається узагальненість і опосередкованість відображення, при цьому відображаються не лише самі предмети, явища, властивості, а й зв'язки і відношення між ними. Фактично, на думку І.Д. Пасічника, таке відображення буде понятійним, а отже, є найскладнішою формою пізнання світу. У мисленнєвому процесі, на відміну від чуттєвого пізнання, за допомогою опосередкованих систем засобів (мислительні операції, мова, мовлення, простіші психічні процеси, знання, уявлення тощо) відбувається узагальнена процедура виділення суттєвих ознак і відношень у певні логічні структури, які, своєю чергою, семантизуються в поняття [9, с. 4]. В такому ж контексті поняття «мислення» трактують і традиційні філософія, логіка, фізіологія.

Сучасна психологічна наука принципово намагається виділити в мисленні саме психологічний аспект, абстрагуючи його від теоретико-пізнавального та логічного: очевидно, що мислення оперує не тільки на рівні відчуттів та сприймань, але і на пам'яткових процесах (запам'ятовування, збереження, відтворення) на уявленнях і, звичайно, на емоціях. Мислення є суб'єктивним, як і вся психіка людини. Завдяки мисленню людина пізнає навколишній світ і активно його змінює. Всі психічні процеси, поєднані мисленням в єдину систему, становлять інтелект. Саме інтелект дає здатність людині сконструювати особистісну парадигму світу, що, своєю чергою, відображає її суб'єктивне творення навколишньої дійсності, реорганізувати та розвивати свій індивідуальний особистісний досвід, що проявляється в особистісній взаємодії з навколишнім світом [9, с. 4].

Психологи виокремлюють такі форми мислення, як практичне, або наочно-дійове, наочно-образне, або просто образне, і словесно-логічне, яке також називають і теоретичним, і дискурсивним, і вербальним, і поняттєвим тощо. Названі види мислення розвиваються у запропонованій послідовності.

На початку своєї мисленнєвої діяльності дитина починає оволодівати предметною діяльністю. Це є зовнішні дійові спроби засвоїти відношення між предметами, визначити вплив одного предмета на інший, привласнюються засоби використання та маніпулювання з предметами. Набуває особливої ваги оволодіння опосередкованими діями із застосуванням знарядь, засобів, предметів. У процесі повторення практичних дій накопичується досвід оперування цими діями і вже відпадає потреба оперувати предметами, а з'являється інший, більш високий рівень мислення – оперування образами. Цей складний

процес переходу від маніпулювання предметами до мисленнєвих операцій називають інтеріоризацією. Саме завдяки інтеріоризації з'являється новий вид мислення – наочно-образне.

Як у молодших школярів, так і в дошкільників наочно-образне мислення є безпосереднім і завжди опирається на їх сприймання. Вони не абстрагуються від суттєвих ознак предмета, і саме це становить відомий у науці феномен Піаже. Так, якщо на очах у дитини поставити однакові за об'ємом, але різні за розміром посудини, то на мислення дитини впливатиме не об'єм, а розмір, а отже, відповідно, відображатиметься поняття «більше-менше». Дитина в певному віковому періоді не може лише з допомогою наочних образів дійти правильних висновків та узагальнити. В системі інтелекту дорослої людини образне мислення включається в послідовність вербального та наочно-дійового, і саме це дає змогу успішно реалізовувати ту чи іншу діяльність.

Однак основним видом мислення дорослої людини вважається словесно-логічне. Цей вид мислення передбачає оперування поняттями, логічними конструкціями, судженнями, умовиводами і, звичайно, мовними засобами [9, с. 6].

Традиційне навчання спрямоване загалом на розвиток раціонального, теоретичного мислення, що негативно впливає на формування творчої орієнтованої особистості з нестандартними підходами до розв'язання проблем і самостійністю суджень. Учителі початкових класів мають свідомо використовувати елементарні знання з психології, зокрема, взаємозв'язок між кулями головного мозку, що допоможе подати навчальний матеріал учням цікаво, зберігаючи їх психічне здоров'я, налаштовуючи на творче вирішення навчальних завдань.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні парні (дихотомічні) класифікації видів мислення: емпіричне і теоретичне мислення (В.В. Давидов), конкретне й абстрактне мислення (В.А. Крутецький), конвергентне і дивергентне мислення (Дж. Гілфорд), образне і понятійне мислення та ін.

Проаналізуємо образне і понятійне мислення, яким чином вони взаємодіють між собою.

Образне мислення оперує образами безпосереднього чуттєвого сприйняття реального світу, їх понятійною обробкою і перетворенням у думці (уяві). Уміння мислити образами реалізується в умінні бачити об'єкти цілісно, опосередковано, у взаємозв'язку.

Поняття «образ» тісно пов'язане з процесами сприйняття, пізнання і мислення. З точки зору філософії образ розглядають як основу для формування думки, а також досвіду і знань людини про світ. У психології образ розглядають як адекватне відображення об'єктів дійсності в свідомості людини, сформоване в процесі сприйняття онтологічного світу. Здатність образу виникати у свідомості або уяві не тільки під час

безпосередньої взаємодії з певним об'єктом, а й без самого об'єкта, формувати визначення абстрактних слів зумовлює виокремлення образів відчуття, образів сприймання, образів уявлення, наочних образів, когнітивних образів. Також образ бере участь у процесах категоризації, співвідносячи і поєднуючи в класи одиничні предмети на основі загальних ознак.

Як зауважують Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов і В.А. Пономаренко, формування образу – це складний процес, розгорнутий у часі, в процесі якого відображення стає дедалі більше адекватним предмету, який відображується. При цьому на кожній фазі процесу виявляються нові властивості предмета і уточнюються ті, які вже виявлені.

Процес пізнання йде шляхом від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього – до практики. Процес учіння розпочинається зі створення чуттєвого образу об'єкта вивчення. Для цього учитель має пред'явити учневі об'єкт вивчення так різносторонньо, щоб в нього був сформований досить глибокий чуттєвий його образ [6, с. 142]. Чуттєві образи в поєднанні з наявним досвідом учня утворюють об'ємніші цілісні (вторинні) образи. Когнітивний (гностичний, пізнавальний) образ об'єкта вивчення формується на основі чуттєвих образів, знань про об'єкт вивчення, певних уявлень, понять, деяких зв'язків між ними, якими суб'єкт пізнання нині володіє за допомогою психічних процесів і мислення (рис. 1). На основі створеного когнітивного образу може бути сформульовано предмет вивчення.

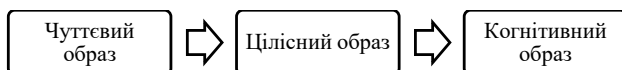


Рис. 1. Процес трансформації мисленнєвого образу у процесі учіння

Перші образи, які з'являються у свідомості людини (з початком розвитку мислення і протягом життя), – чуттєві образи. Вони виникають у разі безпосереднього впливу подразника на органи чуття, за допомогою відчуттів. На думку О.М. Леонтьєва, чуттєвий образ – завжди деяке враження, тобто деякий чуттєвий відбиток предметного світу, що виникає в процесі практичної діяльності. Вплив подразника на органи чуттів призводить до виникнення нервового імпульсу, який чутливим нервом передається в певні ділянки кори головного мозку, таким чином, відбувається перетворення енергії зовнішнього подразника на факт свідомості – чуттєвий образ [5, с. 140]. Розрізняють зорові, слухові, смакові, нюхові, вібраційні та інші відчуття. Таким чином, внаслідок відчуттів людина отримує знання про окремі властивості, якості предмета, які зберігаються в пам'яті у вигляді чуттєвих образів.

Сприймання – це відображення предметів і явищ у сукупності їх властивостей і частин за безпосереднього впливу на органи відчуттів.

Результатом сприймання є цілісний образ явища, предмета. Без відчуттів неможливе сприймання, однак, крім відчуттів, сприймання включає і безпосередній досвід людини у вигляді уявлень. Отже, внаслідок сприймання наявні чуттєві образи, поєднуючись з особистим досвідом, видозмінюються в цілісні образи. Цілісний образ можна назвати наочним, якщо він є зрозумілим для суб'єкта сприйняття і ізоморфним до об'єкта вивчення.

Уявлення – це найвищий чуттєвий ступінь пізнання світу, узагальнений образ предмета чи явища, підсумок чуттєвого пізнання людиною світу. Із багатьох цілісних образів виникає один або кілька узагальнених образів, в яких зберігаються найбільш неповторювані властивості, просторові чи часові співвідношення. Під дією мислення і низки психічних процесів цілісний образ трансформується узагальнений образ, так званий когнітивний образ.

Образи завжди пов'язані з пам'яттю (всі образи зберігаються в пам'яті), в них зафіксовані певні почуття та емоції, без яких неможливо виконувати творчу діяльність. Фактично образне мислення здійснює зміну одних образів на інші, перетворюючи їх через специфічні зв'язки дійсності.

Вищим ступенем розвитку мислення у шкільному віці є понятійне мислення – узагальнене мислення, спрямоване на пояснення явищ, пізнання найзагальніших та абстрактних закономірностей, які відкривають можливість передбачення. Понятійне мислення оперує умовиводами, поняттями, судженнями, уявленнями.

Уявлення – це найвищий чуттєвий ступінь пізнання світу, це узагальнений образ предмета чи явища, підсумок чуттєвого пізнання людиною світу. Уявлення є необхідним змістовим компонентом мовного відображення світу. Оволодіння мовою пов'язане зі встановленням зв'язку між словом і образом предмета, який позначено цим словом. Є уявлення, які виникають на основі відчуттів і сприймань, а також на основі уяви і мислення.

Судження – це думка, характерною рисою якої є те, що в ній ми завжди стверджуємо або заперечуємо наявність певних властивостей, відношень. У судженні виявляється рух мислення від часткового до загального, від частини до цілого, і зворотний, від явища до його причини тощо.

Із суджень складається поняття. Поняття – результат розуміння нами певних об'єктів, який утворився за допомогою слова і закріпився в нашому мозку. Це форма думки, яка відображає певний об'єкт або клас об'єктів в їх істотних властивостях. Поняття виникають на основі чуттєвого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності. Багатство чуттєвого пізнання світу є необхідною передумовою змістових понять про його предмети й явища.

Умовиводом називають розумову дію або форму мислення, в якій з одного або кількох певним способом пов'язаних суджень, що відображають зв'язки й

відносини предметів чи явищ об'єктивної дійсності, виводиться нове судження, яке дає нам нове знання про ці предмети або явища [5, с. 145].

Образне й понятійне мислення в певних аспектах є альтернативними формами відображення реальності. Водночас між цими видами мислення є двосторонні зв'язки (рис. 2), що зумовлені постійними взаємними переходами між образами і поняттями, якими не можна нехтувати в практиці шкільного навчання.



Рис. 2. Зв'язок образного і понятійного мислення

За результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень розвитку мислення молодших школярів та характеристикою особливостей образного і понятійного мислення, в молодших школярів наявні ознаки і образного, і понятійного мислення. Згідно з висновками досліджень Л.В. Занкова, В.В. Давидова, діти молодшого шкільного віку за певних умов можуть упевнено оперувати абстрактними поняттями і свідомо здійснювати узагальнення.

За класифікацією В.А. Крутецького [3, с. 67], розумові здібності учнів бувають:

- аналітичного типу (характеризується перевагою добре розвинутого словесно-логічного компонента над наочно-образним, який є слабшим);
- геометричного типу (характеризується перевагою добре розвинутого наочно-образного компонента мислення);
- гармонійного типу (для учнів характерний приблизно однаково гарний розвиток словесно-логічних та наочно-образних компонентів мислення).

Н.О. Менчинська [7] виділила такі типи мислення учнів із точки зору співвідношення абстрактних і образних компонентів мислення:

- школярі із порівняною перевагою образного мислення над абстрактним;
- школярі із порівняною з перевагою абстрактного мислення над образним;
- школярі із гармонійним розвитком обох видів мислення.

Результати досліджень В.А. Крутецького, Н.О. Менчинської та інших показують, що можливе пристосування типу з певними здібностями до того чи іншого виду діяльності.

Нейрофізіологи першими встановили зв'язок типу мислення з функціями півкуль головного мозку, а психологи дали пояснення відмінності способів обробки інформації людиною. Кожна півкуля мозку відповідає за певне завдання. Ліва півкуля відповідає за мовні здібності (мову, здатність до читання, письмо, пам'ять), логіку й аналіз фактів, розпізнання чисел і математичних символів, розуміння переважно буквального змісту слів, послідовне (за етапами) оброблення інформації, контроль за рухами правої половини тіла. Права півкуля відповідає за інтуїцію, образне мислення, просторову орієнтацію, музичні здібності (сприймання музики), розуміння метафори та уяву, образотворчу діяльність, контролює рух лівої половини тіла [4, с. 5].

Р. Сперрі, досліджуючи функції півкуль кори головного мозку, довів, що ліва і права півкулі мозку людини виконують різні пізнавальні функції з властивою кожній півкулі специфікою. Права півкуля обробляє інформацію в образній формі, її діяльність відрізняється одномоментним і багатоаспектним вирішенням питання, при цьому людині потрібна менша церебральна напруга. Крім того, інформація у вигляді образів довше зберігається в пам'яті. Тому навчання з використанням засобів наочності викликає в учнів менше труднощів, адже міцне запам'ятовування можливе за короткий час без значних довільних зусиль. Ліва півкуля обробляє інформацію покроково, в формі вербально-логічних або схематичних конструкцій. Для засвоєння матеріалу в цій формі потрібна додаткова активізація мозкової діяльності [10, с. 104]. У дітей раннього віку, як зазначає А.Л. Венгер, керуючою є діяльність правої півкулі, потім у процесі дорослішання активізується ліва півкуля, але тим не менш гармонізація далеко не завжди буває досягнута і в зрілому віці. У цьому полягають специфічні особливості прийому і переробки інформації кожною людиною, що варто враховувати під час навчання [10, с. 106].

Отже, за розвиток понятійного мислення відповідає ліва півкуля мозку, а за розвиток образного мислення – права. Основні характеристики мислення при активізації лівої півкулі – послідовність, лінійність, логічність, аналітичність. Для мислення по правій півкулі характерні глобальність, цілісність, синхронність, нелінійність, інтуїтивність. Розвиток тільки однієї півкулі головного мозку, коли іншій півкулі не додається належного природного навантаження, може призвести до порушень психічних функцій. Яскраво виражені правопівкульні люди нерідко не вміють узагальнювати, мислити аналітично, повільно шукають необхідні слова, у них може порушуватись оцінка часової орієнтації завдань. А люди, зорієнтовані на лівопівкульне навантаження свого мозку, можуть втратити інтуїцію, здатність сприйняття цілісної картини світу, у них виникають труднощі з виконанням наочно-просторових завдань тощо [11, с. 60].

Цілісне (системне, природовідповідне) мислення відрізняється синхронною роботою правої і лівої півкуль головного мозку, оперує їх сукупною динамікою на основі необхідних функцій тіла, духу і душі (сприйняття інформації і подача її в мозок) [1, с. 35]. Якщо обидві півкулі головного мозку налаштовані на гармонійну, узгоджену співпрацю, то дитина з легкістю засвоює будь-які знання. Отже, розвиваючи цілісне мислення, яке ґрунтується на гармонійній роботі півкуль головного мозку, учитель початкових класів має змогу виявляти і розвивати інтелектуальні здібності дітей, їх творчий потенціал.

**Висновки і пропозиції.** Процес навчання, як і процес пізнання, йде шляхом від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього – до практики. Образне й понятійне мислення є альтернативними формами відображення реальності. Молодий шкільний вік – вирішальний віковий період для подальшого розвитку образного мислення як полімодального процесу та становлення понятійного мислення. В цей період закладаються основи зв'язків між даними видами мислення, формуються й ускладнюються двосторонні взаємопереходи між образами й поняттями. Гармонійна робота обох півкуль головного мозку та розвиток цілісного мислення дають змогу молодшим школярам із легкістю засвоювати будь-які знання.

#### Список використаної літератури:

1. Гончаренко М.С., Маслова Н.В., Куликова Н.Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. Харьков, 2011. 124 с.
2. Драйден Г, Джанет Вос. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. Парвинэ, 2003. 670 с.
3. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 253 с.
4. Кудря О.П. Гимнастика для мозга. Зошит для гармонійного розвитку обох півкуль мозку. Київ, 2017. 170 с.
5. Малафійк І.В. Дидактика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 398 с.
6. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 632 с.
7. Менчинская Н.Я., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах. Москва: Просвещение, 1965. 224 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4–6.
9. Пасічник І.Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2013. Вип. 25. С. 3–9.
10. Усольцев А.П., Шамало Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении. *Педагогическое образование в России*. 2016. № 6. С. 102–109. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii>.
11. Хвостенко О.В. Гармонійна робота півкуль головного мозку як підґрунтя розвитку продуктивного мислення та творчих здібностей молодших школярів. *Постметодика*. 2013. № 6. С. 59–62.

#### Romaniuk A. The relationship of exploratory and conceptual intelligence in schools of the initial school

*The article deals with the interrelation of figurative and conceptual thinking, their influence on the learning process in elementary school. The type of human thinking depends on the control of the right or left cerebral hemispheres. The left and right hemispheres of the brain perform various cognitive functions with the specificity of each hemisphere. Right hemisphere handles information in figurative form, its activity is different from one-stage and multidimensional solution of the question, while the person needs a smaller cerebral tension. The left hemisphere processes information step by step, in the form of verbal-logical or schematic designs. In young children, the activity of the right hemisphere is controlled, then the left hemisphere activates in the process of maturation.*

*For the development of conceptual thinking reflects the left hemisphere of the brain, and for the development of figurative – right. The main characteristics of thinking in the activation of the left hemisphere – consistency, linearity, logic, analyticity. For thinking on the right hemisphere is characterized by globality, integrity, synchronicity, nonlinearity, intuition. The development of only one half-brain of the brain, when the other hemisphere is not accompanied by proper natural delivery, can lead to violations of mental functions. Strongly expressed right-wing people often do not know how to generalize, think analytically, slowly look for the necessary words, they may violate the assessment of time orientation of tasks. And people who are focused on the left-sided load of their brain may lose intuition, the ability to perceive a coherent picture of the world, they have difficulties with the implementation of visual-spatial tasks, and so on.*

*During the study, it was found that figurative thinking operates with images (sensory, integral (secondary), cognitive), and makes the change of some images to others, transforming them through specific links of reality. At the same time, there are two-way links between figurative thinking and conceptual thinking, which are conditioned by constant mutual transitions between images and concepts. The traditional education of younger students is generally directed at the development of rational, theoretical thinking. It is established that the harmonic work of both cerebral hemispheres promotes the intellectual development of children, develops their creative potential. Therefore, the purposeful development of the theoretical thinking of junior pupils must be combined with no less purposeful perfection of figurative thinking.*

**Key words:** figurative thinking, conceptual thinking, left and right hemispheres of the brain, images of thinking.

## КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено та обґрунтовано компоненти, критерії та показники вимірювання рівня професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі. Встановлено співвідношення понять «критерій» та «показник», з'ясовано, що критерій більш стабільний та ширший за поняттям, а показник – динамічний, тому за одним критерієм стоїть ціла система показників. Здійснено аналіз наукових підходів до розробки критеріїв та показників професійного становлення. Визначено такі компоненти професійного становлення менеджерів авіаційної галузі: особистісний, когнітивний та праксеологічний, які співвідносяться з такими критеріями професійного становлення, як індивідуальний, інтелектуальний та операційно-діяльнісний. Розкрито показники рівнів вимірювання професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі: так, показники індивідуального критерію виявляються у певному рівні розвитку комунікативних, моральних, емоційно-вольових, індивідуально-типологічних, особистісно-характерологічних, рефлексивних, академічних, мовних та організаційних якостей; показники інтелектуального критерію виявляються у відповідному рівні знань із професійно важливих дисциплін («технології міжнародних пасажирських авіаперевезень», «організації міжнародних пасажирських авіаперевезень», «технології міжнародних вантажних авіаперевезень», «організації міжнародних вантажних авіаперевезень», «організації міжнародних регулярних польотів»); показниками операційно-діялісного критерію є професійні, комунікативні та організаційні уміння майбутнього фахівця.

Встановлено, що використання вказаної сукупності компонентів, критеріїв та показників дасть змогу комплексно оцінити рівень професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі. Поняття «рівень» є своєрідною шкалою вимірювання, що дає змогу комплексно оцінити обґрунтування професійного становлення в майбутніх менеджерів авіаційної галузі. За допомогою визначення рівнів є змога переводу якісних показників у кількісні. Тому нами було розроблено три рівні професійного становлення менеджерів авіаційної галузі: високий (професійний), середній (достатній) та низький (базовий).

**Ключові слова:** професійне становлення, компоненти професійного становлення, критерії професійного становлення, показники професійного становлення, менеджери авіаційної галузі.

**Постановка проблеми.** Сучасна система вищої освіти України покликана підготувати конкурентоспроможного фахівця та передбачає впровадження інноваційних процесів у систему професійної підготовки. Одним із таких процесів є вирішення проблеми професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі, а саме: формування його професійних цінностей, що регулюють професійну діяльність та зумовлюють прагнення майбутнього фахівця до неперервного самовдосконалення та саморозвитку. Щоб розкрити вплив навчального процесу на професійне становлення майбутнього фахівця, необхідно виявити та дослідити компоненти, критерії, показники вимірювання рівня професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі, за допомогою яких процес підготовки буде ефективним і забезпечить постійне прагнення студента до навчальної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості професійного становлення майбутніх фахівців різного профілю висвітлюються

такими науковцями: Є. Климовим, М. Козирєвою, Ю. Козловською, А. Марковою, М. Осіповим, Ю. Поваренковим та ін. Питання про компоненти, критерії та показники професійного становлення майбутніх менеджерів окреслені в роботах таких науковців: Н. Замкова, В. Курило, Н. Логутіна, В. Монахов, Г. Нікіфоров, О. Остапенко, В. Танська, А. Чупанова та ін.

Водночас проведений аналіз літературних джерел свідчить про незначну увагу, приділену визначенню компонентів, критеріїв та показників професійного становлення саме менеджерів авіаційної галузі.

**Мета статті.** Метою цієї роботи є визначення основних компонентів, критеріїв та показників вимірювання рівня професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідним є визначення сутності ключових понять «компонент», «критерій» та «показник» та їхніх особливостей у процесі професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

«Компонент» перекладається з латини як «складаючий», тобто складова частина, елемент чого-небудь. Є. Зеєр [1] у своїй науковій праці виділяє такі взаємопов'язані компоненти професійного становлення: формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного росту, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

За тлумачним словником, «критерій – ознака, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; міряло думки, оцінки» [4, с. 211]. З грецької мови слово «критерій» перекладається як «засіб для рішення». З точки зору педагогічної науки під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики, а тому підлягають оцінці.

На думку В. Курило, критерій розуміють як об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [2, с. 36]. На думку В. Монахова [3, с. 56], критерій є тією сукупністю основних показників, яка розкриває норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Як компонент критерію показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, визначити рівень її розвитку. Отже, критерій – *мірило оцінки окремих компонентів досліджуваного об'єкта*.

За словником [4, с. 276], термін «показник» визначається як ознака чого-небудь, явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу, кількісна характеристика властивостей процесу. Як слушно зауважує В. Танська [5], показник є одним з якісних чи кількісних складників критерію, однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану. Отже, *показники – це кількісні або якісні характеристики сформованості кожного виокремленого критерію*.

Резюмуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що критерій визначає якості та властивості досліджуваного об'єкта, а показники визначають міру сформованості кожного критерію. Поняття «критерій» за сутністю ширше, ніж «показник», тому є ймовірність, що за одним критерієм стоїть ціла система показників. Водночас «критерій» і «показник» тісно взаємопов'язані: вибір критерію зумовлює правильний вибір певної системи показників, а якісні характеристики показника залежать від того, наскільки він об'єктивно характеризує певний критерій.

Аналіз наукових та нормативних джерел дав змогу виділити такі компоненти професійного ста-

новлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі: особистісний, когнітивний та праксеологічний.

Особистісний компонент полягає в таких здібностях, особистісних якостях: самостійність й ініціативність, креативність й гнучкість мислення; прагнення до самореалізації й саморозвитку; націленість світоглядних орієнтирів на духовні й моральні цінності; розвинуті пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення), які впливають на результат професійної діяльності та визначають її індивідуальний стиль.

Основою когнітивного компоненту є система знань теоретичного та практичного значення, або ступінь сформованості професійних знань. Особливого значення набуває вивчення професійно-орієнтованих дисципліни, які створюють професійно важливу базу.

Праксеологічний компонент складається з професійних умінь та навичок ефективного використання професійно-орієнтованих знань для успішного виконання професійних завдань у практичній діяльності.

Розроблені компоненти та проведений аналіз критеріїв і показників дали нам змогу запропонувати систему критеріїв професійного становлення менеджерів авіаційної галузі: це індивідуальний, інтелектуальний та операційно-діяльнісний критерії.

Індивідуальний критерій свідчить про сформованість необхідних якостей особистості, що є важливим у менеджменті авіаційної галузі. Показники індивідуального критерію виявляються у певному рівні розвитку:

- комунікативні (володіння технікою спілкування і взаємодія з колегами та клієнтами; уміння встановлювати психологічний контакт, долати бар'єри спілкування; толерантність); моральні (правдивість, ввічливість, тактовність, відкритість, справедливість, чесність, уважність); емоційно-вольові (стресостійкість, вміння керувати своїми емоціями, готовність до прийняття рішень, ініціативність, здатність витримувати робоче навантаження протягом тривалого часу, зберігаючи якість виконання роботи, упевненість у собі, сміливість, терплячість, вимогливість до себе); індивідуально-типологічні (сила, витривалість, активність, стійкість); особистісно-характерологічні та рефлексивні (наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, цілеспрямованість, скромність, самостійність, самокритичність, адекватна самооцінка, здатність до самовиховання, самовдосконалення);

- академічні (здатність до швидкого навчання та засвоєння великого обсягу інформації, наполегливість, спрямованість на результат, висока працездатність); мовні (здатність зрозуміло і чітко висловлювати свої думки не тільки рідною мовою, а й з використанням іноземних мов); організаторські (здатність організовувати колектив та його роботу та здатність правильно організовувати свою роботу);

– мотиваційні (наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності).

Інтелектуальний критерій – рівень засвоєння майбутнім фахівцем набутих професійних знань. Показники інтелектуального критерію виявляються у відповідному рівні знань із професійно важливих дисциплін:

– технології міжнародних пасажирських авіаперевезень (знання класифікації авіаперевезень; технології бронювання та продажу міжнародних пасажирських перевезень; технології обслуговування пасажирів в аеропорту вильоту, транзиту та призначення; технології обслуговування пасажирів на борту літака; технології дій в аварійних випадках; вміння розробляти технологічні схеми та графіки обслуговування різних категорій пасажирів на різних етапах їх перевезень; вміння розраховувати інтенсивність руху повітряних суден; вміння визначати пропускну спроможність пасажирських терміналів;

– організації міжнародних пасажирських авіаперевезень (знання об'єктів та суб'єктів авіаційної діяльності на міжнародному ринку; видів та особливостей авіаційних послуг; міжнародних та національних правил регулювання авіаційних перевезень; методів продажу авіаційних перевезень; форм співробітництва між різними авіаперевізниками (інтерлайн, код-шеринг, пул); тарифної політики авіакомпаній; уміння працювати з перевізною документацією, вміло використовувати свої знання для розробки ефективних систем комерційної діяльності на повітряному транспорті);

– технології міжнародних вантажних авіаперевезень (знання класифікації вантажних авіаперевезень; вимог до упакування і маркування вантажів; технології бронювання і продажу міжнародних вантажних перевезень; технології обслуговування вантажів в аеропорту вильоту, транзиту і призначення; технології митного обслуговування вантажних перевезень; обмежень з перевезення окремих категорій вантажів повітряним транспортом; вміння розробляти технологічні схеми та графіки обслуговування різних категорій вантажів на різних етапах їх перевезень);

– організації міжнародних вантажних авіаперевезень (знання міжнародних та національних правил регулювання вантажних авіаційних перевезень, умов виконання вантажних авіаційних перевезень, застосування тарифів, які застосовуються при виконанні вантажних перевезень, основних правил розрахунків по вантажу при організації вантажних перевезень, особливостей перевезення небезпечних вантажів повітрям, вміння оформлювати та працювати з перевізною документацією, що застосовується при вантажних авіаперевезеннях);

– організації міжнародних регулярних польотів (володіти знаннями нормативно-правової бази авіакомпанії; основних документів, які дають право авіакомпанії здійснювати польоти, сертифікаційних та кваліфікаційних вимог до авіаційного персоналу, документів, які мають знаходитися на борту повітряного судна при виконанні польотів, положення про робочий час і час відпочинку екіпажів повітряного судна, види страхування в авіації, вміння вільно орієнтуватись у теоретичних та практичних проблемах організації міжнародних регулярних польотів).

Операційно-діяльнісний критерій – рівень оволодіння уміннями та навичками, необхідними для професійної діяльності майбутнього менеджера авіаційної галузі. Тобто операційно-діяльнісний критерій дає змогу охарактеризувати практичну здатність випускника успішно застосовувати набуті знання і вміння на практиці. Показниками цього критерію є: професійні (навички роботи з автоматизованими системами бронювання та продажів авіаційної продукції (квитків, готелів тощо); вміння заповнювати перевізну документацію; раціональність організації робочого місця і праці; вміння брати на себе відповідальність за ухвалені рішення; професійна поведінка в типових і нетипових виробничих ситуаціях; активність, ініціативність і самостійність у виконанні роботи, комунікативні та організаційні уміння), комунікативні уміння (вміння слухати, вміння працювати з негативним емоційним станом клієнтів чи колег; вміння налагоджувати контакт із партнерами по спілкуванню; уміння прислухатись до думки інших), організаційні уміння (здатність до управлінської роботи; володіння технологіями впровадження інновацій в діяльність (стандартів, законів, постанов тощо); вміння приймати управлінські рішення та брати на себе відповідальність за їх прийняття; вміння справлятися з вирішенням нетипових ситуацій та завдань; здатність організувати постійний зворотній зв'язок із клієнтами задля покращення результатів діяльності).

Наступним кроком є диференціація представлених нами компонентів, критеріїв та показників на рівні сформованості. За допомогою визначення рівнів є змога перевести якісних показників у кількісні. Взагалі поняття «рівень» розглядається як шкала вимірювання, котра визначається набором таких чинників, як критерії та показники, що дають змогу комплексно оцінити обґрунтування професійного становлення в майбутніх менеджерів авіаційної галузі. Для цього нами було розроблено три рівні професійного становлення менеджерів авіаційної галузі: високий (професійний), середній (достатній) та низький (базовий).

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, використання вказаної сукупності компонентів, кри-

теріїв та показників дадуть змогу комплексно оцінити рівень професійного становлення майбутніх менеджерів авіаційної галузі.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є розробка і реалізація педагогічних умов, за яких професійна підготовка у закладі вищої освіти менеджерів авіаційної галузі буде більш продуктивною.

#### Список використаної літератури:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Курило В. Моделирование системы критериев оценки развития освіти в регионе. *Педагогика і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
3. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.
4. Новый тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпущо. К.: Аконті, 1998. 351 с.
5. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2006. 20 с.

#### **Sarkisova O. Components, criteria and indicators for measuring the level of professional development of future managers in the aviation industry**

*The article defines and substantiates the components, criteria and indicators for measuring the level of professional development of future managers in the aviation industry. The correlation between the concepts "criterion" and "indicator" was established, it was found that the criterion is more stable and broader than the concept, and the indicator is dynamic, therefore, one criterion is the whole system of indicators. The analysis of scientific approaches to the development of criteria and indicators of professional development has been analyzed. The following components of the professional formation of aviation industry managers are identified: personal, cognitive and praxeological, which correlate with such criteria of professional development as: individual, intellectual, and operational-activity. The indicators of levels of measurement of the professional development of future managers of the aviation industry are revealed, so indicators of an individual criterion are revealed at a certain level of development of such qualities as: communicative, moral, emotional-volitional, individual-typological, personality-, reflexive, academic, linguistic and organizational; the indicators of the intellectual criterion are found at the appropriate level of knowledge on professionally important disciplines, namely: "technologies of international passenger air transportation", "organization of international passenger air transportation", "international cargo air transportation technology", "organization of international cargo air transportation", "organization of international regular flights"; and indicators of the operational-activity criterion are: professional, communicative and organizational skills of a future specialist.*

*It is established that the use of the specified set of components, criteria and indicators will allow to comprehensively assessing the level of professional development of future managers of the aviation industry. The concept of "level" is a peculiar scale of measurement, which makes it possible to comprehensively assess the justification of professional development in future managers of the aviation industry. By means of determining the levels there is a possibility to translate from qualitative indicators into quantitative ones. Therefore, we developed three levels of professional development of aviation industry managers: high (professional), medium (sufficient) and low (basic).*

**Key words:** professional formation, components of professional formation, criteria of professional formation, indicators of professional formation, aviation industry managers.

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

*У статті аналізується формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів. Відзначено, що сучасний педагог має бути не тільки носієм знань і новітніх педагогічних технологій, але й виразником загальнолюдських цінностей та національних, культурних, історичних традицій власного народу. Спираючись на духовні надбання людства, він також має постійно розвивати в собі творчі здібності як своєрідний стрижень власної професійної діяльності. Виявлено, що навчальний процес у вищому навчальному закладі повинен максимально сприяти формуванню й розвитку творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів. Для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів варто застосовувати різні методи і технології – від традиційних до новітніх інтерактивних, комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних. Аналіз творчих здібностей та їх формування в майбутніх педагогів показав, що під час проведення занять із застосуванням таких методів і технологій студенти стають співавторами їх реалізації і залучаються до активної творчості та співтворчості разом із викладачем. Визначено, що традиційними методами, які активізують творчі здібності студентів, є дискусія і ділова педагогічна гра та застосування інтерактивних та комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Ділова педагогічна гра сприяє виявленню сильних і слабких сторін студента та розкриває творчий потенціал майбутнього професіонала. Доведено, що формування творчих здібностей майбутніх педагогів неможливе без розвитку в них навичок науково-дослідницької роботи, опанування методологією здійснення індивідуального творчого пошуку. В ході дослідження було виявлено, що саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і навчально-виховний процес, стимулюючи творчий підхід у практичній діяльності. Особлива увага приділяється, наприклад, досвіду у країнах ЄС, де діяльність вчителів та їх підготовка базуються на принципах демократизму, творчої свободи, децентралізації, зв'язку теорії з практикою, гнучкості у прийнятті організаційних рішень. Визначено, що майбутній педагог у процесі навчання повинен отримувати знання та методологію для здійснення індивідуального творчого пошуку, а це в подальшій професійній діяльності, як результати, і сприятиме розвитку творчого мислення й здатності приймати креативні рішення.*

**Ключові слова:** людина, освіта, культура, педагогічна творчість, творчі здібності педагога, творчий пошук.

**Постановка проблеми.** Українська держава і суспільство повинні всіляко сприяти формуванню творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів. Як слушно зауважує Л. Ярошук, наш час вимагає яскравої особистості майбутнього педагога, який, окрім досконалого володіння своїм предметом викладання, глибоко володіє досягненнями наук про людину та закономірностями її розвитку, новими педагогічними технологіями та мистецтвом спілкування. Вчитель сьогодення покликаний бути носієм накопичених культурою новітніх загальнолюдських цінностей, повинен всебічно знати національні, культурні, історичні традиції свого народу, адже він має виховати творчу, всебічно розвинену і компетентну особистість [11, с. 147]. Зважаючи на це, питання, пов'язані з формуванням творчих здібностей майбутніх педагогів, надзвичайно актуальні й сьогодні, зважаючи на сучасне трансформаційне суспільство.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ

знаходить своє відображення в наукових доробках сучасних науковців, таких як: С.В. Бобраков, С.М. Дубяга, Ю.М. Шевченко, Т.В. Фєфілова. Статус сучасного вчителя та обґрунтування педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх учителів розкривається в працях О. Бочарова, С. Букша, С. Куценко. Індивідуально-творчий розвиток та операційно-діяльнісний компонент майбутніх педагогів висвітлено в науковій роботі Е.М. Муртазаєва, Н.О. Павленко. Методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя технологій до дослідницької діяльності проаналізовано Ю.П. Чумак. А проблеми стосовно творчої особистості майбутнього вчителя в теоретичному аспекті становлення розглядає Л. Ярошук, Т. Яковичина.

**Мета статті** – висвітлити та проаналізувати формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів, які застосовуються завдяки різноманітним методам та технологіям.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовці вчителя до педагогічної творчості як складовій частині

його загальнопедагогічної підготовки інваріантно притаманні такі специфічні функції: когнітивна, діагностична і процесуальна. Когнітивна функція підготовки полягає в поглибленні теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису вчителя з проблем педагогіки та психології творчості, формування педагогічного мислення і стилю спілкування вчителя як творчих процесів. Діагностична функція підготовки спрямована на оволодіння вчителем методами оцінювання рівнів сформованості творчої особистості учня і творчих можливостей учнівського колективу з метою врахування їх в організації навчально-виховного процесу, пізнання та усвідомлення вчителем власного рівня творчої педагогічної діяльності. Процесуальна функція підготовки полягає у формуванні професійних умінь вчителя щодо організації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних чинників, які впливають на ефективність розвитку творчих можливостей учнів [10, с. 180].

Для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів варто застосовувати різноманітні методи та технології. Традиційним методом, що активізує творчі здібності студентів, є дискусія. Застосування дискусій дозволяє формувати в майбутніх педагогів навички конкурентно-продуктивної взаємодії, дає можливість кожному члену групи відчувати себе причетним до прийняття рішення, дозволяє учасникам побачити різні сторони проблеми. Рішення готується поступово, а його прийняття перетворюється на своєрідну спільну норму, що підтримується і приймається учасниками дискусії. Технології навчання в дискусії сприяють розвитку критичного мислення студентів, дають змогу визначити власну позицію, формують навички обстоювання своєї думки, поглиблюють знання з проблеми, яка обговорюється [8, с. 328].

Наступним методом формування творчого мислення студентів є так звана ділова педагогічна гра. Наприклад, С. Гончаренко запропонував таке визначення педагогічної гри: «Це імітація реальної діяльності вчителя в штучно відтворених педагогічних ситуаціях; це основний засіб відтворення реальних ситуацій взаємодії учителя та учня в навчально-виховному процесі, коли учасники гри виконують ролі учителя й учня. Основна мета педагогічної гри – формування в її учасників умінь реальної взаємодії з учнем, здатності реалізувати свої дії і проекти, передавати учням знання, оцінювати їхній рух, стимулювати діяльність» [4, с. 251].

Ділова педагогічна гра в невимушений спосіб сприяє розкриттю творчого потенціалу студента, дозволяє побачити не тільки сильні, але й слабкі сторони в його майбутній професійній діяльності.

Як справедливо зауважує Н. Павленко, такі ігри дозволяють студентам побачити, відчути на собі результати педагогічної дії інтерактивної технології, допомагають краще підготувати свою модель

заняття чи його фрагмента. Крім того, ділова гра дозволяє досягти позитивного емоційного сприйняття інтеракції, забезпечує ефективне співвідношення творчої імпровізації і регламентуючих правил, створює відчуття природності й невимушеності своєї поведінки в навчальних ситуаціях [8, с. 330].

У наш час формування творчих здібностей майбутніх педагогів неможливе без застосування інтерактивних та комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Під час проведення занять із застосуванням інтерактивних методик та технологій студенти стають співавторами лекцій та семінарських занять, залучаються до обговорення актуальних питань, до активної творчості та співтворчості разом із викладачем.

На думку С. Букши, сьогодні інтерактивність визначає також і можливості сучасних комп'ютерних освітніх технологій, які сприяють вирішенню різноманітних завдань для підготовки студентів-педагогів: розвитку комунікативності (можливості комутації інформації за допомогою різних видів електронного зв'язку – форуму, чату, телеконференцій тощо); розвитку адаптивності (можливості підтримування сприятливих умов процесу навчання, організації демонстрацій, самостійних робіт, наступності знань); забезпечують продуктивність (можливості зміни або доповнення інформації); сприяють прояву креативності (можливість створювати нове або знаходити вирішення проблеми на основі запропонованого матеріалу, використовуючи творчі підходи й рішення, колективну творчість студентів) [3, с. 143].

Як приклад розглянемо досвід Німеччини щодо формування творчих здібностей майбутніх педагогічних кадрів, спираючись на наукові розробки С. Бобракова. Необхідно зазначити, що в Німеччині після ретельного аналізу існуючих у педагогічній освіті проблем було визначено основні орієнтири її реформування, серед яких ми зосередимось на тих, що стосуються предмета нашого дослідження.

По-перше, була поставлена мета поступового налагодження зв'язків «теорія – практика» через навчання студентів у проектах, школах, лабораторіях. Організація різних видів практичної педагогічної діяльності з подальшим теоретичним аналізом; залучення студентів до дослідницької діяльності; спільні науково-практичні проекти «ВНЗ – семінар референдаріату».

По-друге, було визначене завдання щодо створення належних умов для становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції. Розвиток педагогічної інтуїції та аналіз власної поведінки в педагогічних ситуаціях (як реальних, так і змодельованих), індивідуального стилю, педагогічної майстерності, що допоможе подолати серйозні випробування в педагогічній діяльності.

По-третє, важливою складовою частиною підготовки викладачів є педагогічна саморефлексія й теоретичне обґрунтування власної педагогічної діяльності. Відпрацювання здатності та формування готовності до критичного осмислення своєї діяльності як центрального аспекту професійно-педагогічної компетентності.

По-четверте, запорукою прогресу в освіті, на думку німецьких фахівців, є демократизація навчального процесу та її апробація в повсякденній практиці. Спільна участь в ухваленні рішень, активність студентів у здійсненні запланованих заходів і взаємна відповідальність сторін за освітній процес уможливорює демократичний підхід до вибору змісту та методів навчання. Зміна ціннісних орієнтирів, відмова від авторитаризму прогнозують модифікації фахового сприйняття освіти викладачами, які повинні засвідчити готовність дотримання демократичних стандартів роботи, таких як: урахування інтересів тих, хто навчається; рефлексія досвіду; індивідуальний вибір окремих курсів; графік навчального процесу, що регулює навчальну діяльність без особливих навантажень.

По-п'яте, розвиток креативності, здатності застосовувати нові технології. Успішність школи як навчального закладу залежить, насамперед, від творчого потенціалу педагогів та їхньої готовності запроваджувати інновації. Вчені наголошують на важливості залучення студентів до різних дослідницьких проектів, що конкретно стосуються майбутньої професійної діяльності. Дослідницька діяльність у галузі шкільної освіти повинна посісти гідне місце в навчальному процесі [1, с. 127–128].

Вищенаведені пріоритети німецької освіти свідчать про те, що держава й наукова спільнота вважають розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів стрижнем професійної діяльності викладача.

Водночас варто зауважити, що впродовж тривалого часу питання підготовки вчителів, розвиток їх творчих здібностей системно не аналізувалося на рівні інституцій ЄС. Кардинальні зміни відбулися після підписання Маастрихтського договору (1992 р.), який містив окремий розділ під назвою «Освіта, професійне навчання і молодь», присвячений цій проблемі. Згідно з положеннями даного документу європейські країни зобов'язані тісно співпрацювати і допомагати у вирішенні окремих освітніх питань. Вільне пересування людей, капіталу і товарів спонукало європейські країни визначити компетенції і кваліфікаційні вимоги до вчителів, що й було зроблено в 2005 році під час Лісабонської конференції. Компетенції були безпосередньо пов'язані з процесом навчання (викладання) і взаємовідносинами учителя з учнями. Ключовими компетенціями вчителя були визначені такі: уміння працювати в мультикультурному і соціально диференційованому класі; здатність працювати самостійно без постійного

керівництва; здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою; здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити; готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення; вміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу; здатність до конструктивної співпраці; здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою; вміння приймати рішення на основі здорових суджень; уміння працювати в колективі; вміння співпрацювати з представниками самоврядування та батьками учнів [12].

Можна стверджувати, що у країнах ЄС підготовка вчителів та їхня подальша діяльність базується на принципах демократизму, децентралізації, творчої свободи, гнучкості у прийнятті організаційних рішень, зв'язку теорії з практикою тощо.

Як констатують фахівці, в основі професійної підготовки вчителів у країнах Європейського союзу покладено дві моделі – паралельну та поетапну (послідовну). Паралельна модель передбачає, що студент – майбутній учитель – водночас набуває загальні знання і педагогічну підготовку, а поетапна (послідовна) передбачає, що студент – майбутній учитель на першому етапі отримує загальні знання, на другому – педагогічну підготовку. В більшості країн ЄС застосовується паралельна модель, за винятком Ірландії, Португалії та Великобританії [2, с. 64].

Отже, будь-яка модель підготовки педагогів повинна бути спрямована на розкриття та розвиток їхніх творчих здібностей. Наприклад, організовуючи навчальний процес, необхідно створювати умови «зовнішньої» і «внутрішньої» свободи студента для більш продуктивної діяльності з орієнтацією на формування його творчого потенціалу. На переконання С. Куценко, це передбачає:

- гуманний характер стосунків між учасниками педагогічного процесу (центральною ланкою такого типу стосунків має бути гомоцентризм (орієнтація на саму людину, її запити і потреби). Таке ставлення повинне характеризуватись повагою до гідності студента, людяністю тощо);

- відсутність «нездорової» критики (постійні зауваження, погрози і покарання гальмують як педагогічний, так і творчий процес);

- можливість вибору (як відомо, вибір завжди обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Вибір – шлях до творчої свободи, особистісного розвитку, індивідуальної неповторності, оригінальності процесу та результату творчої самореалізації);

- надання права на помилку без негативних наслідків (в умовах психологічної та творчої свободи з'являється можливість пропонувати різні, можливо, навіть помилкові варіанти вирішення проблеми і не боятися бути осміяним. За таких умов активізується уява, фантазія і творче мислення, що дозволяє розглядати дану умову як

необхідне для системи роботи педагога в процесі формування творчого потенціалу студентів);

– залагодження моментів зовнішньої тривожності, напруженості, внутрішньої самокритичності (іноді під час вивчення певного матеріалу не завжди все виходить із першого разу. Для певної категорії студентів це призводить до вищезазначених результатів. Завданням педагога виступає створення, можливо і навмисної, ситуації успіху. Таке відчуття вдалого застосування своїх сил дуже важливе, тому що студент відчуватиме межу свого вміння – на що він здатний, а де ще треба попрацювати);

– формування психологічного клімату на заняттях (під час занять іноді виникає складне переплітання взаємин між студентами. Найважливіше завдання педагога – скерувати прояв емоцій у потрібне русло) [6, с. 158].

Здійснюючи розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів, ми повинні розуміти кінцеву мету, якою, на наш погляд, є поява творчої індивідуальності.

На думку фахівців, творчу індивідуальність, насамперед, характеризують такі якості:

1) сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження;

2) можлива диференція творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, професійна праця);

3) певний рівень творчих досягнень людини;

4) особистий стиль творчості;

5) наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислотворчого [7, с. 70].

Формування творчих здібностей майбутніх педагогів є неможливим без розвитку навичок науково-дослідної роботи, проведення власних досліджень на кожному етапі становлення студента педагогічного навчального закладу.

Така необхідність зумовлена тим, що педагогічний процес є активним і динамічним, він постійно збагачується новими досягненнями суспільного життя, як духовними, так і матеріальними. Тому неможливо раз і назавжди досягнути всі таємниці педагогіки – їх треба постійно для себе відкривати знову й знову. Підготовка майбутнього педагога є результатом спрямованої, спільної діяльності викладачів і студентів, авторів підручників і посібників, вчителів базових шкіл. Основою дослідницької діяльності є, насамперед, досягнення педагогічної науки. Однак наука вказує для майбутнього педагога лише загальний напрям до мети. Саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і навчально-виховний процес, саме він стимулює творчий підхід у практичній діяльності. Тому, на думку фахівців, особливу увагу необхідно приділяти дослідницьким

компонентам, які поступово стають дуже важливою складовою частиною педагогічної діяльності кожного вчителя. Звичайно, для кожного студента чи викладача педагогічне дослідження є свідомим цілеспрямованим пошуком шляхів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, теоретичних та емпіричних методів, що спрямоване на здобуття нових знань. Варто відзначити, що творчий педагог дуже часто здобуває в процесі дослідження не тільки нові знання для себе, але ці ж знання стають відкриттями для науки [9].

Майбутній педагог у процесі навчання повинен отримати знання та методологію для здійснення індивідуального творчого пошуку, що безумовно сприятиме розвитку творчого мислення й здатності приймати креативні рішення в подальшій професійній діяльності.

Із цього приводу науковці зауважують, що творче аналітичне мислення та творча педагогічна уява розвиваються в студентів у процесі створення й вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі протиріччя) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі її вирішення студенти визначають умови, в яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника й оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення та обирають оптимальний, обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здатність прогнозувати і передбачати дії учасників педагогічної ситуації та її результати [5, с. 311].

**Висновок.** Отже, підвищення професійної майстерності педагога, розвиток його творчих здібностей є необхідною складовою частиною демократизації освіти. Важливо зауважити, що саме багатоваріантність педагогічної діяльності створює справжню конкуренцію і є запорукою прогресу всієї освітньої системи. Водночас свобода педагогічної творчості потребує розвитку в педагогів відповідальності за результати власної діяльності, постійного підвищення рівня їхнього професіоналізму.

#### Список використаної літератури:

1. Бобраков С.В. Передумови реформування професійної підготовки вчителів у Німеччині. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 1. С. 126–128.
2. Бочарова О. Статус сучасного вчителя: порівняльний аналіз. *Витоки педагогічної майстерності. Сер. : Педагогічні науки.* 2014. Вип. 13. С. 63–69.

3. Букша С.Б. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної відповідальності майбутніх учителів основ здоров'я. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 5(2). С. 139–146.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
5. Дубяга С.М. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1(35). С. 309–317.
6. Куценко С. Психолого-педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(2). С. 154–160.
7. Муртазаєва Е.М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3(44). С. 69–76.
8. Павленко Н.О. Операційно-діяльнісний компонент підготовки майбутніх учителів музики до застосування інтерактивних педагогічних технологій. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. університету імені В.Г. Короленка*. Полтава, 2011. Вип. 8. Ч. II. Серія «Педагогічні науки». С. 326–332.
9. Чумак Ю.П. Методичні аспекти підготовки майбутнього вчителя технологій до дослідницької діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. URL : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_2\\_108\\_67.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_67.pdf).
10. Яковичина Т.В. Спецкурс «педагогічна творчість» у професійній підготовці вчителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 15. С. 179–182.
11. Ярошук Л. Творча особистість майбутнього вчителя: теоретичні аспекти становлення. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 146–148.
12. Pragmatyka zawodowa polskie gonauczycielawporównani uzkrajamiunii europejskiej. URL : [http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla\\_nauczyciela/pz.pdf](http://www.gimkonst.pl/dokumenty/dla_nauczyciela/pz.pdf).

#### Syladii I. Formation of creative abilities of future pedagogical stuff

*The article analyzes the formation of creative abilities of future pedagogical stuff. It is mentioned that a modern pedagogue should be not only the bearer of knowledge and the user of the latest pedagogical technologies, but also to represent of universal human values and national, cultural and historical traditions of his own nation. Based on the spiritual achievements of mankind, teacher should also constantly develop his creative abilities as a kind of core of his own professional activities. The educational process in a higher educational establishment should maximally facilitate formation and development of creative abilities of future pedagogical personnel. In order to develop them, it is necessary to use different methods and technologies – from traditional to the latest interactive, computer, informational and communicational methods. An analysis of creative abilities and their formation in future teachers showed that during classes with the use of such methods and technologies, students become co-authors of their implementation and are involved in active creativity and co-creation with the teacher.*

*It is determined that traditional methods that activate creative abilities of students are discussion and business pedagogical game and application of interactive and computer technologies in the educational process. Business pedagogical game helps to identify the strengths and weaknesses of the student and reveals the creative potential of the future professional.*

*It is proved that the formation of creative abilities of future teachers to be is impossible without the development of their skills in research, mastering the methodology of the implementation of individual creative search. In the process of the investigation, it was discovered that the research component itself brings together scientific research and educational process, stimulating a creative approach in practical activity.*

*For instance, particular attention is given to experience in EU countries, where the activities of teachers and their training are based on the principles of democracy, creative freedom, decentralization, bind of theory and practice, flexibility in the adoption of organizational decisions.*

*It is determined that the future teacher during the studying process should acquire knowledge and methodology for conducting an individual creative search, which as a result, will promote the development of creative thinking and the ability to make creative decisions in the further professional activity.*

**Key words:** person, education, culture, pedagogical creativity, creative abilities of the teacher, creative search.

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА: СТРАТЕГІЇ ТА ПАРАДИГМИ

*У статті визначено й науково обґрунтовано стратегії та парадигми оцінки педагогічної майстерності викладача вищої школи в добу пріоритету особистості, її спрямованості на духовну взаємодію і співтворчість з аудиторією з метою формування професіоналізму та інтелігентності. Студентська аудиторія розглядається з позицій останніх наукових досягнень та особливостей сучасної професійної педагогіки не як сума індивідів, а як різнобарвне ціле, як носій нової системної якості, показниками якої є мотивація, переживання, емоції, особлива психоенергетика, яка є «мотором» і регулятором професійної майстерності викладача, його професійної поведінки в аудиторній спільноті. Доведено, що в сучасній аудиторії, яка є ядром колективної суб'єктивності, вирус і дух часу, і ринкова економіка, і тональність потреб та запитань, і матеріальна нерівність тощо. Пропонується аудиторію розглядати як живий організм, як соціально-професійну спільноту, організаційно і професійно створену навчальним закладом із метою здобуття вищої освіти і досвіду майбутньої професійної діяльності у духовній сфері, сфері науки, культури і виробництва.*

*Педагогічна майстерність професійної діяльності викладача в аудиторії представлена як управління свого роду рефлексивним простором у колі «викладач – студент», «студент – студенти», в якому відбуваються найважливіші складні, з точки зору професійної педагогіки, процеси: формування ціннісно-професійної єдності, встановлення оптимальних навчальних стосунків, атмосфери співтворчості, заохочення ініціативи і створення можливостей для максимальної самореалізації студентів через розкриття і стимулювання творчого потенціалу, використання з цією метою найефективніших засобів, на основі яких розгортається за допомогою викладача-майстра зовнішньо і внутрішньомовленнєвий процес, особистісно-професійне збагачення. У зв'язку з цим педагогічний процес професійної підготовки у вищій школі розглядаємо як процес духовної взаємодії викладачів і студентів в умовах духовної взаємодії, психологічно сприятливого освітнього середовища, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості.*

*Педагогічну майстерність організатора цього процесу викладача вищої школи визначаємо як створення стимулюючої системи професійного навчання, його (викладача) здатність за мінімально витрачений час і психологічних навантажень досягати вершин професійного розвитку студентів у процесі фахової підготовки.*

**Ключові слова:** викладач, студент, аудиторія, парадигма, духовна взаємодія, педагогічна майстерність.

**Постановка проблеми.** Традиційна концептуальна парадигма професійної вищої освіти, що склалася, ігнорує накопичені наукові уявлення філософії, теології, літератури, соціальних наук, психології, педагогіки про особливості сучасного професіоналізму викладача і студента, майбутнього фахівця як унікальних, складних, неоднотипних і неповторних людських особистостей, інтереси й мотиви яких не завжди збігаються з тим, що пропонує їм традиційне навчальне середовище університетів, інститутів і кафедр.

Відсутність на сучасному етапі розвитку професійної педагогіки досліджень із цієї проблеми, ґрунтовного вивчення результативності впливу педагогічної майстерності викладача на гармонізацію розвитку професіоналізму студентів у нових умовах соціуму з урахуванням наукових досягнень теорії і методики професійної освіти потребує науково обґрунтованої відповіді на такі важливі питання: чи

виникне у традиційному навчальному середовищі вищої школи гостра потреба викладачів і студентів у духовній взаємодії, необхідність співтворчості, бажання щиро й відкрито виявляти свою унікальність, ініціативу, науково-дослідницьку активність, особливу духовну місію, інтелектуальні й вольові зусилля тощо?

Тому, як підтверджує й відомий дослідник цих питань, філософ Ю. Саух [1], панівна традиційна модель професіоналізму викладача вищої школи, його педагогічна майстерність, незважаючи на свою першорядність у часи економічних депресій, поступово здаватиме свої позиції, поступаючись культурній та особистісній, які роблять акцент на освіті як на процесі, в якому його суб'єкти мають змогу найповніше пізнавати й реалізовувати себе, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу власні необхідні педагогічні здібності.

У зв'язку з цим педагогічний процес професійної підготовки студентів у вищій школі ми розглядаємо як процес духовної взаємодії викладачів і студентів в умовах психологічно сприятливого освітнього середовища, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості.

Педагогічну майстерність викладача – організатора такого процесу визначаємо як його здатність за умови мінімально витраченого часу й навантажень досягати вершин професійного розвитку й саморозвитку студентів у процесі фахової підготовки.

Але постає питання, які педагогічні пріоритети і стратегії педагогічної майстерності забезпечують вершинний професійний розвиток студентів? За яких умов цей процес відбувається успішно?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На теоретико-методологічному рівні ці проблеми вже висвітлювались у працях вітчизняних філософів, психологів, педагогів і культурологів (В. Андрущенко, Є. Барбіної, І. Беха, Г. Балла, Я. Бельмаз, С. Боришевського, С. Вітвицької, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Ковальчука, В. Кременя, О. Морозова, В. Олійника, С. Крисюка, В. Кудіна, Н. Ничкало, Н. Протасової, О. Пехоти, Л. Пуховської, П. Сауха, В. Семиченко, Т. Туркот, С. Шандрук, В. Червонецького, Д. Чернилевського та ін.), які визначили вагомі педагогічні можливості інтеграції професійно-орієнтованих позицій і знань у змістових навчальних модулях фахової підготовки фахівців тощо.

Але в чому полягає глобальна педагогічна проблема? Державна політика у справі розбудови професійної вищої освіти спрямована на досягнення українською освітою сучасного світового рівня, подальший розвиток національних освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів примноження культурологічного й інтелектуального потенціалу викладацьких кадрів нового покоління, висококваліфікованих фахівців широкого профілю, здатних працювати в режимі випереджальної системи вищої освіти, в умовах стрімких економічних змін і глобалізації відносин, запроваджувати нові системи професійного навчання з урахуванням усього прогресивного, що напрацьовано у світовій, європейській і вітчизняній педагогічній науці та практиці.

**Мета статті.** Головна мета цієї роботи – висвітлити теоретико-педагогічне обґрунтування актуально перспективних підходів до стратегій та парадигм, пов'язаних з оцінкою досягнень педагогічної майстерності викладача вищої школи нині і в майбутньому, та з'ясувати, за яких умов педагогічної діяльності викладача сучасна студентська аудиторія досягає професійно-прогресивного розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідь на поставлені питання варто починати з того, що

нині студентська аудиторія може прийняти інформацію викладача і його самого, а може й не прийняти. Тому перша парадигма педагогічної майстерності пов'язана з чіткою відповіддю сучасного викладача на такі вкрай важливі запитання до себе: якими шляхами принцип особистісно орієнтованого навчання студентів призводить до успішного результату? Допоможе в цьому вчасне визначення викладачем власної траєкторії руху до успішної самореалізації себе у професійній діяльності, в процесі якої він може отримати найточнішу інформацію про себе: Хто Я? В чому сутність мого життя? Чи правильний мій вибір? Як я як професіонал виглядаю на тлі інших? Чи дасть змогу мені ця діяльність стати щасливою людиною? Чи зможу максимально реалізувати себе як індивідуальність, як особистість? Чи має це поприще, чи стане для мене діяльність викладача предметом мого життя, найуспішнішого професійно-особистісного самоздійснення і самореалізації? Чи маю для цього внутрішній духовний та інтелектуальний потенціал? Чи зможу створити умови для становлення ідентичності себе існуючого зі своєю власною природою? І найважливіше: як сприйматиме мене студентська аудиторія?

Відповіді викладачів на такі питання мають соціальне значення, де важливе місце займає наявність другої парадигми – чіткого уявлення викладача про найважливіше для нього освітнє середовище – студентську аудиторію, особливостями якої є принципово нові концептуальні підходи до розуміння її сутності.

«Великим тлумачним словником сучасної української мови» [2, с. 46] аудиторія тлумачиться як «зал для читання лекцій, доповідей». І тільки в «Словнику іншомовних слів» [3, с. 61] цей термін доповнюється, на наш погляд, суттєвими й важливими тлумаченнями: «численна аудиторія», «контакт із аудиторією», «уважна аудиторія», «активна аудиторія», «звернутися з питанням до аудиторії».

З огляду на сучасні реалії, студентська аудиторія – це не сума індивідів, а якісно різнобарвне ціле як носій системної якості, показниками якої є колективна співмотивація, співпереживання, емоції, особлива психоенергетика, яка набагато частіше, ніж зазвичай, є «мотором» і регулятором поведінки аудиторної спільноти. Вона і є ядром колективної суб'єктивності.

У сучасній аудиторії вирус і дух часу, і ринкова економіка, і тональність потреб та запитань, матеріальна нерівність тощо.

Тому аудиторію логічно розглядати як живий організм, як соціально-професійну спільноту, організаційно і професійно створену закладом вищої освіти з метою здобуття навичок і перспективного досвіду майбутньої професійної діяльності у духовній сфері, сфері науки, культури і виробництва.

Студентська аудиторія – це свого роду рефлексивний простір у колі «викладач – студент», «студент – студенти», в якому відбуваються такі найважливіші й складні, з точки зору професійної педагогіки, процеси:

- розвиток і саморозвиток кожного суб'єкта педагогічного процесу вишу;
- формування соціальної компетентності;
- цілісне осмислення і узагальнення інформації;
- вироблення власної думки на основі отриманої інформації, живого обговорення різних аспектів і проблем у цьому колі;
- інтегрування знань, розробка власних планів професійного самоздійснення тощо.

Але процес мотивованого професійного саморостання відбувається в аудиторії тільки за певних умов, основними з яких є: педагогічна майстерність викладача в роботі з аудиторією, наявність навичок формування ціннісно-професійної єдності, встановлення оптимальних навчальних стосунків, атмосфери співтворчості, заохочення ініціативи і створення можливостей максимальної самореалізації студентів через розкриття і стимулювання їхнього творчого потенціалу, використання з цією метою найефективніших засобів, на основі яких розгортається, за допомогою творця цього процесу – викладача-майстра зовнішньо і внутрішньомовленнєвий процес, духовно-творча взаємодія, особистісно-професійне збагачення.

Але не все так просто, як у теорії. На практиці аудиторія може виглядати і часто-густо виглядає інакше тільки тому, що якихось «таємничих умов» не дотримано. Деякі умови на шляху до отримання освітнього продукту високої якості залежать від складу аудиторії, санітарно-гігієнічних умов тощо, але, без сумніву, більшість – від педагогічної майстерності самого викладача.

Нині вітчизняна педагогіка досліджує багато таких загальнолюдських проблем, які ще вчора сприймалися абстрактними, а нині щодня стають актуальнішими, конкретнішими, стосуючись усіх мешканців планети, в пошуках більш досконалої системи освіти, шляхів інтеграції в Європейський освітній простір, подолання планетарної провінціальності, деформації моральної свідомості. Такі пошуки прогресивних педагогів відбуваються по всьому світі. Цей пошук є архіважливим, бо якщо саме зараз засобами освіти не докласти до цього зусиль, оздоровлення морально-психологічного клімату в усіх сферах, пробудження совісті, обов'язку, людяності й відповідальності, то в недалекому майбутньому всі негативні явища у відносинах людей, народів, країн, які нині спостерігаються, можуть набути катастрофічних наслідків.

Такий підхід пояснюється тим, що будь-яка система освіти може слугувати засобом самороз-

витку й успішної професійної самореалізації тільки тоді, коли для цього створені внутрішні умови, що потребує педагога-професіонала, мислення якого не обмежене лише спеціальними знаннями, а має риси універсальності, фундаментальності й морально-духовної основи, викладача, який би не тільки міг удосконалювати зміст своєї професійної діяльності, але й являв собою взірць високої духовності, духовної культури.

Сучасному викладачу варто рішуче повернутись обличчям до культури і виховання, бо якщо й надалі він абсолютизуватиме свою місію як транслятора знань, у такої освіти немає майбутнього, вона виродиться в систему дистанційного навчання і вимре.

Запропонований концептуальний підхід може бути реалізованим лише за умови усім світом визнаної перспективної в майбутньому – *т р е т ь о ї* – гуманістичної парадигми вищої освіти, яку науково обґрунтував І. Зязюн: «Смисл і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. <...> Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості, і в ідеалі її призначення – щастя людини» [4, с. 21].

Отже, з яких позицій ми не підходили б до парадигми педагогічної майстерності, її результативність полягає в оперативних і безпосередніх практичних кроках успішного здійснення професійної співтворчості зі студентами, що вимагає серйозного наукового обґрунтування відповіді на важливі запитання, наведені нижче.

- Якими нині мають бути цілі сучасної професійної освіти, що визначають її зміст та організацію?
- Яким чином відбирати зміст професійно орієнтованої освіти?
- За якими критеріями мають оцінюватись якості отриманої професійної освіти у вищих навчальних закладах?

Відповіді на ці запитання і визначають стратегію розвитку педагогічної майстерності, її пріоритет та напрями самовиявлення.

Дієвість педагогічної майстерності викладача повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії професійної культури студентів, яка полягає у:

- формуванні базової культури особистості, її вмінні виявляти своє ставлення до світу, до людей, до себе у відповідних професійних формах;
- розумінні відповідальності в перетворенні наявної практики авторитаризму у стосунках суб'єктів освітніх закладів;
- появі у студентів нової свідомості з орієнтацією на світову культуру миру, адекватної почут-

тям, потребам і діям, відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Таким чином, проаналізовані нами окремі напрями методологічних проблем педагогічної майстерності викладача дають підстави для висновку, що до найважливіших, сучасних і гострохарактерних цілей професійної майстерності належать:

- гармонізація міжособистісних навчальних стосунків на основі реалізації загальнолюдських цінностей, на досягненнях у цій сфері різних культур і цивілізацій, на повазі етнокультурних особливостей інших народів;

- успішне навчання майбутніх фахівців умінню жити й працювати разом, у команді, групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;

- здійснення психологічного оздоровлення студентів гуманістичними методами виховання через успішну творчу співпрацю, духовну взаємодію, стимулювання і оволодіння методами професійного самооздоровлення тощо.

Реалізація таких глобальних цілей потребує оригінальних педагогічних проєктів, засобів та педагогічної майстерності, парадигмами й особливостями яких мають бути, на думку І. Зязюна, такі умови:

- якщо парадигма професійної освіти орієнтована на полікультурну особистісно орієнтовану освіту гуманістичного типу, що забезпечує необхідні умови для становлення особистості суб'єкта професії як професіонала і людини культури;

- теоретико-методологічні засади полікультурної професійної освіти будуть всебічно і адекватно (ізоморфно, конгруентно тощо) відображати сучасні культурологічні уявлення на різних рівнях їх системної організації, парадигмальних культурних форм, множинності і варіативності концептуальних підходів з урахуванням особливостей цивілізаційного постіндустріального етапу розвитку сфери освіти;

- суб'єкти освітньої діяльності керуватимуться цілісною системою когнітивно-ціннісно-регулятивних смислів з урахуванням сучасних уявлень про сутність становлення і розвитку особистості, що відтворюють об'єктивну потребу суспільства у високому рівні розвитку професіоналізму і культури, особистісних якостей майбутніх спеціалістів;

- змістова і процесуальна сторона основних видів (науково-дослідної, освітньо-виховної) і форм (групових чи індивідуальних, самостійних чи під безпосереднім керівництвом педагога тощо) теоретичної і практичної діяльності головних суб'єктів освіти (викладачів, учнів, слухачів тощо) будуть спроектовані як культурний процес на основі діалогу і співробітництва його учасників [5, с. 62–63].

Наш багаторічний досвід організації навчального процесу в різних студентських аудиторіях показав, що професійна співтворчість досягається тільки тоді, коли спільний зі студентами цілеспрямований пошук педагогічної істини сприяє:

- полегшенню переходу від навчання до самонавчання;

- піднесенню педагогічної свідомості на вищий професійний рівень;

- розвитку здатності адекватно сприймати власні індивідуальні якості, точно передбачати, як вони можуть впливати на вчинки й професійну поведінку;

- стимулюванню вільнодумства, максимального емоційного залучення кожного студента до професійного розв'язання конкретної творчої ситуації;

- розвитку чутливості й сприйнятливості емоційного стану інших людей;

- отриманню нових навичок активного аналізу складних педагогічних явищ, внутрішніх властивостей і педагогічного досвіду, професійних вчинків, їх мотивів.

Отже, йдеться про педагогічну майстерність цілеспрямованого створення такої стимулюючої системи професійного навчання, яку студент сприймає як щось надзвичайне й життєво необхідне для роботи, де він міг би сам вибирати такі види пізнавальної діяльності, за яких відбувається постійний пошук оптимальних, розрахованих на перспективу, педагогічних рішень, що і є стратегією й парадигмою педагогічної майстерності викладача.

Сучасний викладач працює в добу пріоритету особистості. Його професійна репутація, педагогічна майстерність оцінюються студентами по-різному, в залежності не тільки від професійних якостей, але й від того, з якими групами студентів викладач працює і наскільки успішно впливає на їхнє професійне самовизначення і зростання, успішне самоздійснення.

Втім, особистісний зміст і стиль взаємин із людьми, характер професійної поведінки викладача як людини теж залежить від багатьох факторів і намірів, цілей педагогічної діяльності, незважаючи на те, що кожен із них мріє стати майстром.

За результатами власних наукових пошуків і досліджень психологів, зокрема, Я. Коломенського, нами виділено з метою успішної професійної взаємодії в процесі формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів такі три типові групи, для кожної з яких необхідно науково обґрунтовувати і проєктувати особливі педагогічні прийоми та засоби продуктивного опанування й успішного вияву педагогічної майстерності.

Перша – позитивна. Викладач любить свою важку роботу і своїх студентів, вважає їх своїми співробітниками й колегами, постійно виявляючи це у своїй поведінці в словесній формі «тепло-тепло».

Друга – негативна «холодно-холодно». Викладач цього типу не любить тих, із ким працює, педагогічна діяльність його обтяжує. При цьому він відверто і майже постійно так виявляє «негатив» у поведінці: рідко радить, але часто наказує; рідко допомагає – часто вимагає; неохоче хвалить – із задоволенням вказує на недоліки.

Третя – викладачі, які в душі люблять свою справу і своїх студентів, але, коли спостерігаєш за ними, важко в це повірити: «в душі – тепло, а зовні – холодно»: суворий погляд, вимогливий голос, стримані жести. Такий викладач зайвий раз не посміхнеться, доброту й теплоту до людей проявити не вміє. О. Пушкін про таких викладачів відгукувався так: «Вздыхать и думать про себя: Когда же черт возьмет тебя?»

Таким чином, зміни в університетській освіті трансформуються у нові вимоги навіть до викладачів, які мріють або вже досягли педагогічної майстерності в організації навчальних занять, орієнтованих на розвиток професіоналізму студентів, вимагаючи від них неабиякого й особливого психолого-методичного забезпечення, активного використання досвіду талановитих колег, здатних до комфортного навчального спілкування за формулою «тепло–тепло», налагодження духовної взаємодії, професійної співтворчості зі студентською аудиторією.

Тому педагогічна майстерність – це динамічна інтегративна система, компонентами якої є, за І. Зязюном, гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Сучасні дослідники по-різному роблять спроби визначати, наскільки педагоги володіють педагогічною майстерністю. В. Ковальчук, зокрема, виділяє такі інтегративні показники ефективності педагогічної майстерності:

- поліпшення кількісних і якісних характеристик навчальної діяльності учнів;
- зменшення часу на досягнення конкретної навчальної мети;
- міцність засвоєння і закріплення знань, умінь, навичок учнями;
- полегшення навчальної діяльності;
- задоволеність процесом навчання, викладачем, учнями;
- ставлення до навчання;

- ефективна трансформація знань в уміння;
- позитивна атмосфера в процесі навчання [6, с. 576].

**Висновки і пропозиції.** Якість професійної освіти майбутніх фахівців прямо залежить від наявності педагогічної майстерності у викладачів закладів вищої освіти.

Сучасна ситуація вимагає інших парадигм розвитку професіоналізму і відповідної майстерності його формування. Узагальнення викладеного в статті зумовлює висновок про те, що педагогічна майстерність може і має стати основною складовою частиною професійної підготовки викладачів вищої школи, здатних стимулювати розвиток професійної освіти на засадах дійсної її гуманізації і культуровідповідності.

#### Список використаної літератури:

1. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпін: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Словник іншомовних слів / За ред. С.Я. Єрмоленко; худож. оформлювач О.С. Юхтман. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
4. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / За ред. І.А. Зязюна. К.: Віпол. 2000. 636 с.
5. Зязюн І.А. Філософія професійного розвитку людини. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: збірник наукових праць / За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. Вип. 5(9). Харків: НТУ «ХПІ», 2004. 484 с.
6. Ковальчук В.І. Педагогічна майстерність викладача як основа його компетентності. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів IX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / за ред. І.А. Зязюна. Вип. 3(7). Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 640 с.

#### Sushchenko T. Teacher's professional skills: strategies and paradigms

*The article defines and scientifically substantiates the strategies and paradigms of assessing the professional skills of the teacher of higher educational establishment in the era of the priority of the individual, its focus on spiritual interaction and co-creation with the student audience in order to form their professionalism and intelligence.*

*The student's audience is analyzed from the point of view of scientific achievements and peculiarities of modern professional pedagogy, not as the sum of individuals, but as a qualitatively colorful unity, whose indicators are: motivation, experience, emotions, special psycho-energetics, which often acts as an "engine" and regulates the development of professional proficiency of the teacher, his skillful behavior in the lecture hall.*

*It is proved by the author that the modern audience is the core of collective subjectivity, which possesses the spirit of time, pursues the market economy, responds to needs and demands of the society, and realizes the inequality of people etc.*

*It is proposed to consider the audience as a living organism, as a social-professional community, which was organized and professionally created by a higher educational institution for getting higher education and experience of future professional activity in the spiritual, scientific, cultural and manufacturing spheres.*

*Pedagogical skills of professional activity of the teacher in the audience are presented as the management between "teacher – student", "student – students". In this reflexive space the most important and complicated processes from the point of professional pedagogy are held. Due to them the formation of professional values and unity, the establishment of optimal educational relationships, the construction of atmosphere of co-creation, the encouragement of initiative and the foundation of opportunities for maximum self-realization of students through the disclosure and stimulation of creative potential are taking place. Thanks to those most effective measures, with the help skillful teacher proceeds the development of external and internal communicative abilities, continuous personal and professional enrichment of students.*

*Thereby, the pedagogical process of professional training of students in higher educational establishments is regarded as a process of close cooperation between teachers and students in conditions of spiritual interaction in psychologically favorable educational environment, cultural and intellectual co-creation.*

*The organizer of this process is the teacher of higher educational establishment. His pedagogical skills are defined as the creation of a stimulating system of vocational training, as the ability of the teacher to reach the heights of professional development of students in the process of their professional training in a short period of time and without psychological stress.*

**Key words:** teacher, student, audience, paradigm, spiritual interaction, pedagogical skills.

## КОНЦЕПЦІЯ СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

*Підготовка затребуваного інженера для аграрної промисловості нині передбачає наявність у випускників університетів високо розвинутого творчого потенціалу, що їм дає змогу ефективно здійснювати свої професійні обов'язки, націлені на інноваційне вирішення різних виробничих задач. Аналіз результатів сучасних наукових пошуків з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що необхідний системний цілеспрямований розвиток творчого потенціалу агроінженера, теоретичні і методичні основи якого не були предметом спеціальних досліджень. Донині не було окреслено підходи до розвитку творчого потенціалу бакалаврів з агроінженерії, умови, що уможливають цілеспрямований творчий розвиток інженерів, а також не характеризувався певним чином відповідний інструментарій. Через те наявні освітньо-професійні програми демонструють брак дисциплін, що націлені на розвиток у майбутніх інженерів технічної творчості. Дослідження проблеми системного розвитку творчого потенціалу агроінженерів було спрямоване на розроблення відповідної концепції, що передбачало визначення методологічних підходів, принципів, педагогічних умов для ефективного розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерних спеціальностей, а також змісту, форм, методів і засобів навчання, що утворюють педагогічну систему.*

*Методологічну основу становлять системний, синергетичний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, алгоритмічний та інформаційний підходи, які враховують професійні особливості агроінженера. Узагальнення означених засад дало змогу розробити концептуальну модель, що відображає особливості організації системно послідовної підготовки студентів до інноваційної інженерної діяльності. Подальші дослідження передбачають методичне забезпечення концептуальних напрямів цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу інженерів (міждисциплінарний та проблемно-орієнтований характер навчання; сучасні інноваційні педагогічні технології з центруванням на особистості студента).*

**Ключові слова:** професійна підготовка агроінженерів, творчий потенціал інженера, інноваційна діяльність, технічна творчість, педагогічна система.

**Постановка проблеми.** Інженер є однією з найбільш затребуваних професій по всьому світі [1]. З огляду на ті задачі, які постають перед інженерами у XXI ст., зокрема у агропромисловому виробництві, ключовою вимогою з боку роботодавців є висока ефективність під час рішення складних нестандартних завдань, тобто здатність критично та творчо мислити на фоні високої професійної компетентності, що безперервно підвищується. У таких умовах розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера набуває критичної важливості для випускників аграрних університетів. Аналіз освітньо-професійних програм, робочих навчальних планів підготовки агроінженерів свідчить про брак дисциплін, що забезпечують розвиток у студентів технічної творчості. Варто додати, що дуже мало застосовується додаткових форм підготовки майбутніх інженерів до інноваційної професійної діяльності у сфері агропромислового виробництва. Недостатня розробка означених аспектів виявляється в обмеженому застосуванні сучасних інноваційних педагогічних технологій, доміну-

ванні інформаційно-рецептивних та репродуктивних способів навчальної роботи, що загалом гальмує розвиток творчого потенціалу у випускників агроінженерних спеціальностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів, зокрема аграрного напрямку, знайшла своє певне вирішення у наукових працях філософів, психологів, педагогів [2–8].

Аналіз сучасних досліджень [9–13] свідчить про наявність методологічного фундаменту для рішення досліджуваної проблеми. Вчені демонструють єдність думок у тому, що творчі якості, здібності, зокрема, майбутнього інженера, необхідно цілеспрямовано, системно розвивати. Натомість проблема підготовки інженерів до інноваційної професійної діяльності, теоретичні і методичні основи розвитку творчого потенціалу майбутніх бакалаврів агроінженерії не стали предметом спеціального дослідження; немає і цілісної характеристики методичного інструментарію щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні принципів розвитку творчого потенціалу бакалавра агроінженерії на основі окреслених методологічних підходів, визначенні педагогічних умов, що мають забезпечити результативність розвитку та проектування означеного процесу у вигляді концептуальної моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток творчого потенціалу особистості в дослідженні розглядається в системі загальнопедагогічних (фундаментальності і професійної спрямованості змісту, методів і форм навчання, систематичності в оволодінні досягненнями науки й культури, системного характеру навчальної діяльності, доступності, міцності, позитивної мотивації, наочності, свідомості і активності студентів, культуродозцільності та ін.) та специфічних принципів (індивідуальної освітньої траєкторії, проблемності, діяльнісного навчання, випереджальної потреби у знаннях, міждисциплінарності, продуктивності, системності) [14].

За умови розгляду означених норм як способів досягнення цілей розвитку творчого потенціалу особистості студента, у дослідженні центральним принципом є *принцип розвиваючого і виховуючого навчання*, а усі інші його конкретизують. Принцип розвиваючого і виховуючого навчання, пов'язуючи воедино процеси навчання, виховання і розвитку особистості, виражає основну мету функціонування педагогічної системи [10].

Методологічне поле дослідження поєднує системний, синергетичний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний, аксіологічний та інформаційний підходи, які, насамперед, дають змогу врахувати специфіку професійної діяльності інженера-механіка сільськогосподарського виробництва та у своєму комплексі найбільше, на нашу думку, відповідають напрямам розв'язання означеної проблеми [14].

*Системний* підхід є провідним у дослідженні, оскільки він дає змогу вивчати процес розвитку творчого потенціалу студентів як динамічну педагогічну систему. Методологія системного підходу дає змогу визначити та проаналізувати фактори, що зумовлюють поведінку системи, всебічно описати структурну цілісність у різних аспектах існування, функціонування та розвитку її складників.

Спроектвана педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутніх бакалаврів агроінженерії є складним об'єктом, що знаходиться під впливом багатьох факторів та умов, має безліч варіантів розвитку і здатна до самоорганізації. А тому є доцільно для дослідження феномена застосувати *синергетичний* підхід, який, насамперед, полягає у виявленні можливості спільної дії підсистем або об'єктів до утворення складніших структур, що характеризуються якісною зміною стану. Саме синергетична концепція дає змогу у

динаміці дослідити проблеми розвитку особистості з позицій одночасної орієнтації на самовизначення, саморозвиток і спільну творчість, а також свободу вибору своєї освітньої траєкторії шляхом самоорганізації, саморефлексії та розвитку нелінійного мислення. Через це синергетичний підхід пов'язаний не тільки з системним, а з усіма методологічними підходами, зокрема з особистісно-орієнтованим.

*Особистісно-орієнтований підхід* сприяє визнанню майбутнього інженера сільськогосподарського виробництва як індивідуальності, неповторної особистості. Ця методологія концентрує увагу на особистісній характеристиці кожного студента, створенні сприятливих умов творчого розвитку і саморозвитку особистості. Задля реалізації підходу в аграрних вишах необхідно організувати освітній процес на засадах довіри, взаємної поваги, співробітництва та партнерства, у перебігу професійної підготовки інженерів гармонійно поєднувати навчання, виховання та розвиток особистості, цілеспрямовано залучати студентів до активної інтелектуальної діяльності, створити та підтримувати розвивальне освітнє середовище, забезпечити умови продуктивного самонавчання, самопізнання, самоконтролю студентами своїх цілей і можливостей.

Суть *компетентнісного підходу* до професійної підготовки агроінженерів полягає не у збагаченні студентів певною науково-технічною інформацією, а у цілеспрямованому розвитку в них умінь оперувати нею, здатностей творчо застосовувати набутий досвід задля розв'язання соціально-виробничих ситуацій. При цьому пріоритетною освітньою метою стає підготовка інженера-професіонала, здатного ефективно реалізовувати власний творчий потенціал на виробництві та у сільському соціумі, вмотивованого до саморозвитку, навчання впродовж життя.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний із *діяльнісним підходом*. Враховуючи те, що розвиток творчого потенціалу майбутнього агроінженера передбачає перманентне включення студентів у різновиди навчально-професійних видів діяльності, саме на засадах діяльнісної методології варто розробляти комплекс інженерних завдань, вирішення яких має послідовно готувати студентів до інноваційної інженерної діяльності. Природно, такі завдання мають становити змістову основу компетентнісно орієнтованих технологій – проектної, проблемно-розвивальної, імітаційного моделювання тощо.

З діяльнісним підходом щодо розвитку творчого потенціалу студентів у тісному взаємозв'язку реалізується *культурологічний підхід*, який покликаний спрямувати майбутню технічну творчість випускника-інженера на «добро» – полегшення життя людей, посилення комфорту та безпеки, стимулюючи науково-технічну раціональність у межах етики.

Методологічним підґрунтям цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера виступає *аксіологічний підхід*, який, як і культурологічний, спрямований на формування духовної культури особистості. Домінантним аспектом у реалізації аксіологічного підходу є цінності як специфічні соціальні визначення об'єктів довкілля, що виявляють їхнє позитивне або негативне значення для людини і суспільства. Зважаючи на той факт, що кожна професійна діяльність базується на специфічному комплексі цінностей, притаманних цим професіям, саме ціннісні орієнтації особистості є тими стимулами, що забезпечують мотивацію студентів в оволодінні майбутнім фахом, проектують мотиваційну програму діяльності.

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, швидкий, майже миттєвий доступ до інформації вимагає від студентів умінь ефективно її опрацьовувати, продуктивно застосовувати у розв'язанні складних інженерно-технічних задач. Таким чином, у дослідженні *інформаційний підхід*, насамперед, забезпечує розвиток інтелектуальної складової частини феномена, дає змогу інтенсифікувати формування когнітивних структур особистості в системі технологій створення, обробки та передачі інформації як основи знання, створює умови для продуктивної технічної творчості.

Крім розглянутих наукових концепцій, у дослідженні враховувалися вимоги технологічного, середовищного, міждисциплінарного підходів. Нагадаємо, що технологічний підхід в освіті пов'язаний з алгоритмізованою послідовністю навчальних дій, відтворюваністю освітнього процесу та гарантованістю досягнення цілей навчання і забезпечується засобами педагогічних технологій. Методологія середовищного підходу у розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів надає змогу використати всю сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і забезпечують дієву взаємодію змісту, форм, методів та засобів як компонентів системи освітнього процесу з метою досягнення цілей компетентісно орієнтованого навчання. Міждисциплінарний підхід є тим інструментом, що реально об'єднує науки (дисципліни) задля створення міждисциплінарних об'єктів дослідження, проектів, не порушуючи їхньої самостійності й унікальності, з метою системного розвитку творчих здатностей студентів інженерних спеціальностей у аграрному університеті.

В основу пропонованої концепції системного розвитку творчого потенціалу майбутніх бакалаврів агроінженерії покладено ідею психологів розглядати досліджуваний феномен як інтегративну властивість фахівця, що базується на генетично (природно) зумовлених задатках та схильностях

особистості і відображає її можливості здійснювати інноваційну інженерно-технічну діяльність [15]. Творчий потенціал майбутнього інженера-механіка сільськогосподарського виробництва є конструктором таких взаємозалежних і взаємозумовлених компонентів-складників: інтелектуально-креативного (передбачає сформованість інтелектуальних якостей та якостей творчої особистості), рефлексійного (виражає особливості ставлення студента до власної діяльності, аналіз дій і результатів на основі власного досвіду та інтуїції), мотиваційно-вольового (відображає ціннісно-мотиваційну та емоційну сферу особистості і передбачає розвиток самостійності та ініціативності) та продуктивно-діяльнісного (передбачає набуття студентом компетентності, яка структурно включає взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок здійснення інноваційної інженерно-технічної діяльності) [15]. Визнаючи творчий потенціал майбутнього агроінженера як складну, динамічну властивість особистості, виділяємо чотири рівні розвитку феномена: *початковий, базовий, середній і високий*.

Аналіз наявних наукових праць щодо педагогічної практики з професійної підготовки майбутніх бакалаврів агроінженерії свідчить, що є певні протиріччя, зокрема, між сучасними вимогами до випускників-інженерів і їх реальною підготовленістю до здійснення інноваційної професійної діяльності. Крім того, наявною є суперечність між усвідомленістю науково-педагогічними працівниками аграрних університетів необхідності цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів-механіків і обмеженістю наявного науково-методичного забезпечення цього процесу.

На основі методів педагогічного прогнозування виділяємо такі засоби розв'язання наголошених суперечностей: широке застосування розвивальних педагогічних технологій (технологія контекстового навчання, технологія навчального проектування, проблемного навчання, імітаційно-ігрові технології, тренінги, кейс-технологія та ін.) під час оволодіння студентами компетентностями, визначеними освітньо-професійною програмою в термінах результатів навчання; використання у педагогічній практиці евристичних методів розвитку творчих здібностей студентів агроінженерних спеціальностей (метод спроб та помилок; метод психологічної активізації творчості; метод мозкової атаки; метод фокальних об'єктів; метод аналогій; метод контрольних питань; алгоритм вирішення винахідницьких задач тощо) та сучасних інноваційних засобів навчання (на основі ІКТ); використання можливостей додаткових форм організації навчання (спецкурси, факультативи, студії, гуртки тощо) у розвитку творчих якостей студентів, залучення майбутніх інженерів-механіків до науково-дослідної роботи; міждисциплінарний, методо-



Рис. 1. Концептуальна модель педагогічної системи цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів в аграрному закладі вищої освіти

логічний характер підготовки майбутніх фахівців з орієнтацію на творчий розвиток особистості.

Найвагомішими умовами, які уможливають розв'язання вказаних суперечностей, визначено такі: модернізація усіх складників наявного освітнього процесу як системи; усвідомлення творчого потенціалу студента-агроінженера як сукупності інваріантної і варіативної складових частин; створення інформаційно-освітнього середовища у вигляді відкритої педагогічної системи; застосування студентами широкої палітри професійних та методологічних знань і умінь; врахування потреб агропромислового виробництва під час проектування змісту інженерної освіти; залучення студентів агроінженерних спеціальностей до міждисциплінарних проектів за участі студентів інших спеціальностей. Головними концептуальними напрямками цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів агропромислового виробництва у перебігу професійної підготовки визначено такі способи: міждисциплінарний характер навчання; проблемно-орієнтоване оволодіння дисциплінами освітньо-професійної програми; практико-орієнтовані інноваційні технології інженерного навчання; дослідницький характер навчально-пізнавальної діяльності студентів.

На основі визначених та обґрунтованих теоретичних положень було розроблено концептуальну модель (рис. 1) педагогічної системи цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх бакалаврів агроінженерії, яку буде

покладено в основу у процесі обґрунтування технологічних позицій дослідження, розроблення та вдосконалення авторської методики розвитку досліджуваної інтегративної властивості у студентів-агроінженерів.

З високим рівнем узагальнення відображаючи теоретично обґрунтовану систему, концептуальна модель спрямовує педагогічні впливи на реалізацію положень щодо цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу студента, організацію системно послідовного оволодіння майбутніми бакалаврами інноваційною інженерною діяльністю засобами сучасних педагогічних технологій із фокусом на особистості студента.

**Висновки і пропозиції.** Вказані методико-технологічні інструменти стають дієвими чинниками під час обґрунтування і впровадження в освітній процес аграрних університетів педагогічної системи цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів, що використовує можливості складників процесу (цілі, діяльність викладача, навчально-пізнавальна діяльність студента, форми, методи, засоби, зміст навчання і виховання, контроль досягнень) задля виконання глобального завдання сучасного технічного закладу вищої освіти – підготовки студентів до інноваційної інженерної діяльності. Подальші дослідження мають бути присвяченими обґрунтуванню технологічних положень дослідження, розробленню методики проведення експериментів та механізмів вдосконалення методики розвитку творчого потенціалу студентів-агроінженерів.

**Список використаної літератури:**

1. The Future of Jobs Report 2018. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/>
2. Андреев С.П. Методика подготовки современного инженера к профессионально-творческой деятельности в условиях конкурентной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2003. 21 с.
3. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения. Харьков: Штрих, 2003. 480 с.
4. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Нац. аграр. ун-т. Київ, 2004. 505 с.
5. Манько В.М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 498 с.
6. Ничкало Н.Г. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграції*: зб наук. статей. Київ: НТУ, 2015. С. 12–23.
7. Amabile T.M. A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research in Organizational Behavior*. Elsevier Science, 2000. Vol. 22. URL: <http://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7441>.
8. Cropley D.H., Cropley A.J. Engineering creativity: A systems concept of functional creativity. *Creativity across domains: Faces of the muse*. 2005. Vol. 1, Issue 15. P. 169–185.
9. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
10. Варій М.Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки: навч. посібн. Київ: «Центр учбової літератури», 2007. 376 с.
11. Нараєв В.М., Шоев Н.Н. Концептуальні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів. *Основи сучасної педагогіки*. Херсон, 2016. С. 97–158.
12. Попова О.П. Розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2009. 23 с.
13. Adams J.P., Turner S. Problem Solving and Creativity for Undergraduate Engineers: process or product? *Engineering Education*. Loughborough University, 2008.
14. Тітова О.А. Методологічні підходи до розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018. Вип. 4. Том 2. С. 70–74.
15. Тітова О.А. Структура творчого потенціалу інженера аграрного профілю. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. Київ, 2016. Вип. 253. С. 289–297.

**Titova O. Concept of systemic development of future agricultural engineers' creative potential**

*The training of the demanded engineers for the agrarian industry now means providing highly developed creative potential among university graduates. This will enable the graduates to perform effectively their professional duties aimed at innovative solutions to various production tasks. The analysis of modern researches of this problem gives grounds to assert that there is a need for systemic purposeful development of agricultural engineers' creative potential. The fact is that the theoretical and methodological foundations of the process have not been the subject of special investigations. For now, the approaches to developing the creative potential of agroengineering bachelors have not been outlined. The conditions that enable the purposeful creative development of engineers were not definitely characterized as well as the corresponding methods and tools. According to the educational and professional programs, which are used at Ukrainian agrarian universities, there is a lack of disciplines aimed at the fostering creativity among agricultural engineers. The study of the system development of the creative potential was focused on developing an appropriate concept that included the definition of methodological approaches, principles, pedagogical conditions for the effective development of the students' creative potential. The content, forms, methods and means of teaching that form the pedagogical system were under consideration as well.*

*The methodological basis included systematic, synergetic, person-oriented, competence, activity, cultural, axiological and informational approaches that took into account the professional features of agricultural engineering. The generalization of the above-mentioned ambiguities allowed us to develop a conceptual model that reflected the organization peculiarities of systematically consistent training of students for innovative engineering activities. Further research might involve methodological provision for conceptual directions of purposeful development of engineers' creative potential (interdisciplinary and problem-oriented character of teaching, modern innovative pedagogical technologies with the focus on the student's personality, etc.).*

**Key words:** professional training of agricultural engineers, creative potential of an engineer, innovative activity, technical creativity, pedagogical system.

## FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF INTEGRATED LEARNING

*The article deals with integration of the discipline "Foreign Language (English)" and other disciplines in the educational process of higher educational institutions. Integration involves the use of various techniques, methods and ways of learning. First of all, this is the creation of foreign-language subjects and their components. The tendency to integrate various disciplines in the higher education system contributes to a holistic worldview, an educated capable personality, independently apply their knowledge and take a non-traditional approach to solving educational and, later, professional problems. It is known that in higher education the study of a foreign language is an expansion and deepening of the basic level, taking into account the profile orientation of students, therefore the learning process consists of those subject fields, which foreign language training is directed to. When learning a foreign language in a higher education system, it is necessary to form not only foreign language competence, but also professional one. The integration of the discipline "Foreign language (English)" and other subjects has obvious advantages which were listed in the study. One of the main directions in higher education today is the integration of foreign language and professional training, since modern education is the integration of personal qualities and professional competencies based on foreign language training. This approach provides a justification for the entire structure of the content of professional training on the basis of basic and special disciplines. Current trends require new approaches to the preparation of future specialists. One of the requirements for the education of students is the diversified development of personality and the acquisition of harmony with the outside world and with oneself. One of the means of solving this problem is the study of a foreign language, as a component of the formation of professional competence. Learning a foreign language at a university must necessarily be based on the formation and development of foreign language competence. The structure of foreign language competence should include such components that reflect the degree of awareness of the future economist the personal and professional significance of a foreign language, skills acquired in the process of learning, as well as value-semantic setting. This implies the continuity of foreign language linguistic, communicative, professional and cultural components.*

**Key words:** integration, foreign language competence, disciplines, future economists.

At the present stage, much attention is paid to the use of integration of the discipline "Foreign Language (English)" and other disciplines in the educational process of higher educational institutions. Integration involves the use of various techniques, methods and ways of learning.

**Problem statement.** First of all, this is the creation of foreign-language subjects and their components. Offering various ways to implement integration in the pedagogical process for the formation of foreign language competence, their positive influence on the learning process becomes apparent. The need to implement the principle of integration of educational disciplines to improve foreign language competence is dictated by objective reasons: there is a regular systematization of educational material; students have the opportunity to use already acquired knowledge when learning a new material; a holistic picture of the world is formed in the mind of the student and, as a result, the motivation to learn is increased.

The tendency to integrate various disciplines in the higher education system contributes to a holistic worldview, an educated capable personality, inde-

pendently apply their knowledge and take a non-traditional approach to solving educational and, later, professional problems [4]. Thus, the content of higher education can be represented as the integration of professional and foreign language competence through the inclusion of a foreign language component in the structure of educational activities of a higher educational institution. It is obvious that the integrated experience provides an innovative role in the sociocultural, professional and foreign language space of the future specialist.

**Statement of the basic material.** The developing foreign economic relations and resources of the international labor market have led to the fact that the entire socially active population is increasingly seeking to use the international labor market that has opened to them, where the level of proficiency in foreign languages influences to a large extent. Foreign language competence is perceived as a necessity and is a problem whose solution significantly affects professional competence. Practically every employee today is tasked with preparing for intercultural communication with representatives of other countries

and peoples. That is, the language is considered today as a way of familiarizing with the world culture.

It is known that in higher education the study of a foreign language is an expansion and deepening of the basic level, taking into account the profile orientation of students, therefore the learning process consists of those subject fields, which foreign language training is directed to. When learning a foreign language in a higher education system, it is necessary to form not only foreign language competence, but also professional one. The possibility of implementing the educational process within the framework of integrative interaction positively changes the methodology of the educational process, the nature of the subject-subjective relations, professional and personal qualities of a specialist [1]. Therefore, various programs and courses are created that integrate various disciplines to improve students' foreign language competence. Integration of the "Foreign Language (English)" with other academic disciplines is diverse and multifunctional and should be built taking into account the characteristics and nature of interaction with one or another academic subject, with the actual problems of nowadays. In academic disciplines, a foreign language is not only a means, but also an equal purpose of learning. A systematic approach to the conduct and organization of integrative disciplines allows to identify and form those concepts and skills that are common to different subjects.

Thus, the integration of the discipline "Foreign language (English)" and other subjects has obvious advantages:

1. The application of the discipline "Foreign Language (English)" in other subjects allows to diversify the content of classes, enrich the subject-substantive side of the discipline and, therefore, contribute to the motivation to learn a foreign language.

2. It is obvious that with the help of the development of interdisciplinary connections, systematization of students' knowledge occurs, which leads to an increase in the overall level of competence. At the same time, the actualization and systematization of theoretical knowledge will make it possible to apply this knowledge in other subjects.

3. A variety of lexical and grammatical means of integrative classes are a means of enhancing foreign language and, consequently, foreign language competence. Interdisciplinary links of the discipline "Foreign language (English)" and other subjects make it possible to apply in the future theoretical knowledge gained by students in everyday life and in subsequent employment.

4. One of the main purposes and principles of the process of learning a foreign language in a higher education institution is to teach a foreign language based on familiarization with the culture of other countries. Language is an integral and essential part of the culture of a person as a whole; therefore, the

implementation of an integrative approach in teaching allows one to fill subjects with regional geographic facts. This principle implies familiarity with the existing political, business, moral, religious, aesthetic ideas of representatives of another culture, with the psychology, history and literature of other nations. All this can and should be studied in various disciplines.

One of the main directions in higher education today is the integration of foreign language and professional training, since modern education is the integration of personal qualities and professional competencies based on foreign language training. This approach provides a justification for the entire structure of the content of professional training on the basis of basic and special disciplines [6]. Current trends require new approaches to the preparation of future specialists. One of the requirements for the education of students is the diversified development of personality and the acquisition of harmony with the outside world and with oneself. One of the means of solving this problem is the study of a foreign language, as a component of the formation of professional competence. The interest in foreign language vocational training is due to the constant expansion and strengthening of international relations and the cooperation of our country with other countries in the context of the integration of world space. It is known that the level of students' professional and foreign language competence does not meet the requirements of the modern world, in which language should be used as a means of solving professional problems. This is caused by: the lack of scientific and pedagogical tools for the formation of professional and foreign language competence, creating conditions for the relationship of a foreign language and professional subjects; lack of implementation of foreign professional orientation and their variability.

Studies show that in the modern world, a competitive specialist is someone who has not only deep knowledge in their professional activities, but also someone who knows how to get new knowledge, how to search for information and use it to solve practical and theoretical problems. The modern educational process and in the future professional activities cannot be imagined without a foreign language. Foreign language competence must be formed throughout life, but the most favorable period for forming the basis of professional competence is the period of study at a higher educational institution. It should be borne in mind that the professional and foreign language training of the student is formed in the present, but is focused on the future [3].

"Foreign Language (English)" discipline, remaining a common humanitarian discipline, is largely integrated into the study of major subjects. This is achieved through reading the scientific literature on professional subjects and periodicals in a foreign language, regular discussion of news, reports related

to the specialization of students, independent work with other sources of information, etc. It should be noted that the integration of foreign language and professional competencies occurs both in the course of specialized disciplines and during independent work, the main task of which is to provide foreign language support for students' professional competencies. When studying specialized disciplines, it is necessary to periodically use foreign language tasks that activate background knowledge of a foreign language. At the same time, the positive effect of learning cannot be achieved if, when studying professional vocabulary, within the framework of each major discipline, everyday lexical topics that will help students overcome communication barriers in the process of foreign language communication will not be studied. The main ideas about the professional and foreign language training of students can be formulated as: personality development through the integration of learning activities through foreign language means; the development of foreign language competence of future economists, taking into account the interests, abilities and professional activities of economists; formation of ideas about future professional activities through foreign language means.

N.D. Galskova notes that the modern process of learning foreign languages has a great personal development potential, since in the process of learning a foreign language, a new culture, the development of a student's personality occurs on the basis of their own world view and world view in the context of professionally significant qualities [2]. Professional activity of any specialist at the present stage of development of society involves the integrated use of theoretical knowledge and practical skills. This problem is solved by an integrative approach to the content of education, which ensures the movement of the pedagogical system to its integrity. As a result, there is an increase in the level of the educational process, which is reflected in the formation of the necessary competencies of students [5]. The level of formation of the foreign language competence of future economists is based on the use of an integrative approach during training in a higher educational institution and is determined based on the following criteria:

1) understanding and mastering the system of foreign language values as a way of its implementation in personal and professional activities; value attitude to the content and integrity of foreign language competence determines the motivational criterion;

2) cognitive criterion: based on the systematic approach, deepening and growth of knowledge of the basics, the constituent components of foreign language competence; in the systematic, deepening and growth of knowledge of technologies for the implementation of foreign language competence in personal, social and professional activities, taking into account the principles of communication and behavior;

3) the operational criterion is distinguished by the aggregate of ownership of the technology of foreign language competence in personal, social and professional activities, taking into account the principles of communication and behavior; the ability to design and create a foreign language activity: its essence, system and procedure, taking into account the age and individual characteristics of communicants;

4) the nature of the reflexive criterion consists in regulating the process and result of foreign language competence in personal, social and professional activities, taking into account the principles of communication and behavior; in evaluating yourself, your own qualities and feelings;

5) the personality-creative criterion is expressed in the personality self-development of the individual in a professionally-oriented activity, which has a creative character; self-realization; the desire of the aggregate to creative skills with regard to innovative professional activities, alternative approaches to personal, social and professional activities; the ability to think creatively, to implement an individual style of activity.

**Conclusions from this study.** To summarize everything that was mentioned above it should be stated that in modern conditions, the world labor market, numerous contacts with speakers of other languages, the fundamental need for direct communication with representatives of other cultures, gives an opportunity to work in the international sphere in their professional sphere for future economists. Learning a foreign language at a university must necessarily be based on the formation and development of foreign language competence. The structure of foreign language competence should include such components that reflect the degree of awareness of the future economist the personal and professional significance of a foreign language, skills acquired in the process of learning, as well as value-semantic setting. This implies the continuity of foreign language linguistic, communicative, professional and cultural components.

#### References:

1. Булдакова Н.В. Реализация принципа интегративности в развитии прогностической способности будущих специалистов (на примере социально-гуманитарных специальностей). *Интеграция образования*. 2012. № 2. С. 121–130.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержание обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3–8.
3. Иванов О.В. Формирование информационной компетентности будущего учителя иностранного языка на основе личностно-ориентированного подхода. Йошкар-Ола: Мар. гос. ун-т, 2012. 204 с.

4. Левченко В.В. Интегрированный подход к подготовке специалистов: психолого-педагогический аспект. Самара: Изд-во Самар. ин-та упр., 2005. 162 с.
5. Техничева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2008. 47 с.
6. Фалеева Л.В. Культура самоорганизации личности студента: современный аспект. Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук: сборник материалов XIII Межрегиональной научно-практической конференции. Киров: Кировский филиал MGEI, 2012. С. 16–19.

**Чернявський Б. Р. Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання**

Стаття присвячена інтеграції дисципліни «Іноземна мова (англійська)» та інших дисциплін у навчальний процес вищих навчальних закладів. Інтеграція передбачає використання різних методів, форм і способів навчання. Перш за все, це створення предметів іноземної мови та їх складових елементів. Тенденція інтеграції різних дисциплін у систему вищої освіти сприяє цілісному світогляду, освіченій особистості, самостійному застосуванню своїх знань і нетрадиційному підходу до вирішення навчальних і пізніше професійних проблем. Відомо, що у вищих навчальних закладах вивчення іноземної мови є розширенням і поглибленням базового рівня з урахуванням профільної орієнтації студентів, тому навчальний процес складається з тих предметних областей, на які спрямоване навчання іноземної мови. У процесі вивчення іноземної мови у системі вищої освіти необхідно формувати не тільки іншомовну компетентність, а й професійну. Інтеграція дисципліни «Іноземна мова (англійська)» та інших предметів має очевидні переваги, які були перелічені в дослідженні. Одним з основних напрямів у вищій освіті нині є інтеграція іншомовної та професійної підготовки, адже сучасна освіта – це інтеграція особистісних якостей і професійних компетентностей, заснованих на іншомовній підготовці. Цей підхід забезпечує обґрунтування всієї структури змісту професійної підготовки на основі базових і спеціальних дисциплін. Сучасні тенденції вимагають нових підходів до підготовки майбутніх фахівців. Однією з вимог до утворення студентів стає різнобічний розвиток особистості і набуття гармонії з навколишнім світом і з самим собою. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є вивчення іноземної мови як компонента формування професійної компетентності. Вивчення іноземної мови в університеті обов'язково має базуватися на формуванні та розвитку іншомовної компетентності. До структури іншомовної компетентності слід вважати належними такі складники, які відображають ступінь обізнаності майбутнього економіста щодо особистого та професійного значення іноземної мови, навичок, набутих у процесі навчання, а також ціннісно-сислового середовища. Це передбачає безперервність іноземних мовних, комунікативних, професійних і культурних компонентів.

**Ключові слова:** інтеграція, іншомовна компетентність, дисципліни, майбутні економісти.

**Г. І. Шайнер**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національного університету «Львівська політехніка»**Л. П. Балацька**старший викладач кафедри іноземних мов  
Національного університету «Львівська політехніка»

## ЛІНГВІСТИЧНА ПРОПЕДЕВТИЧНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА В СИСТЕМІ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*Іншомовна підготовка майбутніх фахівців розглядається у статті як процес виховання особистості, яка усвідомлює своє місце в соціумі, здатна до саморозвитку, самовдосконалення та творчої діяльності. Це передбачає новий підхід до формування професійної компетентності, яка є основою професіоналізму. Осмислюючи мову та культуру з точки зору їх ролі в духовній організації людини, можна не лише виявити її нерозривний взаємозв'язок, але й емпірично проаналізувати механізм цього взаємозв'язку. Освіта XXI століття – це освіта для людини. Молодь має бути готовою до змін та вміти пристосовуватися до нових потреб ринку праці, володіти інформацією, активно діяти й швидко приймати рішення, що можливо за умови сформованості у молодого покоління певних груп компетентностей, зокрема комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Лінгвістичні компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи. Професійно-лінгвістична компетентність охоплює психолого-педагогічну, частину якої становлять методична і філологічна компетентності. Важливого значення з огляду на Європейську інтеграцію освіти України набувають питання професійної підготовки майбутнього фахівця. Сучасному українському суспільству вкрай необхідні компетентні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, уміннями і навичками, але й здатні приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, відрізняються мобільністю, конструктивністю, умінням реалізувати свої креативні здібності та мають творчий стиль мислення. Мова була і залишається основним засобом соціокоду – головної реалії національної культури. Доведено, що мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах: людиноцентризму, гуманізму, природо відповідності, єдності навчання, розвитку і виховання, науковості, систематичності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності і перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, культуровідповідності, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків тощо.*

**Ключові слова:** виховання, іншомовна підготовка, комунікативна компетенція, студент, ЗВО.

**Постановка проблеми.** Сучасна історична складова частина розвитку України характеризується глобальними трансформаційними процесами в усіх галузях діяльності людини. Соціокультурні перетворення зумовлюють потребу модернізації системи вищої освіти. Необхідність вирішення цих завдань, поставлених перед навчальними закладами на сучасному етапі розвитку суспільства, створює актуальну проблему розвитку, рівень якої залежить від якості освіти майбутніх фахівців. Іншомовна підготовка майбутніх фахівців розглядається як процес виховання особистості, яка усвідомлює своє місце в соціумі, здатна до саморозвитку, самовдосконалення та творчої діяльності. Це передбачає новий підхід до формування професійної компетентності, яка є основою професіоналізму. Осмислюючи мову та культуру з точки зору їх ролі в духовній організації людини, можна не лише виявити її нерозривний

взаємозв'язок, але й емпірично проаналізувати механізм цього взаємозв'язку. Тільки аналіз найтипівіших різновекторних асоціацій, що «утворюють асоціативно-сміслову поле слова, дає змогу виявити індивідуальне, національне та загальнолюдське в духовній, культурологічній діяльності людини, що детермінується мовою як інструментом духовної творчості» [4, с. 6].

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Молодь має бути готовою до змін та вміти пристосовуватися до нових потреб ринку праці, володіти інформацією, активно діяти й швидко приймати рішення, що можливе за умови сформованості у молодого покоління певних груп компетентностей, зокрема комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації.

Комунікативна мовленнєва компетенція складається з певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Лінгвістичні

компетенції включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи. Професійно-лінгвістична компетентність охоплює психолого-педагогічну, частину якої становить методична й філологічна компетентності. До складу філологічної компетентності належать лінгвістична, соціокультурна і загальногуманітарна компетенції [6, с. 297]. Беззаперечним є і той факт, що без володіння іноземними мовами майбутньому фахівцю неможливо реалізувати свою соціальну та професійну мобільність. Тому в нашій країні на рівні державних документів (Закон України «Про освіту», 1996 р., Закон України «Про вищу освіту», 2002 р., Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) мовна освіта визнана одним із найголовніших складників вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про значну кількість досліджень сучасних українських і зарубіжних науковців, присвячених проблемі професійно-орієнтованої лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців, що надало змогу визначити різні підходи до трактування сутності досліджуваного феномена: компетентнісний (Ю.К. Картава, І.А. Колодій); аксіологічний (Н.В. Мордовцева, Н.А. Сура); системний (А.В. Юрлова, Л.А. Шкутіна); діяльнісний (Я.В. Бялківська, К.В. Джеджера); культурологічний (Л.В. Бондар, О.Б. Мамчик); комунікативний (І.Р. Гуменна, Л.Б. Сліпченко) та ін. Комунікативний метод навчання іноземних мов базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Принципами комунікативного методу навчання мовленнєвої діяльності є такі: принцип мовленнєво-розумової діяльності; принцип індивідуалізації при керівній ролі його особистісного аспекту; принцип функціональності; принцип ситуативності; принцип новизни. Лінгвістична компетентність фахівця означає володіння знаннями з іноземної мови як суспільного феномена і знакової системи, її розвиток, будову та функціонування, застосування іноземної мови на основі літературних норм, збагачення лексичного запасу, формування здібностей щодо аналізу мовних фактів із фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики тощо.

**Метою статті** є визначення необхідності лінгвопропедевтичного фактору як складника основи іншомовного виховання майбутнього фахівця у процесі формування професійної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Важливого значення з огляду на Європейську інтеграцію освіти України набувають питання професійної підготовки майбутнього фахівця. Сучасному українському суспільству вкрай необхідні компетентні фахівці, які не лише володіють професійними знаннями, умінями і навичками, але й здатні приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, відрізняються мобільністю, конструктивністю, умінням

реалізувати свої креативні здібності та мають творчий стиль мислення. Мова була і залишається основним засобом соціокоду – головної реалії національної культури. Саме їй належить підтримувати «стабільність масиву знань, світу різноманітної діяльності та інститутів спілкування» [1, с. 299].

Незважаючи на численні дослідження та внесок науковців у розвиток теоретико-методологічної бази іншомовної підготовки студентів нелінгвістичних закладів вищої освіти, якість володіння майбутніми фахівцями іноземною мовою (навіть не йдеться про кілька мов) бажає бути набагато кращою. Звісно, що це є фактором виникнення суперечностей між соціальним замовленням суспільства на підготовку нового соціально-професійного типу особистості фахівця, де іншомовній підготовці відводиться пріоритетна роль, та чинною її системою консервативною, інерційною, з традиційними підходами до навчання іноземних мов, із недостатнім врахуванням світових освітніх тенденцій, певною частиною викладачів, які ще користуються «минулим досвідом» [3, с. 5], який не відповідає новому часу тощо. Мова як знакова система забезпечує функціонування суспільства в його історичному розвитку. Саме тому в новому підході до методики викладання мови велике значення надається розвитку усного та писемного мовлення, мовній культурі особистості.

У науковій, методичній і навчальній літературі останніх років відображається і нове для науки питання, як використовувати в навчанні усного і писемного монологічного зв'язного мовлення текст і його елементи. Щоб виховати фахівця, здатного через словесну картину сприймати втілені в ньому авторські ідеї, необхідно постійно працювати над формуванням у студентів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова. А також тих додаткових значень, що впливають із контексту, збагачуючи висловлювання змістовою інформацією. Іншомовна освіта студентів характеризується зміною пріоритетів як у змісті навчання, так і у формах його реалізації. Визначальними стають види діяльності, що забезпечують умови різноканальної парної та групової мовленнєвої взаємодії через виконання різноманітних творчих вправ і завдань, які сприяють задоволенню іншомовних комунікативних потреб студентів, зумовлених їхніми інтересами, навчальним і життєвим досвідом, перспективами професійної діяльності. Університетська освіта дає змогу удосконалювати володіння мовами, насамперед, державною, рідною та щонайменше однією з іноземних, адже належне знання мов передбачає вільне оперування мовними ресурсами, реалізацію комунікативних намірів, розвиток умінь працювати з фаховими і художніми текстами, довідковою літературою тощо. Передбачається удосконалення власного мовлення впродовж життя.

Мотивація студентів до вивчення іноземної мови має формуватися через: наявність внутрішніх мотивів засвоєння іноземної мови; наявність пізнавально-комунікативних потреб; бажання вдосконалювати, відшліфовувати мовлення (володіння екстралінгвістичними засобами спілкування); прагнення підвищити якість власної мовленнєвої культури (використання мовних засобів відповідно до мети, умов, ситуацій спілкування) [2, с. 23].

Іноземна мова має стати навчанням такого виду мовленнєвої діяльності, «який забезпечує тому, хто вчиться, максимальне поповнення професійних знань, до якого найчастіше звертається фахівець у реальній професійній діяльності» [5, с. 140].

Мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах: людиноцентризму, гуманізму, природовідповідності; єдності навчання, розвитку і виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків тощо. Зі специфічних лінгводидактичних принципів особлива увага приділяється взаємопов'язаному (інтегрованому) навчання мови і мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур, мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін. Розвивальна мета передбачає подальший розвиток іншомовної комунікативної компетенції студента, формування у нього нових умінь та навичок іншомовного спілкування, його слухової, зорової, оперативної і тривалої пам'яті, уваги, логічного мислення, вольових якостей, пов'язаних із досягненням успіху в навчальній діяльності. Загальноосвітня мета передбачає збагачення духовного світу студента, розширення його кругозору, здобуття знань про культуру й традиції країни, мова якої вивчається. Виховна мета передбачає виховання у студентів культури спілкування [3, с. 55].

У культурі майбутнього фахівця виділяють такі функціональні компоненти та зумовлені ними елементи: гносеологічний (методологічна, дослідницька, інтелектуальна, психологічна культура), гуманістичний (моральна, духовна культура), нормативний (правова, управлінська, організаторська та виконавча культура), інформаційний (діагностична, прогностична, інноваційна, моніторингова культура), комунікативний (етична, рефлексивна культура, культура поведінки, спілкування, мовлення, культура міжнародного спілкування), освітній (технологічна, навчально-пізнавальна, дидактична культура) та виховний (політична, економічна, екологічна, естетична, фізична культура). У культурі фахівця виділені структурні компоненти – аксіологічний, технологічний та особи-

стісно-творчий, які закладені у загальну структуру професійної культури фахівця. Мовну компетенцію можна розглядати як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень із мови та мовленнєвого розвитку студента, у вужчому тлумаченні як одну з її складових частин (різновид навчально-предметної компетенції з ділової мови), тобто власне мовну.

Актуальним змістом виховного аспекту іншомовної освіти є культурологічний компонент, елементами якого є факти культури країн мов, які вивчаються, включно із мовою як невід'ємним компонентом культури в її діалозі з рідною культурою. Змістом розвивального аспекту є психологічний компонент, який виявляється в здатності студента до мовленнєвої діяльності, іншомовного спілкування, навчальної діяльності та самостійної навчальної роботи. Виховний аспект характеризується педагогічним компонентом (моральним, етичним), а навчальний – формуванням іншомовних комунікативних компетентностей. Таке широке трактування компонентів змістової частини освіти спрямоване на розвиток індивідуальності студента як суб'єкта загальної культури, зокрема культури країн мов, що вивчаються. Іншомовну підготовку треба визначати як синтез іншомовної освіти з її процесуальними аспектами і їхніми компонентами та навчання іноземних мов. Уникнути міжкультурних непорозумінь у спілкуванні мало лише володіючи іноземною мовою. Порозуміння представників різних мов та культур досягається за наявності міжкультурної толерантності. Виховання ж толерантності до культурних відмінностей – процес надзвичайно складний, оскільки пов'язаний з утвердженням певних морально-етичних норм. Важливість толерантності для сучасного світу підкреслюється фактом прийняття ЮНЕСКО Декларації принципів толерантності (1999). Згідно з Декларацією, толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру. Це визначення водночас є і визнанням різноманіття культур, форм самовираження і способів виявлення індивідуальності людини.

Домінанта іншомовної підготовки зумовлюється і її суто практичною роллю в процесі інформатизації суспільства: володіння мовами сприяє інтенсифікації та підвищенню інформаційної грамотності майбутніх фахівців; забезпечує успішну реалізацію професійних функцій, пов'язаних із комунікацією в умовах запровадження інформаційних технологій і входження країни до світового інформаційного простору. Беззаперечною є роль іншомовної підготовки з її інтегративним характером у розв'язанні об'єктивно сформованої проблеми адаптації майбутнього фахівця до нових умов інформаційного суспільства, оскільки разом із практичними завданнями з опанування інозем-

них мов, зокрема формуванням комунікативних компетентностей, іншомовна підготовка акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня загальної та професійної культури, культури мислення, комунікації, готує до міжкультурної комунікації, тому що в процесі опанування іноземних мов студентів доведеться проникнути в іншу систему цінностей і життєвих орієнтирів та інтегрувати їх у власну картину світу, власне світосприймання. Інакше кажучи, іншомовна підготовка має забезпечити гармонійну взаємодію майбутнього фахівця з інформаційно-технологічним суспільством.

**Висновки і пропозиції.** Отже, в основі професійної компетентності майбутнього фахівця лежать її найважливіші складники: знання та дії. Розвиток професійних знань – це процес, який триває впродовж усієї професійної кар'єри. Формування лінгвістичної компетентності означає засвоєння знань із мови як знакової системи. Іншомовна професійна підготовка майбутнього фахівця має відповідати вимогам часу, бути зорієнтованою на розширення кола професійних ролей та функцій, перспективу міжнародної співпраці, забезпечувати можливість мобільності у межах світового простору. Мета, якої необхідно досягнути, – це формування у студентів нефілологічних спеціальностей іншомовної соціокультурної компетенції у процесі фахової підготовки. Специфіка іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти має відповідати вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти і передбачати дотримання сучасних дидактичних та методичних принципів навчання іноземних мов. Перспективним напрямом наукових

досліджень може стати розробка принципів упродовження контекстного, конструктивістського, компетентнісного та інших сучасних підходів до навчання іноземної мови майбутніх фахівців.

#### Список використаної літератури:

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. *Эстетика словесного творчества*. М., 1986. С. 297–325.
2. Вікторова Л.В. Іншомовна підготовка студентів ВНЗ: оцінювання сформованості комунікативної компетентності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія*. 2010. Вип. 26 (Ч. 1). URL: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2010\\_26\\_1/Viktor94.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_26_1/Viktor94.pdf). 151 ПЕДАГОГІКА/
3. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08. Тула, 2003. 355 с.
4. Пинчук О.Ф. Індивідуальне, національне та загальнолюдське у мові та культурі. *Язык и культура: Материалы I Международной конференции*. К., 1992. С. 36.
5. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному чтению в вузе. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 229 с.
6. Трешина И. Социокультурный компонент профессионально-лингвистической компетенции учителя. *Россия и Запад: диалог культур*. Вип. 12. М.: МГУ, 2004. С. 296–304.

#### Shainer H., Balatska L. Linguistic propaedeutic component in the education system of future specialists

*Foreign language training of future specialists is considered as a process of person's upbringing that is aware of his/her place in society, capable of self-development, self-improvement and creative activity. This implies a new approach to the formation of professional competence, which is the basis of professionalism. Understanding language and culture in terms of their role in the spiritual organization of man, one can not only reveal its inextricable interrelation, but also empirically analyze the mechanism of this interconnection. Education of the XXI century is education for a person. Young people must be prepared for change and be able to adapt to the new needs of the labor market, possess information, act and make instant decisions that are possible on condition that the young generation has formed certain groups of competences, as the communicative competence – the ability to use language in a particular situation. Communicative speech competence is proved to consist of certain components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. Linguistic competences include lexical, phonological, syntactic knowledge and abilities as well as the other parameters of language as a system. Professional and linguistic competence covers psychological and pedagogical, part of which is methodological and philological competence. The issues of professional training of a future specialist are becoming more and more important considering the European integration of the Ukrainian education. The modern Ukrainian society is stated to need competent professionals who not only possess the professional knowledge, skills and abilities, but also are able to make responsible decisions in situations of choice, are characterized by mobility, constructiveness, ability to realize their creative abilities and have a creative style of thinking. Language was and remains the main means of the sociocodous – the main reality of national culture. Language education is proved to be based on such general and deductive principles as human-centeredness, humanism, natural correspondence; the unity of learning, development and upbringing; scientific knowledge; systematicness and consistency; awareness and accessibility; continuity and perspective; communication theory with practice; differentiation and individualization; cultural conformity; application of different forms of educational activity; implementation of interdisciplinary connections, etc.*

**Key words:** education, foreign language training, communicative competence, student, HEE.

**М. О. Шеян**

аспірант кафедри педагогіки  
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,  
методист науково-дослідної лабораторії здоров'язбережувальних технологій  
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти

## ФОРМИ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито проблему застосування традиційних та інноваційних форм навчання з питань розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено, що одним із пріоритетних завдань інститутів післядипломної педагогічної освіти є розроблення нових підходів до організації курсів підвищення кваліфікації вчителів основної школи, вектор яких спрямований на підвищення рівня їхньої компетентності.*

Зазначено, що ефективність розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти багато в чому залежить від вибору організаційних форм навчання, а вибір форми визначає часовий та організаційний режими навчання. Проаналізовано характерні особливості застосування традиційних та інноваційних форм навчання. Визначено основні підходи до вибору форм відповідно до дидактичної мети заняття. Розглянуто специфіку їх використання в системі післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано думку, що здоров'язбережувальну компетентність учителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти варто розвивати шляхом формування позитивних уявлень про власне здоров'я та здоров'я оточення, про здоров'я як найвищу цінність, про важливість здоров'язбережувальної поведінки. Охарактеризовано тренінг як особливу форму організації здоров'язбережувального навчання, отримання досвіду, вироблення чи вдосконалення професійних вмінь і навичок, поведінки учасників у процесі комфортного спілкування та взаємодії в приязній атмосфері. Зазначено, що як форма організації тренінг потребує особливих методичних підходів та навиків щодо його підготовки, організації та проведення.

У процесі дослідження виявлено, що завдяки застосуванню традиційних та інноваційних форм навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти відбулися позитивні зміни. Зазначене вище дозволяє вирішити завдання професійно-теоретичної та практичної підготовки вчителів до роботи з підлітками щодо формування навичок здорового способу життя, а також сприяє впровадженню в освітній процес здоров'язбережувальних технологій.

**Ключові слова:** здоров'я, здоровий спосіб життя, вчителі основної школи, система післядипломної педагогічної освіти, форми навчання, розвиток здоров'язбережувальної компетентності, підвищення кваліфікації.

**Постановка проблеми.** Питання застосування інноваційних форм навчання в професійній педагогічній діяльності залишається одним з актуальних у період освітніх реформ. Постійного вивчення й удосконалення потребують питання змісту інтерактивних форм навчання, специфіки їх застосування в закладах вищої освіти. У цьому контексті важливим завданням післядипломної педагогічної освіти є вдосконалення та підвищення рівня розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи знань шляхом використання традиційних та інноваційних форм навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив наявність багатьох робіт, в яких розкрито теоретичні засади та форми організації навчання в системі післядипломної освіти (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Н. Клокар, В. Олійник, Н. Протасова, Г. Селевко, Т. Сорочан та інші). Інноваційну діяльність у системі післядипломної педагогічної освіти

розглядають у своїх працях І. Зязюн, В. Безпалько, Я. Сивохоп, В. Химинець, І. Якухно й інші. Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень, присвячених проблемі, є ще багато питань, які потребують наукового осмислення.

Недостатньо вивченою залишається проблема застосування традиційних та інноваційних форм навчання з питань розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає дослідження їхньої сутності.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності й доцільності використання традиційних та інноваційних форм навчання з питань розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток освіти базується на впровадженні в освітній процес сучасних педагогічних технологій. У Законі

України «Про освіту» зазначено, що інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності [7]. У документі закріплено право педагога на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання. Тому одним із пріоритетних завдань інститутів післядипломної педагогічної освіти є розроблення нових підходів до організації курсів підвищення кваліфікації вчителів основної школи, вектор яких спрямований на підвищення рівня їхньої компетентності.

Ефективність розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти багато в чому залежить від вибору організаційних форм навчання, а вибір форми визначає часовий та організаційний режими навчання. Від вибору форми буде залежати і місце проведення навчання, і кількісний склад суб'єктів освітнього процесу, а також порядок спілкування.

Різноманітність форм навчання вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечує неперервність освіти педагогів упродовж їхньої професійної діяльності. Розглянемо панівні форми навчання з питань здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи на основі досвіду Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти

Наші дослідження дають підстави стверджувати, що головною формою навчання під час підвищення кваліфікації вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти залишається лекція – неімітаційний метод активізації навчально-пізнавальної діяльності. Однак, як зазначає А. Кузьмінський, вона не може залишатися в сучасних умовах незмінною ні за змістом, ні за спрямованістю, ні за методикою. Зміст навчальної лекції розширюється у зв'язку із сучасними підходами до формування особистості та процесу її розвитку [2].

Вважаємо, що традиційна лекція, зміст якої часто повторюється з тих лекцій, які читалися під час здобуття вчителем освіти в закладах вищої освіти або на попередніх курсах підвищення кваліфікації, учителю не потрібна. Як засвідчують результати наших досліджень, учитель зацікавлений в отриманні нової інформації і подачі її в новій, цікавій та ефективній для засвоєння формі, щоби передати цю інформацію наступним замовникам освітніх послуг – своїм учням.

Наше припущення підтверджено в науковій праці А. Давиденка, який вважає, що проведення занять у формі читання лекцій, тобто відтворення вголос перед слухачами курсів попередньо написаних текстів, не може бути основною формою роботи з даною категорією працівників освіти [1]. На нашу думку, особливого значення це набуває в процесі організації навчання з розвитку

здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи, оскільки на лекціях відсутня атмосфера самопізнання та вибору особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій. Семінари, практичні заняття, дискусії, тренінги – це, звичайно, не повний перелік форм організації занять, які, на нашу думку, варто пропонувати вчителям вищезазначеної категорії.

Аналіз літератури дає можливість у сучасній дидактиці виділити такі види лекцій: лекція-дискусія, лекція-конференція, лекція-презентація, лекція-круглий стіл, проблемна лекція тощо.

Під час таких лекцій слухачі курсів мають можливість розмірковувати спільно з лектором над означеною проблемою, а не заняті механічним конспектуванням. М. Пирогов зазначає, що «<...> усі наставники, якщо вони бажають, щоб їхні слухачі оволодівали наукою, повинні також хотіти, щоби думка слухачів на лекціях постійно працювала» [6, с. 72].

*Лекції-дискусії* є найбільш поширеними в роботі зі слухачами. Проведення лекцій-дискусій дає можливість більш якісно залучати слухачів до процесу обговорюваної проблеми й управляти їхньою діяльністю. Освітнє середовище сприяє створенню умов для організації ефективного зворотного зв'язку між викладачем і слухачами, для активного обміну думками. Слухачі в такий спосіб оволодівають вміннями працювати в команді та взаємодіяти з іншими людьми, чути свого співрозмовника, чітко формулювати питання та наводити відповідні аргументи. На лекції викладач розвиває дискусію, спрямовує її в потрібне русло і таким чином підводить аудиторію до спільного висновку. На нашу думку, лекція-дискусія сприяє глибокому засвоєнню змісту теми та розвитку мовної комунікації. Наприклад, під час лекції-дискусії «Формування навичок протидії соціальному тиску» слухачам необхідно висловити своє ставлення до обговорюваного питання, обрати певну позицію в обговоренні та висловити власне бачення щодо проблеми соціального тиску.

*Лекції-презентації* передбачають, зокрема, перегляд PowerPoint-презентацій на конкретну тематику, заздалегідь підготовлених викладачами. Застосування комп'ютерної техніки сприяє створенню лекції з інформаційно-репродуктивної на оглядово-тематичну. Наприклад, під час лекції-презентації «Навчання на засадах розвитку життєвих навичок як елемент освіти у галузі здоров'я» учителям основної школи забезпечено появу мотивації на ведення здорового способу життя та впровадження в освітній процес здоров'язбережувальних технологій. Лекція сприяє набуттю слухачами професійного досвіду з питань здоров'я та здорового способу життя. Такий вид лекції дозволяє зробити процес навчання мобільним, чітко диференційованим та індивідуальним; в умовах недостатнього

часу розглянути значний обсяг навчального матеріалу в концентрованому вигляді, інтенсифікувати діяльність викладача та слухачів.

Мета *проблемної лекції* в процесі розвитку ЗЗК учителів основної школи у СППО полягає насамперед у засвоєнні слухачами теоретичного матеріалу з питань здоров'язбереження для подальшої інтеграції набутих знань наступним замовникам освітніх послуг – своїм учням. Такий вид лекції розвиває навчально-пізнавальну діяльність слухачів та стимулює їх до пошукової діяльності – пошуку власних рішень у певних ситуаціях. Наприклад, під час проблемної лекції «Кожен має знати про ВІЛ» із вчителями основної школи, до якої доречним буде залучити медичних працівників, працівників Обласного центру із профілактики та боротьби зі СНІДом, фахівців Обласного центру здоров'я, слухачі мають можливість почути актуальну статистику захворювання на ВІЛ/СНІД у світі, в Україні та регіоні зокрема; інформацію щодо основних понять, які стосуються ВІЛ; обговорити шляхи передачі ВІЛ та методи профілактики ВІЛ-інфікування.

*Семінарські заняття* – це логічне продовження лекцій, які сприяють поглибленню та засвоєнню матеріалу, відпрацюванню певних педагогічних технологій. Семінарські заняття із проблем формування здорового способу життя підлітків забезпечують розвиток педагогічного мислення, пізнавальної мотивації і точне оперування професійними поняттями та визначеннями, які стосуються проблем здоров'язбереження, процес формування навичок роботи з літературними джерелами. Так, зокрема, на семінарському занятті «Профілактика ризикованої поведінки в молодіжному середовищі» слухачі аналізують опрацьовані першоджерела, займають певну позицію в обговоренні питання ризикованої поведінки в молодіжному середовищі та висловлюють власне бачення щодо проблеми. Для цього викладач повинен створити умови для реалізації мисленнєвих можливостей і здібностей кожного слухача й активізувати їхню діяльність. Під час семінарського заняття вчителі основної школи ознайомлюються з інформаційними матеріалами, що розкривають найважливіші аспекти проведення профілактичної роботи з учнями основної школи, рекомендаціями щодо здійснення профілактичних заходів та добіркою практичних завдань, рекомендованих для використання під час профілактичних занять.

У процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти ефективним, на наш погляд, є застосування *круглого-столу*, який створює умови рівності лекторів та слухачів як співрозмовників, які спільно обговорюють якусь проблему. Актуальність проведення круглого столу зумовлена розглядом однієї загальної теми

для двох або більше лекторів в одній аудиторії. Тема круглого столу визначається робочою програмою та навчально-тематичним планом.

Так, зокрема, під час проведення круглого столу «Нові можливості для освіти молоді з питань формування здорового способу життя» у межах реалізації концепції «Нова українська школа» слухачі мають можливість дізнатися про ключові напрями дій для забезпечення якісної освіти в галузі збереження здоров'я, про підготовку педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу, створення безпечного і дружнього до дитини навчального середовища, результати останніх досліджень стосовно предмета «Основи здоров'я», ознайомитися з нормативними документами, рекомендаціями Міністерства освіти і науки України та ресурсним забезпеченням щодо навчання учнів на засадах розвитку життєвих навичок.

Як засвідчують результати наших досліджень, участь слухачів курсів у круглих столах дає можливість закріпити отримані раніше знання, поповнити знання, поглибити і розвинути вміння та навички самостійної роботи з науково-методичною літературою та науковою інформацією; оволодіти методами аналізу проблем здоров'язбереження, систематизації й узагальнення знань, здобутих у результаті вивчення проблеми, формування теоретичних висновків, розроблення практичних рекомендацій щодо їх упровадження в роботу навчальних закладів.

На нашу думку, у процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти доцільно використовувати *науково-практичні конференції з обміну досвідом*, які зазвичай проводяться після педагогічної практики за задалегідь поставленою проблемою і системою підготовлених, логічно завершених доповідей слухачів відповідно до запропонованої викладачем теми тривалістю 5–7 хвилин. Сукупність поданих текстів дозволяє всебічно висвітлити проблему, а завдання викладача полягає в підбитті підсумків доповідей слухачів, узагальненні матеріалів і формулюванні основних висновків. Так, наприклад, конференція з теми «Сучасні підходи до формування ціннісного ставлення особистості до здорового способу життя» дозволяє вчителям основної школи не тільки оволодіти змістом відповідної теми, а й забезпечити аналіз набутого на практиці досвіду та сприяти розвитку їхньої здоров'язбережувальної компетентності, що дає можливість слухачам всебічно обговорити проблему формування навичок здорового способу життя учнівської молоді в сучасних умовах основної школи. На нашу думку, такий вид заняття виводить процес самопідготовки слухачів на якісно новий рівень.

Чільне місце в системі післядипломної педагогічної освіти посідають *практичні заняття*, які

дають можливість учителям основної школи оволодівати професійними вміння та навичками з питань формування здорового способу життя, які необхідні їм для здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти. Практичні заняття в процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечують формування чіткої мотивації до активізації навчальної діяльності.

Одним із різновидів практичного заняття, які успішно використовуються в процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти, є *тематична дискусія*, дискусійний характер якої навколо конкретної проблемної теми передбачає формування та вдосконалення умінь у процесі використання попередньо сформованих знань [5]. Так, зокрема, під час тематичної дискусії «Інформаційні та телекомунікаційні технології в навчально-виховному процесі» у межах курсів підвищення кваліфікації вчителів предмета «Основи здоров'я» слухачі ознайомлюються з можливостями нових інформаційних технологій в організації і проведенні освітнього процесу на уроках «Основи здоров'я», формують знання, вміння та навички, які необхідні для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій під час опрацювання інформації в навчально-виховному процесі; удосконалюють свої знання в роботі з текстовими редакторами; програмами для створення презентацій; глобальною мережею Інтернет та її можливостями. Пропонована тематична дискусія сприяє підвищенню рівня комп'ютерної грамотності вчителів основної школи, що, у свою чергу, є запорукою успішної підготовки уроку чи заходу здоров'язбережувального характеру.

Серед інших форм навчання варто зазначити *самостійну роботу* – форму організації навчальної діяльності, спрямовану на оволодіння слухачами теоретичними знаннями, удосконалення наявних і опанування нових професійних навичок та умінь під безпосереднім або опосередкованим керівництвом викладача, який передбачає конкретну мету, завдання, способи і методи її організації. Така форма навчання сприяє розвитку позитивної мотивації слухачів до самостійної роботи, корекції основних умінь самостійної роботи та прагненню слухачів до самовдосконалення.

У контексті нашого дослідження розглядаємо самостійну роботу як важливу та специфічну форму навчальної діяльності для забезпечення розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти, як засіб формування навичок самоосвіти та саморозвитку. Самоосвіта – основа професійного зростання вчителя основної школи як професіонала, яка залежить від його волі, від здатності діяти незалежно від обставин.

Готовність слухачів до самостійного оволодіння новими знаннями створює умови для індивідуалізації навчальної діяльності кожного слухача на шляху активної педагогічної діяльності щодо здоров'язбереження в освітніх закладах, спрямованої на особистісно-професійний розвиток.

У реалізації завдань самостійної роботи вчителів основної школи в процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти високу ефективність демонструє застосування *інформаційних технологій* із використанням сучасних комп'ютерних програм: електронні посібники; презентації лекцій, проєктів, наочних матеріалів; елементи дистанційного навчання. Слухачі в такий спосіб удосконалюють навички пошуку інформації в мережі Інтернет, вчать використовувати ресурси Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньої організації охорони здоров'я, ЮНІСЕФ, Національної бібліотеки імені В. І. Вернадського, сайтів щодо питань здоров'я та використання здоров'язбережувальних технологій (<http://autta.org.ua/>; <http://www.reprohealth.info/>; <http://teenslive.info/>; <http://www.womanhealth.org.ua/> та інші). Це, у свою чергу, сприяє ефективному засвоєнню значного обсягу навчального матеріалу за короткий проміжок часу і відкриває нові можливості для розв'язання методичних завдань здоров'язбережувальної тематики.

Як підтверджують результати наших досліджень, ефективно реалізувати процес розвитку здоров'язбережувальної компетентності як складника професійної компетентності вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти можна за допомогою інтерактивної форми організації навчального процесу, яка ґрунтується на інтенсивному підході та має практичну спрямованість. Варто зазначити, що однією з найпоширеніших та найефективніших інтерактивних форм навчання в процесі розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів є тренінгові заняття.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що поняття «тренінг» досить широко застосовується в галузі педагогіки та психології і позначають ним різні прийоми і форми, які використовують в освітньому просторі. Водночас варто зазначити відсутність єдиного, загальноприйнятого підходу до визначення сутності і розуміння зазначеного терміна. І. Мельничук зауважує, що в умовах тренінгу майбутні фахівці мають змогу конструювати різні стратегії діяльності, відпрацьовувати зразки-моделі поведінки, «проживати» найрізноманітніші ситуації професійної взаємодії «у живій тканині» тренінгу (для надання диспозиційних умінь) [4, с. 301]. У контексті розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи доречним є визначення Н. Лещук,

яка визначає тренінг як форму організації навчання, під час якої використовуються інтерактивні методи, що забезпечує учасникам обмін досвідом і знаннями в спілкуванні в комфортній емоційній атмосфері з метою здобуття нових знань та засвоєння навичок [3].

Аналіз літератури та здобутий у процесі дослідження досвід дає підстави констатувати, що тренінг є ефективною інтерактивною формою навчання, отримання досвіду, вироблення чи вдосконалення професійних вмінь, навичок, поведінки учасників у процесі комфортного спілкування та взаємодії в приязній атмосфері.

Ефективне проведення тренінгу потребує дотримання таких умов: постійна кількість учасників, не менше 12, але не більше 20; розміщення учасників по колу; кожне заняття складається із трьох основних елементів (вступна частина, основна частина, заключна частина).

Тренінг як форма організації активної навчальної діяльності відповідає принципам організації навчального процесу педагогів як основи підвищення кваліфікації, оскільки, на нашу думку, саме таке навчання спрямоване на розв'язання реальних завдань в актуальному професійному контексті, а також забезпечує засвоєння нового, формування чи вдосконалення компетентності як засобу вирішення професійних завдань, тим самим забезпечуючи особистісний і професійний розвиток вчителя основної школи. Варто зазначити, що як форма організації тренінг потребує особливих методичних підходів та навичок щодо його підготовки, організації та проведення.

Вважаємо, що здоров'язбережувальну компетентність вчителів основної школи в системі післядипломної педагогічної освіти варто розвивати шляхом позитивних уявлень про власне здоров'я та здоров'я інших, про здоров'я як найвищу цінність, про важливість здоров'язбережувальної поведінки.

**Висновки і пропозиції.** Отже, аналіз ефективності застосування традиційних та інноваційних форм роботи на курсах підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що за всіма показниками засвоєння матеріалу, успішності на занятті й активності слухачів відбулися позитивні зміни. Зазначене вище дозволяє вирішити завдання професійно-теоретичної та практичної підготовки вчителів до роботи з підлітками щодо формування навичок здоро-

вого способу життя, а також допомагає впровадити в освітній процес здоров'язбережувальні технології.

На нашу думку, застосування визначених нами форм буде ефективним тільки за умови їх методично правильного використання, що, у свою чергу, ставить нам нове завдання – дати можливість вчителям основної школи повною мірою оволодіти цими методами, які є дієвим інструментом для успішної реалізації здоров'язбережувального компоненту в основній школі.

Тому подальшого дослідження потребує питання виокремлення ефективних методів навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи.

#### Список використаної літератури:

1. Давиденко А. Проблеми підвищення кваліфікації працівників освіти та можливі шляхи їх розв'язання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогічні науки». 2015. Вип. 130. С. 309–312. URL: [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=1419](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1419).
2. Кузьмінський А. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. К., 2003. 481 с.
3. Лещук Н., Савич Ж., Заверико Н. та ін. Методика освіти «рівний – рівному»: навч. посібн. К.: Наш час, 2007. 104 с.
4. Мельничук І. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 585 с.
5. Олійник В., Гравіт В., Ляхоцька Л. та ін. Положення про запровадження Європейської кредитно-трансферної системи у вищі навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти / за заг. ред. В. Олійника. К.: УМО, 2012. 38 с.
6. Пирогов Н. Избр. пед. соч. / сост.: А. Алексюк, Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 496 с. С. 72.
7. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

***Sheian M. The forms of teaching of basic secondary school teachers on development of health-saving competence in the system of postgraduate pedagogical education***

*The problem of the use of traditional and innovative forms of teaching on issues of development of health-saving competence of basic secondary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education is revealed. It is determined that one of the priority tasks of institutes of postgraduate pedagogical education is the development of new approaches to the organization of training courses for basic secondary school teachers, whose vector is aimed at raising their level of competence.*

*It is noted that the effectiveness of the development of the health-saving competence of basic secondary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education largely depends on the choice of organizational forms of education, and the choice of forms determines the time and organizational modes of teaching.*

*In the article characteristic features of traditional and innovative forms of teaching are analyzed. The basic approaches to the choice of forms of education according to the didactic purpose of the lesson are defined. The specifics of their use in the system of postgraduate pedagogical education are reconsidered. It is substantiated that the health-preserving competence development of the basic secondary school teachers in the system of postgraduate pedagogical education should be developed through formation of positive perceptions of their own health and health of others, about health as the highest value, the importance of health-saving behavior. The training as a special form of organization of health-saving education, gaining experience, developing or refining professional skills and abilities is analyzed. As a form of organization, the training requires special methodological approaches and skills to its preparation, organization and conduct is it noted.*

*It was founded that use of traditional and innovative forms of teaching on the courses of improving of the pedagogues qualification in the system of postgraduate pedagogical education have been positive changes. The above-mentioned allows to solve the problem of professional-theoretical and practical training of teachers for work with school children on the formation of skills of healthy lifestyle of, as well as promotes the introduction of health-saving technologies into the educational process.*

**Key words:** *health, healthy lifestyle, basic secondary school teachers, system of postgraduate pedagogical education, forms of teaching, development of health-saving competence, improving of pedagogues qualification.*

## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПЕРЕДУМОВИ І ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ

*У статті розглядаються передумови і чинники, що сприяють формуванню мотивації навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей і підвищенню ефективності практичних занять з іноземної мови з метою подальшої реалізації набутих знань і розвинених мовленнєвих умінь у професійній сфері, а також в усіх інших можливих ситуаціях іншомовного спілкування. З точки зору психології мотивація як сукупність мотивів – причин, спонук, прагнень є потужним поштовхом до здійснення людиною певної діяльності і, зокрема, одним із визначальних факторів, що зумовлює продуктивність роботи студентів на практичних заняттях з іноземної мови і результативність іншомовної підготовки на певному завершеному етапі навчання.*

*Нині усталені фрази щодо важливості досконалого володіння іноземною мовою, зокнайменше англійською як пріоритетною мовою глобального світу, сприймаються з чітким розумінням і артикулюють усвідомлену більшістю людей необхідність знати іноземні мови. Немає потреби доводити значущість цього факту, зумовленого сучасними реаліями, необхідно мотивувати навчатись. Спираючись на сукупність позитивних мотивів, той, хто навчається, здатний діяти активно, цілеспрямовано та якісно примножувати свій потенціал знань. Щодо навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей наявність у них позитивної навчальної мотивації забезпечується створенням сприятливих умов педагогічної взаємодії і взаємозв'язком психолого-педагогічних – когнітивних, моральних, емоційних аспектів здійснення навчальної діяльності. Сучасні, змістовні й цікаві заняття з іноземної мови, в контексті яких не лише доноситься навчальна інформація, а й практично реалізується основна комунікативна функція взаємодії учасників навчального процесу – одна з головних передумов формування позитивної мотивації.*

*Нарощувати мотиваційне тло за допомогою використання сучасних і цікавих навчальних методів і завдань, а також високого рівня освіченості, досвідченості, професійної компетентності є одним із пріоритетних завдань сучасного викладача іноземної мови.*

**Ключові слова:** мотивація, мотив, діяльність, студент, фахівець, вищий навчальний заклад, іноземна мова, навчання, заняття, інформація, знання, чинник, викладач, педагог, професійний.

У людей, які прагнуть пізнавати сучасний світ в усій його різноманітності, розширювати світоглядні горизонти, розвиватися культурно й духовно, вміло використовувати інформацію і розпоряджатися нею, ставити виклики перед собою в площині успішної професійної реалізації не залишається сумнівів у необхідності досконалого володіння принаймні однією іноземною мовою; щодо англійської мови, то нині наполегливо доводити доцільність її знати навіть не доводиться.

Здобуваючи освіту, студенти немовних навчальних закладів нашої країни, а в майбутньому – інженери, економісти, юристи, лікарі, а також науковці й спеціалісти в багатьох інших професійних галузях мають нагоду, крім вивчення основного циклу наукових і професійних дисциплін, навчатися іноземної мови, викладання якої базується на оновленій, осучасненій методиці й спрямоване на вироблення і практичне застосування іншомовної комунікативної стратегії майбутніх фахівців у професійній, науковій, діловій сферах. Натепер знання іноземної мови є незаперечною перевагою на шляху особистісного й

професійного становлення: це і чинник пізнання сучасного світу в усій багатогранності його проявів, і засіб для здійснення розвитку культурного й інтелектуального потенціалу, й інструмент для налагодження потрібних зв'язків, отримання актуальної, необхідної, корисної інформації з різноманітних джерел її надходження; щодо професійної діяльності володіння іноземною мовою – це володіння інформацією у разі здійснення комунікативної взаємодії між учасниками переговорів, діловими партнерами, замовниками й поставальниками, виробниками тощо. Високий рівень знання іноземної мови й іншомовні комунікативні вміння сучасного працівника – змістоутворюючий компонент його професійної комунікативної компетентності. Не буде перебільшенням сказати, що професійна комунікативна компетентність характеризує рівень освіченості й готовності фахівця до здійснення професійної діяльності, а її суть полягає у здатності розв'язувати комунікативні завдання в умовах професійного спілкування, у володінні потенціалом іншомовного професійного дискурсу [1]. Тому навчання сту-

дентів на заняттях з іноземної мови є важливим етапом формування їхньої професійної готовності. А формування позитивної мотивації до майбутньої професії неможливе без стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаної з цією професією [11].

**Мета статті**, з огляду на вищезазначене, полягає в оптимізації поняття «мотивація», окресленні шляхів ефективності й артикулюванні практичної значущості занять з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей, а також виділенні мотиваційних передумов здійснення якісної іншомовної підготовки.

Результативність будь-якої діяльності, зокрема навчальної, зумовлена сукупністю насамперед психологічних факторів і тісно пов'язана з мотивами здійснення діяльності. Мотивація становить сукупність мотивів – причин, спонукань, стимулів і є потужною силою, що викликає активність людини. Мотивами можуть виступати інтереси особистості, переконання, соціальні установки – за цим усім стоїть задоволення певних потреб особистості [8]. Мотивація є базисним поняттям психології і педагогіки; чинники мотивації і її вплив на прояв активності й здійснення певної людської діяльності й, зокрема навчальної, є предметом опису й вивчення у працях багатьох вітчизняних науковців: В.Я. Яблонка, М.Й. Варія, М.М. Фіцули, О.Б. Тарнопольського, В.В. Ягупова, О.В. Скрипченка.

Доведено, що на продуктивність педагогічного процесу – його хід, направленість, зміст суттєво впливають як зовнішні (суспільні, культурні, мікросередовища навчальних закладів), так і внутрішні умови (навчально-методична й матеріальна база ВНЗ, морально-психологічний мікроклімат, рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу) [7, с. 80]. Для нас практичний інтерес становить мотивація як сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, що спонукають студентів немовних спеціальностей до ефективної роботи на практичних заняттях з іноземної мови. З метою підвищення ефективності якості навчання викладачу іноземної мови необхідно враховувати передумови створення позитивної мотивації у тих, хто навчається, і продумувати алгоритм педагогічних дій, що сприяє підтриманню незгасаючого інтересу до вивчення іноземної мови.

Для більшості студентів питання щодо доцільності досконалого вивчення англійської або принаймні ще однієї іноземної мови не стоїть гостро, оскільки, по-перше, багато молодих людей усвідомлюють цю продиктовану сучасними реаліями необхідність; по-друге, зараз є чимало можливостей опанування іноземною мовою або вдосконалення вже наявних знань. Окрім закладів вищої освіти, в яких навчання іноземної мови є усталеним компонентом академічної програми, у студен-

тів є вибір альтернативного навчання: наприклад, можна розвивати свій потенціал знань іноземної мови, паралельно навчаючись на курсах мовної підготовки, займаючись на індивідуальних заняттях, накопичуючи мовний досвід у мовних школах інших країн у середовищі реального іншомовного спілкування, а також використовувати найбільш доступний спосіб самоосвіти – різноманітні навчальні сайти Інтернету з відповідним наповненням, таким як аудіо/відеоматеріали, подкасти, інтерактивні завдання, спеціальні блоги тощо.

Разом із тим майже кожен університет претендує на статус престижного ВНЗ, що забезпечується насамперед високою якістю навчання і подальшою професійною затребуваністю його випускників. Парадигма якісної вищої освіти, в контексті якої здійснюється навчання іноземної мови як невід'ємної дисципліни гуманітарного циклу, передбачає отримання належного рівня і такого обсягу знань, що є достатніми для того, щоб без труднощів й активно послуговуватися ними в подальшій професійній діяльності. Немає заперечень щодо перерахованих вище альтернативних шляхів інтенсифікації іншомовної підготовки, однак у цьому колі можливостей сучасне заняття з англійської мови в університеті з не меншою ефективністю має задовольняти інтелектуальні потреби й навчально-пізнавальний інтерес самих вибагливих, амбіційних студентів. Крім того, зміст занять іноземної мови у вищому навчальному закладі (немовному) формується з урахуванням професійної перспективи, що є перевагою іншомовної підготовки майбутніх фахівців у контексті набуття попереднього іншомовного мовленнєвого досвіду в змодельованих і відпрацьованих на заняттях ситуаціях навчально-професійної комунікації з подальшим перенесенням розвинених мовленнєвих умінь у площину реального професійного спілкування, оскільки нині знання іноземної мови є необхідним компонентом професійної компетентності. Одночасно ми розділяємо думку про те, що навчання у ВНЗ має забезпечувати простір для творчого розвитку особистості; освіта має розглядатися не як технологія передачі інформації, а взаємозв'язок особистісно орієнтованого навчання й розвитку навчальної діяльності як умови становлення особистості фахівця [10].

У контексті зазначеного нам необхідно окреслити шляхи формування у тих, хто навчається, мотивації як провідного фактора регуляції активності особистості, її поведінки і діяльності [8, с. 146]. Суть мотивації відтворена у визначенні цього поняття. В «Українському педагогічному словнику» С.У. Гончаренка мотивація трактується як система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 217]. Навчальна мотивація – це система спонукань, що викликає активність того,

хто навчається, та зумовлює направленість і характер навчальної діяльності [6, с. 71].

Мотив – сутнісний складник мотивації у працях з психології і педагогіки визначається як внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка) [8, с. 147]; спонукаючий та визначаючий вибір спрямованості діяльності на предмет; усвідомлювана причина дій та вчинків особистості [12, с. 245]; особистісний смисл тієї чи іншої діяльності для людини [6, с. 71]. Співвідношення мотивів і змісту діяльності зумовлює виділення внутрішніх і зовнішніх мотивів [6; 8]. Про внутрішні мотиви йдеться тоді, коли для особистості діяльність є важливою сама собою (наприклад, задовольняється пізнавальна потреба в процесі навчання), отже, внутрішні мотиви пов'язані з самим процесом діяльності; про зовнішні мотиви говоримо як про такі, що пов'язані з результатом навчальної діяльності: соціальний престиж, успіх, досягнення – зовнішні мотиви, що проєктуються на реалізацію зазначених потреб і визначаються як позитивні [6, с. 71; 8, с. 164]. Педагогу зрозумілий той факт, що навчання здійснюється більш успішно за наявності мотивів як внутрішніх стимулів активності в навчальній діяльності [5, с. 333].

Спираючись на виділені теоретичні аспекти зазначених понять і узагальнивши авторитетні думки фахівців, викладені у працях з методики навчання, психології, педагогіки і власний педагогічний досвід, сформулюємо оптимальні передумови, ефективні чинники створення мотиваційної канви навчальної діяльності й стимулювання студентів до результативних навчальних дій на заняттях з іноземної мови:

- особистісна орієнтація навчання;
- активна взаємодія учасників навчального процесу;
- педагогічна майстерність, професійна компетентність, креативність, сучасність викладача іноземної мови;
- виявлення і підтримання професійного інтересу студентів;
- використання методів активізації і розкриття навчально-комунікативного потенціалу студентів;
- актуальний, такий, що відповідає вимогам часу, а не застарілий навчально-методичний матеріал; такий, що ефективно засвоюється в умовах обмеженості навчального часу самого заняття і загальної кількості навчальних годин упродовж курсу навчання;
- використання технічних засобів навчання, що забезпечує інтерактивний контекст занять, що проводяться.

Особистісна орієнтація й індивідуалізація навчання іноземної мови передбачає врахування викладачем особистісних якостей і особливих характеристик, почуттів, емоцій, пізнавальних

потреб, професійних намірів, притаманних окремій особистості, що сприяє виявленню у того, хто навчається, справжньої комунікативної мотивації [4, с. 21]. Викладач – центральна, керуюча ланка кола педагогічної взаємодії, двигун, що приводить у рух, до роботи всіх учасників навчального процесу, постаючи перед студентською аудиторією не лише як генератор знань, а також як джерело натхнення; як справжній педагог, захоплюючи своєю майстерністю і талантом, веде своїх підопічних до високих результатів, інспірує позитивний настрій і бажання ефективно працювати.

Викладач іноземної мови, який навчає студентів немовних спеціальностей, має досконало знати не лише свій предмет, а й розумітися на професійних і наукових аспектах діяльності майбутніх фахівців. Студентам цікаво ділитися інформацією і спілкуватися з викладачами-мовниками, які поділяють їхній інтерес до обраного фаху, можуть підтримати розмову на професійні теми і є в курсі інновацій у сфері технологій, що інтенсивно розвиваються. Коли той, хто навчається, є об'єктом такого позитивного педагогічного впливу, виробляється стійка мотивація, затверджується внутрішній вибір пріоритетів у навчанні, фіксується усвідомлена необхідність оволодіти предметом вибору. Більше того, висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора у разі не досить високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу необхідних знань, умінь і навичок у тих, хто навчається [8, с. 164]. Вищезазначене щодо ролі педагога на заняттях підсумуємо тезою про те, що загалом педагогічна майстерність є виявом високого рівня організації професійної педагогічної діяльності, що дає найвищі результати за найменший період часу [7, с. 292].

Навчання на заняттях з іноземної мови – це не лише взаємодія викладача зі студентами, це групова взаємодія учасників навчального процесу. Взаємодія його учасників, що базується на задоволенні спільних потреб, інтересів, – одна з невід'ємних передумов формування позитивної мотивації навчання.

Групова взаємодія допомагає тим, хто навчається, у прийнятті цінностей і потреб інших, полегшує процес самодослідження й інтроспекції [3, с. 18]. Група, в якій панує дружельюбна атмосфера, в якій студент може розраховувати на розуміння і підтримку не лише викладача, а й одногрупників, без применшення, приречена на досягнення позитивного результату навчання. Згуртувати студентів навколо спільної мети – додати корисний іншомовний комунікативний досвід, накопичений на заняттях, до портфоліо професійного досвіду допоможуть, зокрема, ретельно пророблені й адаптовані до сприйняття сучасні методики навчання і цікаві завдання, що передбачають розвиток критичного мислення, пошуково-пізнавальної

діяльності разом з удосконаленням мовленнєвих умінь: це й дискусії на професійні теми, і фахові презентації, і виступи на заняттях з доповідями на наукову тематику, а також рольові ігри, спрямовані на занурення учасників навчання у змодельоване середовище професійного спілкування. У світлі цього постає питання про ефективне використання навчального матеріалу, що є змістоутворюючим фактором заняття. Зазначимо, що навчальний матеріал для оволодіння іноземною мовою – це не лише певна методична література, підручники, посібники тощо. Пропонується думка, що є нам близькою, про цілісність матеріалу курсу, яку розуміємо як єдність когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів, тобто органічний взаємозв'язок інформації, що пропонується тим, хто навчається, з емоціями й почуттями, які викликані такою інформацією, а також із зумовленою нею поведінкою [3, с. 12]. Актуальний, сучасний навчально-методичний матеріал і його збалансованість з видами іншомовної мовленнєвої діяльності, які потрібно активізувати на заняттях, відповідність навчальної інформації – іншомовних текстів, мультимедійного ряду очікуванням і потребам студентів забезпечує дієвість у послідовному формуванні професійно-комунікативного потенціалу студентів.

**Висновки.** Підкреслимо актуальність поданої у статті інформації, посилаючись на тезу, що звучить в унісон з тональністю нашого викладу: «Тривалі взаємозв'язки між людьми ґрунтуються насамперед на спільних інтересах, а часто й успіхах, яких вони можуть досягти спільними зусиллями» [9, с. 105]. Якісне навчання іноземної мови, вдосконалення всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності – процес некороткочасний, тривалий, такий, що потребує терпіння, наполегливості, відповідального й усвідомленого підходу тих, хто навчається, майбутніх фахівців. Мотивація у позитивному сенсі – рушійна сила, що уможливорює подолання навчального шляху з отриманням переваг у вигляді розвиненого іншомовного професійно-комунікативного потенціалу і вмінь його ефективного використання. Зазначені установки щодо важливості мотивації у навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей і надалі

будуть братися нами до уваги з метою заохочення і стимулювання до навчання майбутніх працівників.

#### Список використаної літератури:

1. Василенко М.Є. Професійна комунікативна компетентність майбутнього правника: лінгвістична проекція. *Матеріали науково-теоретичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів факультету іноземної філології та соціальних комунікацій*, Суми, 18–23 квітня, 2011 р. / Відп. за вип. В.В. Опанасюк. Суми : СумДУ, 2011. Ч. 2. С. 23–25.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: метод. пособие для преподавателей / Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Урсольцева. Новосибирск, Москва. Изд-во Новосиб. ун-та ; Совершенство, 1997. 171 с.
4. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2011. 304 с.
5. Кузнецов И.Н. Настольная книга преподавателя. Минск : «Соврем. слово», 2005. 544 с.
6. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 208 с.
7. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие. Минск : Выш. шк., 2005. 303 с.
8. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 432 с.
9. Томан І. Мистецтво говорити. Київ : Політвидав України, 1989. 293 с.
10. Філоненко М.М. Особистісне становлення фахівця: теоретичний аналіз проблеми. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 127–131. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2014\\_3-4\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2014_3-4_27).
11. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 388–393. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2013\\_38-39\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_63).
12. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 220 с.

#### **Yashchuk O. Foreign language training of non-language students: preconditions and factors of motivation**

*The article considers the preconditions and factors contributing to the formation of the motivation of teaching foreign language students of non-language specialties and increasing the efficiency of practical classes in a foreign language in order to further realize the acquired knowledge and advanced speech skills in the professional sphere as well as in all other possible situations of foreign language communication.*

*From the point of view of psychology, motivation as a set of motives – causes, urges, aspirations is a powerful impetus to human activity and, in particular, one of the qualitative factors that determines students' performance in practical classes and the effectiveness of foreign language training at a certain completed stage of teaching.*

*Today, the well established phrases concerning the importance of perfect knowledge in a foreign language, at least in English as a priority language of the global world, are perceived quite commonly and articulate the*

*awareness and the perceived need for most people to know foreign languages. There is no need to prove – it is necessary to motivate. Based on a set of positive motives, one who learns is capable of actively, purposefully and qualitatively multiplying his knowledge potential.*

*As for the teaching foreign language students of non-language specialties, the presence of positive teaching motivation is ensured by the creation of favorable conditions for pedagogical interaction and the interrelationship between psychological and pedagogical – cognitive, moral, and emotional aspects of educational activities.*

*Modern, meaningful and interesting foreign language lessons, in the context of which not only the educational information is delivered, but also the basic communicative function is realized within the interaction of participants of the educational process presents one of the main prerequisites for the formation of positive motivation.*

*To create a motivational background with the use of modern and interesting teaching and learning methods, as well as high level of education, experience, professional competence is one of the priorities of a modern foreign language teacher.*

**Key words:** *motivation, motive, activity, practice, student, specialist, institution of higher education, foreign language, teaching and learning process, lesson, information, knowledge, factor, teacher, pedagogue, professional.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.017

**М. І. Гагарін**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

### ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ

*У статті розкрито значущість і актуальність створення та розвитку виховної системи школи; проаналізовано різноманітні погляди науковців щодо потенціалу й особливостей виховної системи школи загалом і на сучасному етапі розвитку освіти зокрема.*

*Метою статті є розкриття особливостей створення та розвитку виховної системи школи.*

*У статті висвітлено сутність поняття «система», «системний підхід», «виховна система», «особливості виховної системи»; виокремлено спільні ознаки виховної системи й інших соціальних систем (цілеспрямованість, цілісність, структурованість, динамічність, взаємодія із середовищем та іншими системами).*

*У статті наголошується на важливості психологічних, педагогічних і соціальних чинників, що визначають специфіку та оригінальність створення виховної системи та її функціонування.*

*Виховна система школи інтерпретується як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілей, заради яких система створюється; учнів як суб'єктів спільної діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління; самоуправління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості в процесі її функціонування.*

*Розглянуто потенціал і особливості використання виховної системи школи з метою забезпечення оптимального розвитку закладу освіти. Доводиться важливість системного підходу у вихованні, що дає можливість перетворити виховну роботу з невпорядкованої сукупності дій учителів на цілісну педагогічну взаємодію.*

*Робиться висновок, що феномен виховної системи школи є складним і багатовимірним явищем, а створення в кожному закладі освіти власної виховної системи є одним із надважливих і актуальних завдань на сучасному етапі розвитку освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі створення виховної системи школи.*

*До перспективних напрямів досліджень проблеми належить вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання виховної системи школи.*

**Ключові слова:** система, виховна система, виховна система школи, особливості виховної системи, створення та розвиток виховної системи школи, потенціал виховної системи.

**Постановка проблеми.** Здійснення виховного процесу в сучасних закладах освіти ускладнюється низкою негативних явищ, притаманних нашому суспільству: економічна та соціальна нестабільність, утрата моральних орієнтирів і цінностей, відсутність цілеспрямованої стратегії становлення та розвитку особистості. Розв'язання зазначеної проблематики потребує системного підходу як найбільш характерної ознаки наукового мислення, різнобічного та багатоваріантного способу аналізу досліджуваних проблем. Загалом поняття «система» стало ключовим у науковому дослідженні.

Актуальними нині є слова А. Макаренка про те, що вирішальне значення у справі виховання належить не методу окремого вчителя чи навіть методу цілої школи, а організації школи, колек-

тиву, виховного процесу загалом [6]. Ми поділяємо погляди Л. Новикової про те, що виховання успішне, якщо воно системне [3], отже, актуалізується проблема створення та розвитку виховних систем закладів загальної середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження наукових основ загальної теорії систем (General System Theory), «системності», системного підходу здійснене в працях Р. Акоффа, Л. Берталанфі, Ф. Емері, Ф. Перегудова, В. Садовського, Ф. Тарасенко й ін. [4; 9; 10].

Наукові основи становлення й розвитку виховних систем, їх потенціал і потребу в створенні обґрунтували В. Кабуш, В. Караковський, Л. Новикова, Н. Селіванова, В. Созонов, Г. Сорока й ін. [2; 3; 7; 8].

Особливості ефективного управління виховною системою досліджували О. Гречаник, І. Єрмаков, В. Караковський та ін. [1; 2].

Науковці виокремили організаційно-педагогічні умови створення виховних систем гімназій (І. Погоріла) [5], педагогічних систем інноваційного типу (В. Докучаєва). Однак потребує дослідження специфіка створення та розвитку виховних систем у закладах загальної середньої освіти.

**Мета статті.** Головна мета статті полягає у визначенні й аналізі особливостей створення та розвитку виховної системи школи.

**Виклад основного матеріалу.** У загальнонауковому розумінні системний підхід дає змогу досліджувати об'єкти, явища, процеси в якості системи – обмеженої множини взаємопов'язаних елементів, аналізувати їх властивості, структуру, функції, стан, закономірності й тенденції на всіх етапах розвитку.

Як стверджував Р. Акофф, «тенденція досліджувати системи як щось ціле, а не як конгломерат частин, відповідає тенденції сучасної науки не ізолювати досліджувані явища у вузько обмеженому контексті, а вивчати й досліджувати все більше й більше різних аспектів природи» [9, с. 27].

Термін *система* (від давньогр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання») визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле й відокремлена від нього [4].

У системному аналізі використовують різноманітні визначення поняття «система». Зокрема, за В. Сагатовським, система – це скінченна множина функціональних елементів і відношень між ними, виокремлена із середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу [4]. Л. Берталанфі визначав систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться в певних відносинах один з одним і із середовищем [10].

Залежно від контексту, галузі знань і цілей дослідження, систему розглядають як:

- форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ);
- єдність, комплекс взаємодіючих компонентів;
- сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням;
- сукупність принципів, які є основою певного вчення;
- будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих і функціонуючих частин [4].

Доцільність створення виховної системи закладу загальної середньої освіти зумовлюють, зокрема, такі фактори:

- інтеграція зусиль суб'єктів виховної діяльності, зміцнення взаємозв'язку компонентів освітнього процесу;

- розширення діапазону можливостей виховного впливу за рахунок взаємодії із середовищем, діалектичності змісту принципів, методів, форм виховання, що забезпечує досягнення поставлених задач;

- створення умов для самореалізації й самоздійснення особистості учня, батьків, учителів, що сприяє творчому самовираженню й зростанню, вияву індивідуальності, гуманізації стосунків у колективі.

Виховну систему школи визначаємо як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілей, заради яких система створюється; учнів як суб'єктів спільної діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості в процесі її функціонування.

До основних типів суперечностей, що виникають в процесі розвитку виховної системи, на наш погляд, належать такі суперечності:

- між особистістю та системою – бути елементом системи означає втратити частину своєї незалежності, виконувати загальні норми й певні функціональні обов'язки;
- між середовищем і системою – вплив середовища, що не відповідає сутності виховної системи, система ігнорує, заперечує або «перетворює» згідно з власними потребами;
- між ситуацією та системою – ситуація визначається як стан системи в певний проміжок часу, як спосіб виявлення виховної системи в конкретних умовах.

Виховна система в узагальненому розумінні може розглядатись як теоретична модель виховної системи, тобто належить до концептуальних (ідеальних) систем; водночас виховна система, що створена та функціонує в конкретному закладі освіти з визначеним складом педагогів, учнів, усіх її учасників, є реальною, отже, має соціально-педагогічний характер і спільні ознаки з іншими соціальними системами:

- цілеспрямованість;
- цілісність;
- динамізм;
- взаємодія із середовищем та із системами нижчого й вищого порядку.

Аналіз наукових досліджень дає змогу узагальнити основні особливості виховної системи:

- структурованість – система складається з певної кількості компонентів (підсистем, елементів), що зумовлюють властивості системи та взаємодіють;
- цілеспрямованість – дослідник виховних систем Л. Новикова наголошує, що якщо немає виховних цілей, не існує й системи. На думку науковця, основою для виокремлення блока виховних цілей є вихідна концепція системи – педагогічне кредо її автора (чи колективу авторів) [3];

– цілісність – властивості системи не вимірюються сумою властивостей її складових частин, хоча ще в античності виник тезис про те, що ціле більше суми його частин; система як єдине ціле має принципово нові властивості, що не існують без об'єднання частин у систему (явище емерджентності); вилучення підсистем, елементів системи призводить до втрати суттєвих властивостей системи;

– відкритість – взаємодія системи із середовищем, взаємопроникнення впливів – замкнута система дуже швидко досягла б стану спокою, як стверджував Людвіг фон Берталанфі;

– ієрархічність системи – поділ системи на частини (компоненти), елементи, що можуть розглядатись як відносно самостійні системи (підсистеми) та виступати водночас одним із компонентів більш складної системи. Наприклад, виховна система закладу освіти займає певне положення в ієрархії виховних систем:

- державна виховна система;
- регіональна виховна система;
- локальна виховна система;
- виховна система школи.

Виховна система створюється зусиллями всіх учасників освітнього процесу. Загальний розвиток виховної системи, на думку А. Макаренка, відбувається за попереднім планом: від авторитарно-вимогливого тону до робочого самоуправління [6].

Узагальнення поглядів науковців дає змогу виокремити основні етапи розвитку виховної системи:

- етап становлення системи;
- етап відпрацювання структури системи й змісту життєдіяльності колективу;
- етап остаточного формування системи;
- етап оновлення, перебудови системи.

Процес розвитку виховної системи є складним і суперечливим, науковці визначають властиві йому особливості:

- перевага внутрішньої детермінації процесу над зовнішньою;
- наявність і вирішення протиріч між хаосом і впорядкованістю, новаціями й традиціями в життєдіяльності системи;
- випередження розвитку структури порівняно із функціями;
- виникнення криз, зумовлених неузгодженістю структури й функцій, що виражається в посиленні дезінтегруючих тенденцій;
- зміна основної системоутворюючої діяльності або зміна її змісту в результаті подолання кризи;
- збереження в життєдіяльності школи «зон неупорядкованості» [2; 7].

Ми поділяємо думку В. Караковського про те, що скільки є закладів освіти, така може бути й кількість систем [2]. Отже, виховна система конкретної школи характеризується єдністю загального й особливого, своєрідністю та специфікою, що притаманна окремій школі (умови, традиції, інновації, рівень вихованості учнів, склад педагогічного колективу, взаємодія із середовищем та ін.), тому вона не може бути ідентичною навіть у двох сусідніх школах; компоненти виховної системи різноманітні за характером і змістом, структура виховної системи має відображати в повному об'ємі всі сфери її функціонування, орієнтуватися на конкретні умови, інтереси й потреби вихованців.

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, процес формування та розвитку виховної системи школи є складним і неоднорідним; розуміння його специфіки, характерних особливостей уможливило б дієвість і ефективність створення виховних систем закладів загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення потенціалу сучасних виховних систем, проблематики науково-методичного забезпечення їх моделювання та проектування.

#### Список використаної літератури:

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / Укладач О. Гречаник. Х.: Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
2. Караковский В. Воспитание для всех. М., 2008. 240 с.
3. Новикова Л. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
4. Перегудов Ф., Тарасенко Ф. Основы системного анализа. Томск: Изд-во НТЛ, 1997. 396 с.
5. Погоріла І. Становлення виховних систем гімназій у контексті життєтворчості особистості: практико-орієнтований посібник. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. 227 с.
6. Провідництво в освіті. Від ідеї до вічності: колективна монографія / за заг. ред. І. Богданова. К.: Освіта України, 2017. 368 с.
7. Созонов В. Воспитательная система и способы ее реализации. *Народное образование*. 2006. № 9. С. 196–201.
8. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології. Х., 2002. 128 с.
9. Шабанова Ю. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури. Д.: НГУ, 2014. 120 с.
10. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.

**Haharin M. Peculiarities of creating and developing the educational system of school**

*The article revealed the importance and urgency of school educational system creating and developing; the different views of scientists on the potential and features of usage the educational system at the current stage of education development.*

*The aim of the article is to reveal the peculiarities of school educational system creation and developing.*

*The essence of such notions as "system", "system approach", "educational system", "peculiar features of the educational system" have been revealed; the common features of the educational system and other social systems have been distinguished (purposefulness, integrity, structuring, dynamism, interaction with the environment and with other systems).*

*The article stresses the importance of psychological, educational and social factors that determine the specificity and originality of the creation of the school educational system and its operation.*

*The educational system of school is interpreted as a complex of interrelated and mutually determined main components (the goals for which the system is created; the pupils as the subjects of this activity; the environment they familiarized them selves with; relationships that occur between the participants of the activity; management, self-government) that ensures development, and self-realization of personality during the process of its functioning.*

*The potential and features of the use of the educational school system to ensure optimal development of the educational establishment are considered. The importance of the system approach in education is proved. It is concluded that the phenomenon of the school educational system is complex and multivariate, and the establishment of each educational institution's peculiar educational system is one of the most important and urgent tasks at the current stage of the development of education. The research materials can be used in the process of school educational system creating.*

*The perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of domestic and foreign experience, modern theoretical and methodological approaches to the design and modeling of the educational system of the school.*

**Key words:** *system, educational system, educational system of the school, peculiar features of the educational system, creating and developing the educational system of school.*

**Т. О. Дороніна**доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри педагогіки  
Криворізького державного педагогічного університету**А. А. Вербенець**аспірант кафедри педагогіки  
Криворізького державного педагогічного університету

## ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА РЕСПУБЛІКИ МАЛЬТА: ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено огляд регуляторних актів Республіки Мальта, що в нормують розвиток інклюзивного навчання. Указано, що навчання учнів з особливими освітніми потребами на Мальті, як і в більшості європейських країн, формувалося в межах медичної (обмежувальної) концепції. Аналіз національних систем інклюзивної освіти доводить, що обов'язковою базою для її запровадження та функціонування є система законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми забезпечення. Звернення до джерел з історії становлення інклюзивної освіти на Мальті дозволяє констатувати поступову реалізацію різноманітних моделей освіти для цієї категорії учнівства: моральна (пов'язується з ганьбою, упередженням та зневагою до осіб із вадами розвитку), благодійна (до основи якої покладено співчуття до осіб з обмеженими можливостями та надання їм допомоги), соціальна (спрямована на подолання соціальної дискримінації осіб з особливими потребами) та полікультурна (передбачає повагу до етнічного та культурного розмаїття в суспільстві).

Зважаючи на те, що освітня політика Республіки Мальта в інклюзивному напрямі розвивається відповідно до загальноєвропейських тенденцій, які передбачають розуміння інклюзії як полікультурного явища, констатовано інтенсифікацію реалізації концепції інклюзивного навчання на Мальті (у його полікультурній моделі) після вступу країни до ЄС (2004 р.). Названо нормативно-правові документи республіки Мальта, які визначають пріоритетні напрями розвитку інклюзивного навчання, схарактеризовано ті, що мали найбільший вплив на визначений процес. До пріоритетних напрямів розвитку інклюзивного навчання республіки Мальта віднесено ствердження дефініції інклюзії в її розширеному – полікультурному – варіанті, створення та підтримку недискримінаційного освітнього середовища, взаємодію державних установ та громадських об'єднань, наукової, педагогічної та батьківської спільнот у розвитку інклюзивного навчання. Підкреслено значення для цього процесу взаємодії державного та громадського секторів, яка ґрунтується на надбаннях наукової та педагогічної спільнот. Зроблено висновок, що реалізація інклюзивної політики відбувається через побудову чіткої структури освітнього процесу, що передбачає запобігання дискримінаційному ставленню до учнів через будь-які ознаки та створення атмосфери прийняття, привітності та безпеки, що визнається та підтримується всіма суб'єктами навчального процесу та всім позашкільним середовищем.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, полікультурна модель інклюзії, республіка Мальта, освітня політика, учні з особливими освітніми потребами.

**Постановка проблеми.** Просування України до світової освітньої спільноти передбачає інтегрування до вітчизняної системи освіти засадничих цінностей існування та розвитку ЄС. За слушним зауваженням О. Сакало, «європейські цінності є не лише загальним абстрактним поняттям, але й мають конкретне практичне вираження у вигляді правових норм, закріплених у низці базових документів Ради Європи та Європейського Союзу. Фундаментальною основою європейських цінностей виступають права і свободи кожного індивіда та рівність усіх перед законом» [2]. Із-поміж базових цінностей (гідність, свобода, солідарність, громадянство, правосуддя) особливе місце посідає «рівність», яка в освітньому ракурсі передбачає забезпечення всіх членів суспільства

рівними правами і можливостями у здобутті якісної освіти, свободи особистісного розвитку та професійного визначення.

Надання всім рівних прав на здобуття освіти донедавна не вважалося проблемою для вітчизняної школи. Уважаємо, що значні зрушення у визначеному напрямі розпочалися лише з ухвалення фундаментальних Законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Про освіту» (2017 р.). У тексті останнього документа (стаття 3. Право на освіту) окреслено зобов'язання держави щодо забезпечення всім права на якісну та доступну освіту. Зважаючи на тему нашої публікації, звертаємо увагу на пункт 6 згадуваної статті: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних

потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» [1]. Загалом, у Законі словосполучення «особливі освітні потреби» використовується 55 разів поряд зі словосполученнями «інклюзивне освітнє середовище» та «інклюзивне навчання»; інклюзивному навчанню присвячено статтю 20 згаданого Закону.

Наявність визначеного аспекту зумовлена активним упровадженням ідеї інклюзивного навчання до всіх освітніх рівнів, яке бере свій початок із формування у 90-х рр. XX ст. ідеї інтеграції дітей з особливими потребами до шкільної системи. Проте нормативне врегулювання проблеми у вітчизняному нормативно-правовому полі відносимо лише до 2010 р. із затвердженням Постанови Кабінету Міністрів України «Концепції розвитку інклюзивного навчання». Незважаючи на значно оновлену законодавчу базу, впровадження інклюзивної освіти в Україні все ще потребує розв'язання низки взаємопов'язаних завдань: удосконалення нормативно-правових засад, принципів фінансування, формування супутньої матеріально-технічної бази, подолання соціальних стереотипів тощо. У цьому контексті проблема вивчення зарубіжного досвіду (зокрема республіки Мальта) з нормативного регулювання інклюзивної освіти набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні та методичні аспекти інклюзивної освіти достатньо широко представлені у вітчизняній педагогічній думці (А. Андранасян, Н. Артюшенко, Ю. Богінська, Л. Будяк, О. Завальнюк, І. Кузава, А. Сиротюк, С. Сорокумова, Ю. Вочелюк, Г. Давиденко, О. Дікова-Фаворська, А. Колупасва, К. Кольченко, М. Чайковський, Ю. Чернецька, А. Чигиріна). Окремі аспекти здобутків зарубіжних учених представлено в дослідженнях Н. Ашиток, О. Безпалько та І. Комар, К. Гаращук, Г. Давиденко, Л. Журавльової, М. Захарчук, Ю. Кавун, Є. Марч, Л. Перхун та інших. Аналіз національних систем інклюзивної освіти доводить, що обов'язковою базою для її запровадження та функціонування є система законодавчих актів, котрі декларують необхідні права і свободи та містять механізми забезпечення; крім того, освітні системи різних країн повинні мати чітку концепцію й стратегію реалізації інклюзивної освіти, зокрема систему підготовки кадрів та відповідний науково-методичний супровід. Педагогічний досвід Мальти з інклюзивної освіти практично не вивчений у вітчизняному науковому просторі, однак саме здобутки мальтійських педагогів в аспекті інклюзивної освіти визнані в провідних країнах ЄС.

**Мета статті.** Головною метою роботи є визначення пріоритетних напрямів державної освітньої

політики Республіки Мальти щодо впровадження інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання учнів з особливими освітніми потребами (далі – ООП) на Мальті, як і в більшості європейських країн, формувалося в межах медичної концепції, яка передбачала обмеження таких осіб через хворобу (фізичну, психічну тощо). Звернення до джерел з історії становлення інклюзивної освіти на Мальті дозволяє констатувати поступову реалізацію різноманітних моделей освіти для цієї категорії учнівства: *моральна* (пов'язується з ганьбою, упередженням та зневагою до осіб із вадами розвитку), *благодійна* (до основи якої покладено співчуття до осіб з обмеженими можливостями та надання їм допомоги), *соціальна* (спрямована на подолання соціальної дискримінації осіб з особливими потребами) та *полікультурна* (передбачає визнання та повагу до етнічного та культурного розмаїття в суспільстві).

Варто зауважити, що сприятливе ставлення до навчання осіб з ООП було закладено ще Конституцією Республіки Мальта (Constitution of Malta, 1974 р.), якою стверджувалося право всіх на навчання (статті 10–11), а у статті 17 (розділ «Соціальний захист») окремо наголошувалося, що згадана категорія громадян має право на отримання освіти та професійної підготовки. Утім за умов моральної моделі дітей з ООП переважно ізолювали від суспільства. Благодійна модель була спрямована на створення умов для спеціального навчання таких дітей елементарним навичкам самообслуговування, тобто також відокремлювала їх від інших через систему роздільного навчання. Соціальна модель уперше запропонувала шляхи інтеграції дітей з ООП до кола однолітків. Проте лише полікультурна модель здатна розв'язати проблеми інклюзивної освіти. Саме ця модель набула свого розвитку після вступу Мальти до країн Європейського союзу (2004 р.).

Перші результати спільної дії Міністерства освіти Мальти, освітянської спільноти та вчителів-практиків щодо інтенсифікації та зміцнення процесу інтегрування учнів з ООП до загальноосвітніх шкіл за ціннісними орієнтирами ЄС було представлено у звіті спеціально створеної робочої групи (Звіт із питань інклюзивної та спеціальної освіти / Inclusive and Special Education Review) [10].

Доцільно наголосити, що звіт цієї робочої групи став основою для створення нової – полікультурної – моделі інклюзивної освіти. Результатом роботи групи стали рекомендації щодо запровадження інклюзивної освіти, які описували: загальні умови системного запровадження інклюзивної освіти; вплив спільного навчання учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах на однолітків та педагогічний процес (зокрема позашкільна робота); напрями

співпраці освітніх установ із громадськими та іншими організаціями; роль батьків у створенні сприятливих умов для навчання дітей з ОПП; необхідні умови для створення комфортного освітнього середовища; вимоги до кадрового та методичного забезпечення ефективної інклюзивної освіти; можливості подальшого працевлаштування випускників з ОПП тощо.

Моніторинг стану розвитку інклюзивної освіти, спостереження, опитування, анкетування, проведені зазначеною вище робочою групою, уможливили розробку нею «Плану перетворення» (Repositioning Plan) [10, с. 8–11] щодо системи інклюзивної освіти, котрий було рекомендовано впроваджувати протягом десяти років. Упродовж цього часу в Республіці Мальта відбулися суттєві зміни щодо реалізації інклюзивного навчання в закладах освіти, що знайшло своє відображення в державних освітніх документах.

Так, у цей час із метою забезпечення якості інклюзивного навчання було ухвалено низку таких державних стратегічних нормативно-правових актів, як Національна навчальна програма (A National Curriculum Framework) 2012 р.; Стратегія освіти Республіки Мальта на 2014–2024 рр. (Framework for the Education Strategy for Malta 2014–2024), 2014 р.; Національна Стратегія «Грамотність для всіх» для Мальти і Гозо на період з 2014 по 2019 рр. (A National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014–2019) 2014 р.; Національна молодіжна політика на період до 2020 р. (The National Youth Policy Towards 2020) 2015 р.; Політика щодо управління поведінкою в школах (Managing Behaviour in Schools Policy) 2015 р.), деякі з них вважаємо доцільним представити. Підкреслимо, що всі документи мають пролонговану дію, вони суголосні один одному та відображають загальну тенденцію державної освітньої політики Мальти на забезпечення рівних прав і можливостей у навчанні для всіх учнів незалежно від будь-яких ознак.

Національна навчальна програма (A National Curriculum Framework) розглядає процес освіти як шлях до особистісного збагачення та розширення можливостей дитини, механізм підтримки соціальної справедливості, важливий інструмент для інклюзії та працевлаштування. Метою Програми стало забезпечення обов'язкової освіти для всіх категорій учнівства; набуття дітьми необхідних знань, умінь, навичок та компетенцій, що стимулюватимуть навчання протягом усього життя та забезпечить становлення як повноправних громадян власної країни, Європейського Союзу та світу [3].

Стратегія освіти Республіки Мальта на 2014–2024 рр. (Framework for the Education Strategy for Malta 2014–2024) ознаменувала реалізацію урядом Мальти амбіційного проекту, спрямованого на те, щоб сучасна система загальної середньої освіти стала більш доступною та гнуч-

кою. У Стратегії наголошено, що надання високоякісних освітніх послуг не мають заважати соціально-економічні, культурні, расові, етнічні, релігійні, гендерні та статеві відмінності учнів. Тому провідною ідеєю освітньої інклюзії є не виявлення дефіциту умов або відмінностей учнів та намагання їх виправити, а пристосування до кожного учня, задоволення його інтересів та потреб. Водночас наголошується на необхідності виявляти потенційно вразливі категорії учнівства (ті, що перебувають під загрозою бідності, особи з інвалідністю, соціально відчужені тощо) та створювати умови для розвитку креативності, критичного мислення, підприємницьких здібностей, здатності до інноваційної діяльності. Результатом цього є покращення якості й ефективності національної системи освіти, створення компетентного, винахідливого, свідомого й конкурентоспроможного суспільства [9, с. 5].

Згідно зі Стратегією освіти, пріоритетними напрямками у сфері впровадження інклюзивного навчання є розвиток лідерства в системі освіти з метою перетворення навчальних закладів в освітні середовища нового типу як для студентів, так і вчителів; сприяння постійному професійному вдосконаленню педагогів усіх рівнів освіти для формування рефлексивної культури; реформування наявних служб підтримки, надання більших повноважень навчальним закладам і освітянам; активне залучення та участь батьків і громадськості в навчально-виховному процесі; гнучкий навчальний план із метою впровадження педагогіки, орієнтованої на різні категорії учнівства; реформування наявної «жорсткої» системи оцінювання навчальних досягнень учнів і створення більш гнучкої, «стимулювальної», системи, що передбачає визначення особистого прогресу кожного учня й проектування індивідуальних освітніх траєкторій [9, с. 4].

Із метою дослідження стану інклюзивної освіти в Республіці Мальта Міністерство освіти та зайнятості (the Ministry for Education and Employment) доручило Європейській агенції з особливих потреб та інклюзивної освіти (the European Agency for Special Needs and Inclusive Education) проведення аудиту, спрямованого на вивчення питань щодо того, чи створені в школах умови для впровадження інклюзивної освіти, чи може шкільний персонал задовольнити різноманітні потреби учнів, чи відповідають офіційно встановлені процедури з виявлення особливих потреб індивідуальним потребам та правам учнів [6, с. 11].

Аудит тривав протягом двох років (2013–2015), його результати були позитивними. У поданому у 2015 р. агенцією звіті зазначено, що система освіти в країні є динамічною та гнучкою до змін, її головною метою є сприяння інклюзії та забезпечення якісної освіти для всіх категорій учнівства [4]. Водночас експерти засвідчили, що, незважа-

ючи на значні вдосконалення системи інклюзивного навчання, в окремих випадках у Республіці Мальта все ще переважає медична, а не соціальна модель інклюзії, а педагогічний супровід учнів з особливими потребами є засобом «пристосування» учня до наявної системи навчання. Аудиторська перевірка наголосила, що задля впровадження реформ у сфері інклюзивного навчання необхідний партнерський (партисипативний) підхід до організації інклюзивного навчання. Він має ґрунтуватися на участі широкого кола зацікавлених осіб (стейкхолдерів), спільної організації та послідовних і систематичних зусиль з усіх боків.

У звіті також зазначається, що всі проблеми у сфері інклюзивного навчання в Республіці Мальта поступово вирішуються Міністерством освіти та зайнятості через створення таких структур, як «Платформа зацікавлених сторін та Наглядний комітет» (Stakeholders Platform and Steering Committee); проектів, як «Освіта для всіх» (the Education for All Project), концептуальних документів, зокрема «Реформування служб підтримки» (Re-engineering of Support Services), «Реконцептуалізація поняття «інклюзія»» (Reconceptualizing the Concept of Inclusion), «Трансформаційне лідерство» (Transformative Leadership), «Більше спілкування та синергії» (More Communication and Synergy), «Гнучка навчальна програма та оцінювання» (Flexible Curriculum and Assessment), «Безперервний професійний розвиток усіх освітян» (Continuous Professional Development of All Educators), «Участь батьків» (Parental Involvement) тощо [4]. Доцільно додати, що, за результатами аудиту, Міністерством освіти та зайнятості Республіки Мальта було розроблено комплексний план дій, що містив конкретні заходи для вирішення проблем у сфері інклюзивного навчання.

Варто зазначити, що в межах інклюзивного навчання розглядається можливість надання рівного доступу до освітніх послуг дітям із тих етнічних груп, які ще не достатньо інтегровані в мальтійське суспільство. Найбільший виклик для інтеграції іноземних учнів становлять ті, чия рідна мова не є англійською. Засобом успішного здійснення цього процесу визнано вивчення англійської та мальтійської мов. Так, у рамках *Національної Стратегії «Грамотність для всіх»* для Мальти і Гозо на період із 2014 по 2019 рр. (A National Literacy Strategy for All in Malta and Gozo 2014–2019) Національне агентство з питань грамотності (the National Literacy Agency) для учнів, які до кінця третього року навчання в початковій школі не набули необхідних базових навичок, розробило програму «Нвар» (Nwar Programme). Відповідно до рішень Національного агентства з питань грамотності, у 2014 р. було відкрито перший центр «Нвар», у 2016 р. створено ще два

додаткові центри з метою залучення більшої кількості дітей до програми [7, с. 4].

У процесі реалізації мовної політики для дітей молодшого віку (Language Policy for the Early Years) основний акцент робиться на заохоченні двомовності, створенні умов для вивчення як англійської, так і мальтійської мов протягом перших років навчання в школі. Із 2015/2016 навчального року таким учням пропонується вступний курс із базової англійської та мальтійської мов, котрий вони вивчають протягом року. Процес навчання здійснюється спеціально підготовленими вчителями, асистентами з мовної підтримки (language support assistants) та головами батьківських комітетів, котрі допомагають як учням, так і батькам.

Визначені вище документи були спрямовані на загальне реформування освіти в Республіці Мальта за стандартами країн ЄС. Саме в цьому напрямі ухвалено єдину Національну навчальну програму, реалізація якої передбачала визначення очікуваних результатів навчання з усіх предметів у рамках обов'язкової освіти (Рамка очікуваних результатів навчання / Learning Outcomes Framework [5]). Розробка дескрипторів (узагальнений опис очікуваних результатів навчання) уможливила індивідуальну діагностику й відстеження освітнього розвитку кожного учня. Загалом, реформа спрямована на те, щоб перейти від навчальної програми, яка ґрунтується на окремих темах, до такої, котра дозволяє забезпечити гнучкість навчання та інтегративний підхід, сприяє інклюзії, підготовці свідомих та активних громадян, подальшому працевлаштуванню.

Протягом 2016–2017 рр. урядом Мальти було підготовлено план поетапного впровадження Рамки очікуваних результатів навчання, реалізація якого розпочалася у 2017 р. з проведення низки науково-практичних конференцій.

Таак, 16–17 січня 2017 р., у рік головування Республіки Мальта в Європейському Союзі під девізом «Рівність та інклюзивність» (Equity and Inclusiveness), було проведено міжнародну конференцію «Лідерство в освіті та рівність» (School Leadership and Equity) у школі Сент-Джуліанс (St. Julian's), Мальта [11]. Метою конференції було вивчення питань шкільного менеджменту в аспекті рівноправності та інклюзії. Під час конференції дослідники, практики та політики з усієї Європи обговорили підходи до професійного розвитку керівників шкіл, зв'язок між лідерством і педагогікою, а також роль керівництва шкіл у співпраці з місцевими громадами. На конференції також виступили учні, батьки, вчителі, керівники мальтійських шкіл, котрі висловили власні думки щодо факторів забезпечення інклюзії та успішності в навчанні.

Питання інклюзивного навчання стали ключовими на проведеній 11 травня 2018 р. масштабній науково-практичній конференції «Рівність

та інклюзія в школах» (Equity and Inclusion in Schools), яка була завершальним заходом проекту Еразмус+(Erasmus Plus) «Створення Програми безперервного професійного розвитку педагогів» (Creation of Continuous Professional Development Programme for Educators). Ініційована Міністерством освіти та зайнятості Республіки Мальта конференція була покликана об'єднати освітян усіх рівнів формальної й неформальної освіти, політиків, представників молодіжних та батьківських організацій щодо впровадження ідей рівності та інклюзії в процес навчання. Під час заходу порушувалися питання ролі керівників шкіл у досягненні рівності та інклюзії в школах, можливості розроблення альтернативних навчальних програм, упровадження альтернативних форм оцінювання для забезпечення рівності та інклюзії тощо [8]. Коло визначених питань доводить масштабність розгляду питань інклюзії в мальтійському науково-практичному дискурсі, незважаючи на європейське визнання прогресивних надбань.

**Висновки і пропозиції.** Узагальнюючи викладене, зазначимо, що освітня політика Республіки Мальта в інклюзивному напрямі розвивається відповідно до загальноєвропейських тенденцій, що передбачають розуміння інклюзії як полікультурного явища. Серед пріоритетних напрямів розвитку інклюзивного навчання республіки Мальта варто виокремити такі: ствердження дефініції інклюзії в її розширеному – полікультурному – варіанті; створення та підтримка недискримінаційного освітнього середовища; взаємодія державних установ та громадських об'єднань, наукової, педагогічної та батьківської спільнот у розвитку інклюзивного навчання. Реалізація інклюзивної політики відбувається через побудову чіткої структури освітнього процесу, що передбачає запобігання дискримінаційному ставленню до учнів через будь-які ознаки та створення атмосфери прийняття, привітності та безпеки, що визнається та підтримується усіма суб'єктами навчального процесу та всім позашкільним середовищем.

#### Список використаної літератури:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 02.12.2018).
2. Сакал О.Є. Європейські цінності: сутнісні основи та практичне втілення. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/4335/1/Sakalo.pdf>. (дата звернення: 15.09.2018).
3. A National Curriculum Framework for All 2012. Ministry of Education and Employment. 2012. URL: <https://education.gov.mt/en/Documents/A%20National%20Curriculum%20Framework%20for%20All%20-%202012.pdf>. (дата звернення: 08.12.2018).
4. Country Policy Review and Analysis. Malta – Analysis. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. 2014. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/CPRA/Malta%20Analysis.pdf>. (дата звернення: 08.12.2018).
5. Design of a Learning Outcomes Framework and the associated Learning and Assessment Programmes. Ministry of Education and Employment. URL: <http://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/>. (дата звернення: 08.12.2018).
6. Education for All. Special Needs and Inclusive Education in Malta: *External Audit Report*. 2014. URL: <https://education.gov.mt/en/Documents/Special%20Needs%20and%20Inclusive%20Education%20in%20Malta%20%20C2%AD-%20External%20Audit%20Report.pdf>. (дата звернення: 08.12.2018).
7. Education and Training Monitor 2016 Malta. European Commission. URL: [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-mt\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-mt_en.pdf). (дата звернення: 08.12.2018).
8. Equity and Inclusion in Schools: International Conference. University Valletta. 11<sup>th</sup> May 2018. URL: <https://instituteofeducation.gov.mt/en/Documents/BANNERS%20+%20ADVERTS/Equity%20Conference%202018%20Programme.pdf>. (дата звернення: 08.12.2018).
9. Framework for the Education Strategy for Malta 2014–2024. Ministry of Education and Employment. 2014. URL: <https://education.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents%202014/BOOKLET%20ESM%202014-2024%20ENG%2019-02.pdf>. (дата звернення: 08.12.2018).
10. Inclusive and Special Education: review report / L. Spiteri, G. Borg, A. Callus, et al.; Ministry of Education, Youth and Employment. Floriana, 2015. 87 p.
11. School Leadership and Equity: take it to the students. European Commission. 2017. URL: [https://ec.europa.eu/education/news/20170213-school-leadership-equity-learning\\_en](https://ec.europa.eu/education/news/20170213-school-leadership-equity-learning_en). (дата звернення: 08.12.2018).

**Doronina T., Verbenets A. Educational policy of the republic of Malta: priority directions of development of inclusive education**

*The article provides an overview of the regulatory acts of the Republic of Malta, that normalize the development of inclusive education. It has been pointed out that the teaching of students with special educational needs (further «SEN») in Malta, as in the vast majority of European countries, was formed within the framework of medical (limitative) concept. The analysis of national inclusive education systems proves that the system of legislative acts that declare the necessary rights and freedom and contain mechanisms for their provision is compulsory basis for its introduction and functioning. An appeal to sources on the history of inclusive education in Malta allows to state the gradual implementation of a variety of education models for this category of students: moral (associated with shame, prejudice and disdain to the person with developmental disabilities), charitable (the basis of which is sympathy and help to the people with disabilities), social (the aim is to overcome social discrimination of people with special needs) and multicultural (involves recognition and respect of ethnic and cultural diversity in society).*

*Taking into account that the educational policy of the Republic of Malta develops in accordance with the common European tendencies in the inclusive direction, where the inclusion is understood as a multicultural phenomenon, it was stated that the intensification of implementation of the concept of inclusive education in Malta (in its multicultural model) after entering to the European Union (2004). The regulatory legal documents of the Republic of Malta that determine the priority directions of the development of inclusive education are named. Those that had the greatest influence on a certain process are described. The priority directions of the development of inclusive education of the Republic of Malta include: affirmation of the definition of inclusion in its extended - multicultural - version; creation and support of a non-discriminatory educational environment; interaction of state institutions and public associations, scientific, pedagogical and parents communities in the development of inclusive education. The importance of interaction's process between the state and public sectors is emphasized which is based on the achievements of scientific and pedagogical communities. It is concluded that the implementation of the inclusive policy is going through the construction of a clear structure of the educational process, which provides for the prevention of discriminatory treatment to students due through any signs and atmosphere of acceptance, affection and security, that is recognized and supported by all subjects of the educational process and the whole out-of-school environment.*

**Key words:** *inclusive education, inclusive teaching, multicultural model of inclusiveness, the Republic of Malta, educational policy, students with special educational needs.*

**Т. І. Дятленко**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання  
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

## ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОЦІ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

*Статтю присвячено пошуку ефективних і сучасних шляхів організації інтерпретаційної діяльності учнів під час поглибленого вивчення художнього твору. Задекларовані чинними документами компетентнісний, діяльнісний і особистісно зорієнтовані підходи до навчання учнів літературі, які прийшли на зміну знаннєвій парадигмі в освіті, покликані забезпечити перспективу розвитку особистості кожної дитини, оптимальні умови для формування у неї потреби активної творчої діяльності в будь-якій життєвій ситуації. Визначено, що педагогіка співпраці і партнерства розглядає учня як основного суб'єкта педагогічної діяльності, а це означає зміну традиційної для багатьох поколінь учасників навчального процесу формули «учитель навчає учня» на формулу «учень навчається під керівництвом учителя». Автор статті наголошує, що перед сучасною школою стоїть складне завдання – виховати креативного, самодостатнього випускника, який би в умовах ринкової конкуренції зумів саморозвиватися впродовж усього життя і самореалізуватися у будь-якій ним же обраній галузі.*

*Аналіз численних досліджень показав, що вирішити окреслену проблему можливо за умови активного впровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій, які поступово змінюватимуть і функції вчителя літератури, оскільки він перетвориться на педагога-технолога, який матиме справу з точно прогнозованим результатом навчання.*

*Серед низки технологій, які пропонує сучасна дидактика, на думку автора, найбільш ефективною є технологія розвивального навчання. Застосування технології розвивального навчання передбачає таку організацію роботи на уроці літератури, під час якої учитель, спираючись на зону найближчого розвитку учня, пропонує йому різноманітні форми активної пізнавальної діяльності, яке забезпечує не лише засвоєння й осмислення, накопичення навчальної інформації, але й набуття широкого спектра предметних компетентностей, які допомагають її відшукувати, аналізувати, інтерпретувати, систематизувати і трансформувати певним чином.*

**Ключові слова:** компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований підходи, технологія навчання, розвивальне навчання, інтерпретаційна діяльність, сприймання твору.

**Постановка проблеми.** Проблема гуманізації сучасної літературної освіти вирішується нині не стільки внесенням певних змін у зміст чинних шкільних програм, а насамперед через зміни процесуальні у формуванні літературної компетентності школярів. Так, компетентнісний, діяльнісний і особистісно зорієнтовані підходи до навчання учнів літературі, які прийшли на зміну знаннєвій парадигмі в освіті, покликані забезпечити перспективу розвитку особистості кожної дитини, оптимальні умови для формування у неї потреби активної творчої діяльності в будь-якій життєвій ситуації. Педагогіка співпраці і партнерства розглядає учня як основного суб'єкта педагогічної діяльності, а це означає зміну традиційної для багатьох поколінь учасників навчального процесу формули «учитель навчає учня» на формулу «учень навчається під керівництвом учителя». Відмовитися від репродуктивного навчання взагалі на певних етапах і за певних умов не є можливим, але безсумнісним є той факт, що перехід від середнього до старшого шкільного віку супрово-

джується зростанням потреби в самостійній діяльності учнів і якісними змінами її. Тому поетапне введення в навчально-виховний процес спочатку окремих елементів, а потім і достатньо розгалуженої проблемно-пошукової роботи, на нашу думку, є обов'язковою умовою сучасної моделі навчання літератури в школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зважаючи на це, сучасна дидактична теорія і практика сформулювала тезу, що процес навчального пошуку – це самостійна діяльність учня під час опрацювання ним певної навчальної чи наукової теми, з одного боку, а з іншого – уміння самостійно планувати, тобто укласти алгоритм діяльності, аналізувати, порівнювати, зіставляти, оцінювати, підбивати підсумки тощо. Перед сучасною школою стоїть складне завдання – виховати креативного, самодостатнього випускника, який би в умовах ринкової конкуренції зумів саморозвиватися впродовж всього життя і самореалізуватися у ним же обраній галузі. Окреслена ситуація змушує вчителів-практиків і методистів вводити в сучас-

ний освітній простір педагогічні технології, які становлять особливий комплекс операцій, засобів і прийомів навчання, головною ознакою якого є раціоналізація навчального процесу. «Технологія педагогічна (грец. *technē* – мистецтво, майстерність, уміння і грец. – *logia* – вивчення) – науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначені послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей, і кінцевий результат [1, с. 52]». До такої думки схиляються вітчизняні методисти А. Ситченко, Г. Токмань, О. Куцевол, Т. Бабійчук, О. Ісаєва, Н. Гоголь та ін. На думку О. Семенова, Л. Базиль, Т. Дятленко, нині в обігу вчителі-практики паралельно користуються поняттями «методика навчання літератури» і «технологія навчання» [2]. А. Ситченко, апелюючи до тверджень окремих методистів, зазначає, що термін «технологія» має прийти на зміну поняттю «методика викладання», яке застаріло і не відбиває суті й характеру сучасного навчально-виховного процесу [3, с. 77]. Нам імпонують роздуми і оцінка вченими-дослідниками ситуації, яка склалась в умовах реформування літературної освіти учнів. Тому вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на проблемі застосування педагогічних технологій на уроках літератури з метою організації інтерпретаційної діяльності учнів під час поглибленого вивчення художніх творів, які пропонуються чинною програмою для текстового вивчення.

**Мета статті** – окреслити суть ефективної технології розвивального проблемного навчання для організації інтерпретаційної діяльності учнів на уроці.

**Виклад основного матеріалу.** За умови активного впровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій поступово змінюватимуться і функції вчителя літератури, оскільки він перетвориться на педагога-технолога, який, за твердженням А. Ситченка, матиме справу з точно прогнозованим результатом навчання. «Адже з нього значною мірою вилучаються малоефективні вербальні засоби, на зміну яким приходять аксіоматика, тобто методологія розробки педагогічної технології у вигляді чітких принципів і ясних правил, доцільної професійної діяльності вчителя, спрямованої на активізацію пізнання [3, с. 76]. Предметом будь-якої педагогічної технології є модель успішного навчального процесу в конкретній педагогічній ситуації – попередній опис системи дій учнів, що послідовно приводить від незнання і невміння до знання і вміння [4, с. 39]. Таким чином, як зазначає А. Ситченко, педагогічна технологія на основі структури змісту виучуваного матеріалу пропонує процедуру його поелементного і поетапного засвоєння учнями під час реалізації дидактичної мети. Важко не погодитися з думками дослідників, якщо говоримо про

точні науки. Ми ж маємо справу з літературою, а це мистецтво слова. Виникає запитання про те, чи можемо ми спрогнозувати кінцевий результат інтерпретаційної діяльності учнів над художнім твором, що передбачає сучасна шкільна літературно освіта.

Як відомо, у творах словесного мистецтва систематизовано історичний досвід естетичного ставлення людини до навколишнього світу. Життєві явища в них піддаються морально-естетичній оцінці, поєднуючи воедино духовні і практичні засади людського існування. Своєрідність впливу літературного твору на особистість полягає в тому, що кожен новий читач сприймає й інтерпретує його по-своєму. Як і будь-який твір мистецтва, він моделює впливи, які відчуває людина в повсякденному житті, пробуджує переживання і роздуми, які викликають різноманітні емоції, і, крім цього, читач отримує естетичну насолоду, що разом із рефлексією стимулює процес формування духовної культури особистості.

Певні труднощі вивчення літератури в школі пов'язані з естетичним осмисленням дійсності в художньому творі, а також специфічними особливостями сприймання самого твору читачами різних вікових категорій та різного рівня літературної освіченості. Упродовж багатьох років над вирішенням окресленої проблеми достатньо успішно працювала методика навчання літератури. Дослідниками-методистами, психологами, педагогами накопичений чималий досвід вибору методів, прийомів, шляхів опрацювання літературного твору читачами різних вікових й індивідуально-типологічних груп. У теперішніх умовах важливо виокремити те, що нове у навчально-виховний процес додає введення педагогічних технологій і може бути використаний як накопичений десятиліттями досвід наукового пошуку і практичного втілення його вчителями літератури.

Різниця між поняттями «педагогічна технологія» і «методика навчання окремого предмета» полягає в тому, що суттєво змінено акценти, адже у технології більш представлено процесуальні, кількісні і розрахункові компоненти, у методиці – мета, завдання, якісний і варіативно-орієнтовний аспекти. Активне впровадження педагогічних технологій у практику вивчення літератури суттєво змінює взаємостосунки учасників навчального процесу, зокрема учителя й учня, учнів між собою, учня й навчального матеріалу.

Зміст художнього твору складається не лише з певної кількості і послідовності фактів, але й складного поєднання відчуттів, асоціацій і суб'єктивних емоцій читача. Прагматично й раціонально змодельована система поглибленої роботи над певним текстом забезпечить осмислення і засвоєння окресленої інформації, але повноцінне сприймання художньої літератури унеможливорює,

оскільки художній зміст літературного твору – це система образів, усвідомлення якої потребує художнього мислення, яке не завжди адекватне логічному. Сприймання художнього твору – це творча діяльність, тобто акт творчої взаємодії автора і читача. При цьому читач водночас є суб'єктом сприймання, оскільки ознайомлюється з подіями, персонажами, образами художнього твору, світовідчуттям і світосприйманням, філософськими, естетичними й етичними ідеями автора, та об'єктом, адже процес пізнання поєднується із самопізнання – аналіз художнього твору вимагає самоаналізу.

Технологія розвивального навчання найбільш визнана вітчизняною методикою. Теоретичним обґрунтуванням займалися не лише дидакти, а й психологи (Л. Виготський, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.). Шляхом експериментальних досліджень учені довели існування в психіці дитини, а також в інтелекті кілька зон: актуальної, тобто реальної зони найближчого розвитку, а також зони перспективного розвитку. Перша виражає, як уже зазначалося, той реальний інтелектуальний рівень, який уже має учень на момент початку засвоєння навчального матеріалу. Зона найближчого розвитку визначає можливість переходу від того, що учень уже вміє виконувати самостійно, до того, що він зуміє вирішувати у співпраці з учителем чи учнівським колективом. Специфічною ознакою розвивального навчання є те, що, спираючись на активну зону, стимулюється зона найближчого розвитку, пробуджуються, активізуються внутрішні процеси психічних новоутворень. Окреслити й оцінити її зовнішні межі, відрізнити її від актуальної і недоступної зони – завдання, яке необхідно вирішити не стільки на інтуїтивному рівні, який залежить від майстерності вчителя, а за допомогою спеціальних методик і тестів, які розробляють психологи. Зона перспективного розвитку (як ідеальна модель засвоєння навчального матеріалу з одного боку, а з іншого – розвитку психічних реакцій на нього) виконує своєрідну роль орієнтира для моделювання і розробки системи розвивальних вправ і завдань. При цьому учень є суб'єктом педагогічної взаємодії, а не об'єктом, що досягається через певні види діяльності учнів. Вони спостерігають, порівнюють, групують, класифікують, підбивають підсумки, з'ясовують закономірності. Звідси і характер завдань, які пропонує вчитель для виконання учнями на уроці: подумайте, порівняйте, зіставте, уявіть, сформулюйте мету, сплануйте, змодельуйте, проаналізуйте, оцініть, встановіть причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Таким чином, під розвивальним навчанням розуміємо такий спосіб навчання, застосовуючи який, учитель, спираючись на зону найближчого розвитку учня, пропонує йому різноманітні форми активної пізнавальної діяльності, що особливо

актуально в умовах діяльного підходу вивчення літератури, які забезпечують не лише накопичення теоретичної інформації, але набуття широкого переліку умінь і навичок, які з часом переходять у предметну компетентність, оскільки учень учиться самостійно відшукувати інформацію і використовувати її. При цьому процес навчання стає більш орієнтованим на особистість конкретної дитини, на її можливості і здібності, навчання поступово опереджає розвиток, що відповідає особливостям особистісно зорієнтованого навчання, задекларованого чинними шкільними документами. При цьому вчителю важливо пам'ятати, що інтенсивність самостійної діяльності учнів досягається за умови створення позитивного емоційного стану, в обстановці внутрішньої свободи і можливості самовиразитися в пізнанні і творчості.

Ми моделюємо навчальну діяльність на уроці літератури так, щоб створити умови для розвитку пізнавальних інтересів учнів, теоретичного і художнього мислення, а також творчої самостійності. Випереджальні пізнавальні завдання в зоні перспективного розвитку дозволяють поглибити сприймання літературного твору, який стає для учнів більш зрозумілим і близьким, а це наближає читача до естетичного осмислення його змісту. Взаємопов'язану діяльність учителя й учнів під час вирішення випереджальних пізнавальних завдань можна охарактеризувати як рівноправний діалог і співпрацю. Проблемні запитання і завдання, дискусійні ситуації, полеміка щодо з'ясування авторської позиції в тексті не передбачають заздалегідь готової відповіді, тому і моделюється простір для пошуку як для учнів, так і вчителя. Елемент відкриття, незапланованість, колективний пошук, з одного боку, і глибокий аналіз й інтерес до творчості автора – з іншого, допомагають учителю організувати активну і творчу інтерпретаційну діяльність юних читачів під час поглибленої роботи над текстом художнього твору.

Так, вивчаючи в 10 класі новелу В. Стефаника «Камінний хрест», пропонуємо самостійно на етапі підготовки до уроку не лише прочитати сам твір, але й історичну основу, тобто з'ясувати всю доступну інформацію про хвилі еміграції, які пережив наш народ у різні історичні періоди, звернути особливу увагу на причини масового явища, оскільки для поглибленого обговорення виносимо питання про драматизм конфлікту, емоційну загостреність зображеного в стилі експресіонізму.

За епіграф візьмемо слова О. Кобилянської, сучасниці й однодумниці автора-новеліста: «Страшно сильно пиште Ви. Так, якби-сьте витесували потужною рукою пам'ятник для свого народу... Гірка. Пориваюча, закривавлена поезія

Ваша, котру не можна забути...». Спираючись на цитату, сформулюємо перспективне проблемне запитання, над розв'язанням якого будемо працювати протягом кількох уроків.

**Завдання:** прочитайте епіграф до нашого уроку, ними стали слова відомої письменниці О. Кобилянської. Як ви зрозуміли слова «страшно сильно пиште Ви»? А те, чи справді письменник своєю рукою витесував пам'ятник для свого народу, ми і спробуємо з'ясувати.

Емоційно підсилить враження від прочитаної новели й поезія І. Франка «До Бразилії», який, як і О. Кобилянська, В. Стефаник, був свідком еміграційних процесів.

**Евристична бесіда.** Як ви вважаєте, хто такі емігранти? Чому українці мусили залишати свої домівки і виїжджати у пошуках кращої долі? Скільки хвиль еміграції ви знаєте?

Хто з письменників порушував у своїх творах проблему еміграції? Чому саме В. Стефаника так хвилювала ця тема?

Учителеві варто наголосити, що уже перші новели В. Стефаника вразили читачів глибиною проникнення в життєві реалії, а критиків – новаторством. Адже найчастіше зображував письменник людину в межовій ситуації, переживаючи трагедію персонажа так, як власну. Такий спосіб відображення дійсності ліг в основу нового літературно-мистецького стилю – напрямку модернізму – експресіонізму.

**Повідомленні учня-літературознавця.** Перш ніж перейти до роботи над самим твором, давайте з'ясуємо історію написання та історичну основу новели.

Написана, очевидно, в лютому 1899 року. В основу новели покладено реальний факт: Стефан Дідух (у творі Іван), одностелець Стефаника, емігруючи до Канади, ставить на своїй нивці кам'яний хрест (який, до речі, і донині стоїть у Русові).

У листі до українського канадського діяча М. Гавенчука, онука героя новели, розкривається причина написання повісті: «Вашого діда по матері, Стефана Дідуха, я добре нагадую, як чоловіка, котрий мав на мене молодого прегарний вплив. Він був дуже розумний, спокійний та інтересувався громадськими справами. Це, так би мовити, мій довг, сплачений Вашому дідові в українській літературі».

**Повідомлення учнів-істориків.** Коли Стефаник жив у Кракові, йому доводилося спостерігати, як мандрують у світі його земляки-емігранти. «Еміграція! Я бачив і ще бачу тут, на двірці тоту еміграцію. Гонить їх голод із дому за світові води... Море сліз, ціле пекло муки!». У листі до Ольги Кобилянської він зазначав: «Виджу їх як дубів, тих мужиків, що їх вода підмиває, корінь підмлює, виджу, як хитаються, як падають, як їх пхають на залізничі... Чую їх біль, всі ті нитки, що рвуться між їх серцем і селом, і мені рвуться, чую їх біль і муку».

#### Міні-дискусія.

Перша частина новели закінчується словами: «Отакий був Іван, дивний і з натурою, і з роботою». Чому Дідух – дивний?

Чому письменник зображує паралельно коня й Івана?

Як уплинули на Івана рекрутчина, смерть батьків і розорене господарство? Чи можемо сказати, що Дідух був сильною особистістю?

Що стало причиною еміграції Дідуха та його земляків? Чи вірить він, що на чужині знайде щастя?

Чим для Івана Дідуха є розлука з рідною землею? Як автор передає трагізм становища?

Чому горб, на якому «вік свій збув», такий дорогий селянинові?

Яке враження справляє танець Дідуха на односельців? Який зміст уклав у нього В. Стефаник?

Для чого письменник увів образ камінного хреста? Які почуття вклав автор у цей символ?

Що ви можете сказати про композицію новели? Чому письменник використав саме таку побудову новели?

За допомогою чого автор виражає драматизм конфлікту? Як ставиться автор до описаних подій?

#### Робота з репродукцією картини В. Касіяна «На Краківському вокзалі. 1899 р.»

Уважно подивіться на репродукцію картини В. Касіяна «На Краківському вокзалі. 1899 р.». Що ви бачите на другому плані картини? Що спільного у цій картині та новелі?

**Обговорення проблеми в колі.** Дайте відповідь на запитання про те, які особливості експресіоністичного стилю знайшли художнє втілення в новелі Стефаника «Камінний хрест»?

**Займи й обґрунтуй позицію.** Виразіть свою думку щодо того, що я думаю про сучасну еміграцію українців, як я до неї ставлюся?

Аналізуючи образ Івана Дідуха, використаємо слова Т. Шевченка (як випереджальне пізнавальне завдання проблемно-пошукового характеру): «Може, мені на чужині Жити легше буде, Як іноді в Україні Згадувати будуть».

#### Робота в групах. Завдання для обговорення

**1 групи.** Як ви зрозуміли цитату «Отакий був Іван, дивний і з натурою, і з роботою»? Розкрийте вдачу Івана, його людські якості. Прочитати уривок від слів «Не договорював і не пив до нікого...» до слів: «Глядить із берега на воду, як на утрачене щастя». За допомогою чого письменник передає душевний стан героя?

**Завдання для обговорення 2 групи.** Як у розділі «Аби-сте мені мого хреста ніколи не минули...» розкривається характер українського селянина? Як автор показав тісний зв'язок Івана з рідною землею та полем? Про що просить Іван односельців? Як селяни характеризують Дідуха? Знайдіть ці рядки в тексті, прочитайте й прокоментуйте їх.

**Дослідницьке завдання.** Дослідження настроїв, почуттів та переживань головного героя за розділами. Давайте спробуємо простежити, які

почуття вклав автор у головного героя і як вони змінювались упродовж новели. Логічний ланцюг може мати такий вигляд: сум – жаль – бажання сповідатися – печаль за молодими літами – відчай – напівбожевільний ста горя.

Опрацюючи художні психологічні деталі для визначення особливостей індивідуального авторського почерку, доцільно укласти словник символів, попередньо провівши колективне обговорення.

Новела «Камінний хрест» відразу одержала високу оцінку з боку критиків.

«...Читав я Вашого «Камінного хреста», – писав Б. Грінченко. – Прочитав я це все і поздоровив українську літературу з новим талантом із Галичини».

Але найсильніше враження справив «Камінний хрест» на канадських емігрантів. Про це розповів у листі до В. Стефаніка у 1924 р. Мирослав Ірчан:

«Читаю оповідання Стефаніка «Камінний хрест». Якби був знав, й не читав би. Бо плач по хаті, такий плач, що – як каже Стефанік – надбіг, як вітер, що з помежи острих мечів повіяв. А тяжко дивитися, як сиві голови хиляться додолу і старі очі плачуть. Чого ж вони плачуть? Я знаю. Вони згадують себе. Вертаються в ті давні літа, як вибиралися за море по щастя. Вони свідомі того, що безслідно пропали дні юності і надій. На руках мозолі, і на серці мозолі, і бідні вони. Бо для людського горя й нужди законів нема. Ні тут, ні там».

Лише після такої проведеної колективної роботи запропонуємо десятикласниками визначити особливості індивідуального авторського стилю. При цьому згадаємо слова самого автора, який писав, що його творчість була важкою ношею як для творця, так і для читачів: «Я робив, що міг. І все, що я писав, мене боліло».

**Висновки і пропозиції.** Система уроків передбачала активне спостереження над текстом твору, осмислення його особливостей, уважне повторне прочитання й естетичний коментар. За таких умов процес поглибленої інтерпретаційної діяльності супроводжується рефлексією, що і забезпечує

уявлення про багатоманітність смислових ідейно-художніх авторських задумів.

Отже, урок із застосуванням технології розвивального проблемного навчання вміщує такі етапи:

- осмислення вчителем стану актуальної зони і можливостей постановки близьких перспективних завдань літературного розвитку учнів відповідно до текстуально виучуваної теми;

- продумування і формулювання системи перспективних випереджальних проблемних завдань;

- моделювання поступово складніших запитань і завдань для індивідуальної, групової, колективної роботи над текстом твору з метою розвитку критичного мислення, творчої і відтворювальної уяви, емоційної культури;

- виконання завдань із постійною фіксацією й узагальненням результатів роздумів і коментарів із метою виявлення зміни перших вражень і розуміння твору в цілому;

- підбиття підсумків обговорення і шляхів вирішення пропонованих завдань, рефлексія;

- аналіз учителем тих змін, які відбулися в зоні актуального і найближчого розвитку літературної компетентності у його учнів на етапі вивчення певної теми.

#### Список використаної літератури:

1. Професія – вчитель літератури: словник-довідник / упорядник Т. Чередник. Тернопіль, 2009. 140 с.
2. Фахова практика вчителя-словесника: навчальний посібник / О. Семенов, Л. Базиль, Т. Дятленко. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2011. 496 с.
3. Ситченко А. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навчальний посібник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
4. Логика и проблемы обучения / под ред. В. Бирюкова и В. Фарбера. Москва: Педагогика, 1977. 215 с.

#### **Diatlenko T. Usage of modern pedagogical technologies on the lesson of literature with the purpose of organizing the interpretation activity of students**

*The article is devoted to the search of effective and modern ways of organizing interpretive activity by students during in-depth study of artistic work. Declared by valid documents competence, activity and personality oriented approaches to studying students in literature, which replaced the knowledge paradigm in education, are designed to ensure the prospects for the development of the personality of each child, the optimal conditions for the formation of his needs for active creative activity in any life situation. It is determined that the pedagogy of cooperation and partnership considers the student as the main subject of pedagogical activity, which means the change of the traditional formula "the teacher teaches the student" to the formula "student is taught under the guidance of a teacher".*

*The author of the article emphasizes that the modern school faces a difficult task – to educate a creative, self-sufficient graduate who, in conditions of market competition, would be able to self-development throughout his life and self-fulfill himself in any of his chosen industry.*

*The analysis of numerous studies has shown that solving the above problem is possible under conditions of active introduction into the educational process of modern pedagogical technologies, which will gradually*

*change the functions of the teacher of literature as he becomes a teacher-technologist who will deal with the precisely predictable result of studying.*

*In the opinion of the author, among the range of technologies offered by modern didactics, the technology of developmental education is the most effective.*

*The usage of technology of developmental learning involves such organization of work in the literature lesson, during which the teacher, based on the area of the student's immediate development, offers him various forms of active cognitive activities, which provides not only assimilation and comprehension, the accumulation of educational information, but also the acquisition of a wide range of subject competencies that help him to find, analyze, interpret, systematize and transform in a certain way.*

**Key words:** *competency, activity, personally oriented approaches, technology of teaching, developmental learning, interpretive activity, literary education.*

УДК 373.3.091.398

**Н. В. Іванець**викладач кафедри початкової освіти  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

## МОДЕЛЬ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Статтю присвячено проблемі мультикультурного виховання учнів початкової школи у позакласній роботі. Зазначено, що для більш ефективного застосування різноманітних форм роботи зі школярами, необхідно створити цілісну систему в мультикультурному освітньому середовищі. Ця система у статті представлена моделлю мультикультурного виховання. Особлива увага у зазначеній моделі акцентується на організаційно-педагогічних умовах, які необхідно створити в освітньому середовищі початкової школи, зокрема це надання можливостей реалізовувати креативні форми позакласної роботи, встановлення толерантних стосунків в учнівському колективі, широка реалізація набутих компетентностей учнів під час власної проектної діяльності, а також інтеграція навчальних предметів і позакласної діяльності. Визначено, що мультикультурна модель орієнтована на збереження і розвиток культурної самобутності національних меншин і малих етносів, представлених в освітньому середовищі класу, дослідження малих культур, використання книг на рідних мовах і діалектах. Мультикультурна модель заохочує міжнаціональні контакти серед однолітків і виховує повагу до цінностей чужої культури. Особливо сприятливо вона впливає на нове покоління: діти вчаться один у одного звичаям і традиціям чужого народу, живцем, а не за підручниками, знайомляться з культурною географією світу.

У статті акцентовано увагу на тому, що в теорії і практиці освіти доцільно розглядати проблеми мультикультурної комунікації і залучення молоді до культурних і моральних цінностей інших країн і народів. Тому гостро поставлені завдання освітньої політики, міжкультурних відносин і врахування інтересів як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп, розвиток у нових поколінь мультикультурної компетентності, здатності функціонувати в рамках загальної культури і в інших культурах в умовах дійсного культурного, етнічного, конфесійного розмаїття в освітньому середовищі класу і школи в цілому.

**Ключові слова:** мультикультурне виховання, модель, організаційно-педагогічні умови, позакласна робота, мультикультурна компетентність.

**Постановка проблеми.** Сьогодні вже стали реальними ідеї про те, що виховання і навчання в закладах загальної середньої освіти мають бути поєднані в нерозривний освітній процес і спрямовані на усвідомлення здобувачами освіти єдності світової спільноти, почуття національного патріотизму та самосвідомості, толерантності відносин у суспільстві, спиратися на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності дійсних у цьому суспільстві, передавання цієї спадщини молодому поколінню. Тому з необхідністю встановлення дружніх стосунків між різними народами виникає потреба у здійсненні мультикультурного виховання. Починати здійснювати його необхідно із найпершої ланки освіти – початкової школи.

Міжнародні організації у своїх програмних документах велику увагу приділяють проблемі виховання людей у дусі миру і дружби між народами, вважаючи її найважливішою у сфері освіти. Так, у Загальній декларації прав людини ООН зазначено, що освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими і релігійними групами.

У нормативно-правових документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи останнього десятиліття, Законі України «Про освіту», Концепції національно-патріотичного виховання, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті основна увага приділяється завданню навчити нове покоління приймати й поважати культуру, традиції, звичаї різних націй і етносів.

Нам видається, що формування у людей загальнолюдських норм культури поведінки, поліетнічної культури і толерантних відносин у суспільстві може з успіхом досягатися через мультикультурне виховання.

В основі концепції мультикультурного виховання є відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній естетичній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам зі специфічними ідентичностями.

Лише за таких умов з'являється можливість створити надійний фундамент культури нації, народу і достойно увійти у світовий мультикультурний простір із метою утвердження в ньому

своєї культуротворчої місії. Це вимагає створення моделі мультикультурного виховання учнів, яка б узагальнила в собі весь зміст, педагогічні умови, форми і методи мультикультурного виховання учнів початкової школи, а також дала б свій ефективний результат, який би заключав у собі сформовану в учнів мультикультурну компетентність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цінні думки про важливість мультикультурного виховання, взаємодії національного та міжнаціонального виховання знайшли відображення в працях класиків світової та вітчизняної філософської та педагогічної думки, зокрема В. Дільтея, Ф.А. Дістервега, І. Канта, Г. Кершенштейнера, Я.А. Коменського, Дж. Локка, Б. Наврочницького, Й.Г. Песталоцці, Б. Рассела, Ж.-Ж. Руссо, Е. Шпрангера, Н.А. Бердяєва, П.Ф. Каптерєва, П.Ф. Лесгафта, М.І. Пирогова, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського.

Тема співвідношення культури і виховання отримала звучання в працях М.С. Кагана, А.В. Мудрик, М. Осовської, В. . Слободчикова, В.О.Тішкова.

У сучасній науці зростає інтерес до вивчення проблем, багато в чому співзвучних тематиці мультикультурного виховання. Ідеться про виховання толерантності (С.К. Бондирєва, Д.В. Колесов, В.С. Собкін та ін.), етнопедагогіки, розробки моделей освітніх структур, які враховують глобальні, регіональні та національні етнокультурні особливості (Н.Г. Баженова, В.І. Баймурзіна, Л.Ю. Бондаренко, Г.Н. Волков, Н.А. Ісмуков, М.Г. Конігіна, С.В. Лурье, М.М. Нікітін, О.І. Сокольнікова, С.М. Федорова, Г.Ф. Хасанов, Ф.Ф. Харісов, А.Ф. Хінтбідзе, З.Б. Цаллагова, В.К. Шаповалов і т.д.)

**Мета статті** – розробити та теоретично обґрунтувати модель мультикультурного виховання учнів початкової школи в позакласній роботі.

**Виклад основного матеріалу.** Наявність у системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб сприяє збереженню і розвитку етнічних культур. Мультикультурна модель освіти і виховання орієнтована на збереження і розвиток культурної самобутності національних меншин і малих етносів, дослідження малих культур, використання книг на рідних мовах і діалектах. Ця модель виховання заохочує міжнаціональні контакти і виховує повагу до цінностей чужої культури. Особливо сприятливо вона впливає на нове покоління: діти вчать один в одного звичаям і традиціям чужого народу живцем, а не за підручниками, вони знайомляться з культурною географією світу [5, с. 181].

Тому, на наш погляд, у теорії і практиці освіти доцільно розглядати проблеми мультикультурної комунікації і залучення молоді до культурних і моральних цінностей інших країн і народів. І починати це необхідно вже з першої ланки освіти – початкової школи.

У сучасній науковій лексиці є кілька визначень, що охоплюють цей феномен – утворення «багатокультурне», «полікультурне», «мультикультурне». Принципу ж діалогу і взаємодії культур, складної соціальної структури більше відповідає поняття «мультикультурний», яке точніше висловлює соціокультурність мети сучасної освіти: «ознайомити дітей не тільки з різними культурами, а й навчити жити в співтоваристві, де вплив накладається один на одного, де утворюються нові складні культурні конгломерати» [1, с. 381].

Мультикультурне виховання (multicultural education) направлене на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у цьому співтоваристві, а також на передання цієї спадщини, її інноваційних новоутворень молодому поколінню (інші варіанти – мультикультурна політика, мультикультурні програми, мультикультурне суспільство і т. д.) [4, с. 56].

Г.В. Палаткіна зазначає, що етнопедагогічні аспекти мультикультурного виховання передбачають урахування культурних і виховних інтересів різних етносів і адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування безлічі різноманітних культур, взаємодію між людьми з різними традиціями, орієнтацію на діалог культур; відмова від культурно-освітньої монополії одних націй і народів щодо інших [2, с. 41].

Людина полікультурна, якщо навіть вона і виховувалася в певному типі культури, несвідомо поділяє її нормативи і цінності. Те, що людина є перетином багатьох культур – важливий методологічний принцип мультикультурного виховання. Людина може організовувати життя згідно з обраними цінностями і виробленими переконаннями, спираючись не тільки на свій, а й на чужий досвід. Це вимагає від неї діалогічності, розуміння культурної ідентичності інших людей, формування крос-культурної грамотності, яка виходить з того, що заобони щодо чужої культури (та й до своєї власної) виникають через відсутність у людей знань про народи і їх відносини, про національну культуру та традиції.

Тому перед нами гостро стоять завдання освітньої політики, міжкультурних відносин і урахування інтересів як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп; розвиток у молодих поколінь мультикультурної компетентності, здатності функціонувати в рамках загальної культури і в інших культурах в умовах дійсного культурного, етнічного, конфесійного розмаїття.

Саме початкова школа мала починати вирішувати окреслені вище проблеми, поставлені процесами колективної ідентифікації та індивідуальної акультурації, зокрема різноманітними формами і засобами позакласної роботи передавати дитині знання і необхідні вміння, щоб та могла сприймати універсальне, не заперечуючи при цьому коріння своєї особистості.

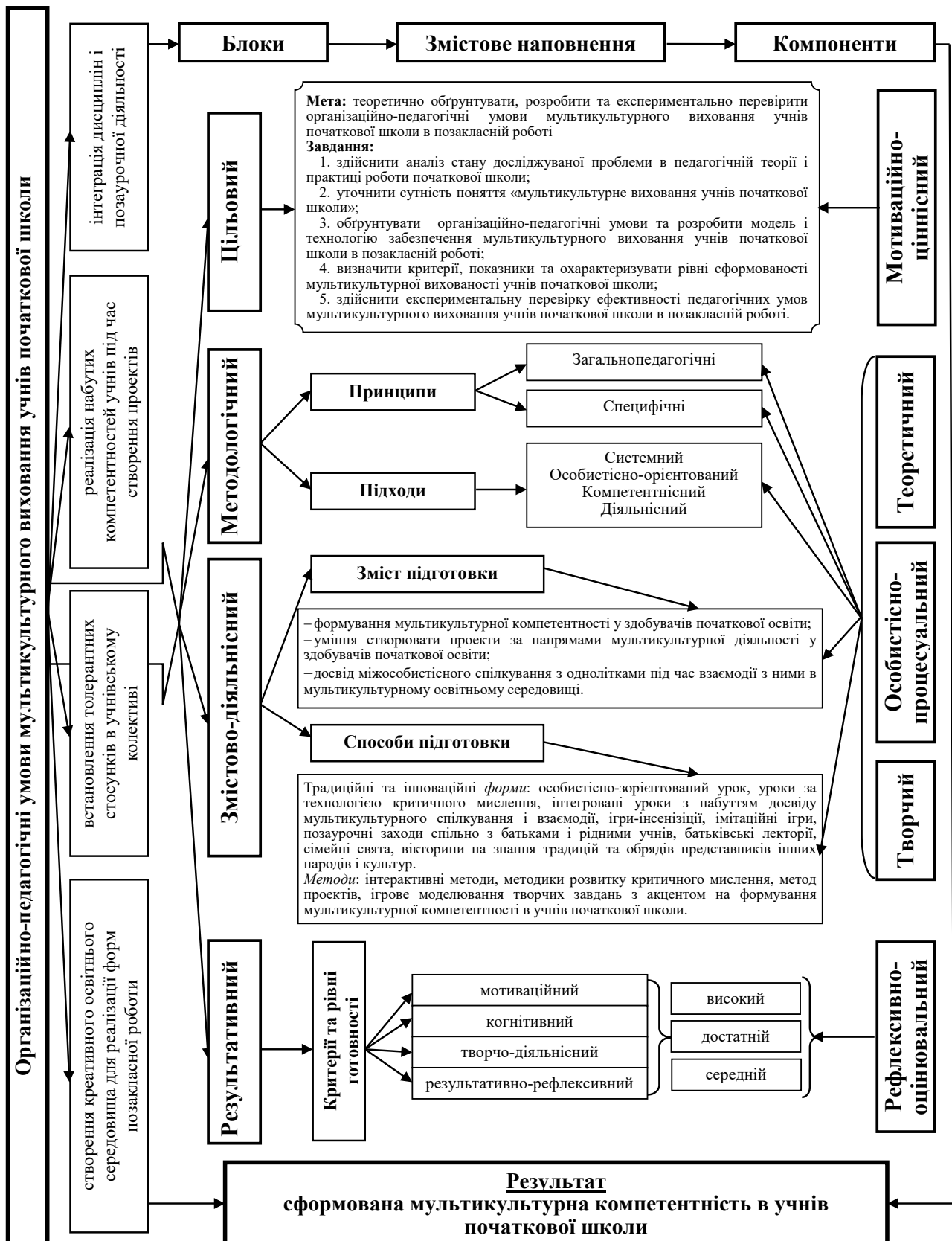


Рис. 1. Модель мультикультурного виховання учнів початкової школи в позакласній роботі

Тому під моделлю мультикультурного виховання учнів початкової школи ми розуміємо цілісну виховну систему, спрямовану на знаходження правильного співвідношення між культурним розмаїттям і соціальними зв'язками, покладену на мову освіти і культури, на збереження і розвиток різноманіття культурних реалій із метою прогресивного розвитку особистості (Людини Культури) в мультикультурному соціумі. (рисунк 1)

Модель систематизує організаційно-педагогічні умови мультикультурного виховання учнів початкової школи, розподіляє їх реалізацію за певними блоками, розкриває компоненти, змістове наповнення і деталізує форми і методи роботи. У її зміст закладено збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у цьому освітньому середовищі класу, на передання цієї спадщини молодому поколінню.

Реалізація мультикультурного виховання ґрунтується на важливих методологічних принципах, зокрема загальнопедагогічних і специфічних. Специфічні ж поділяються на такі:

- полікультурності людини;
- діалогу культур;
- культурологічного підходу.

Як головні цілі мультикультурного виховання ми висуваємо такі:

- формування Людини Культури з глобальним мисленням, у всій багатогранній повноті інтелектуального, культурного, психологічного та соціального розвитку і здатного до активної й ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і мультикультурному середовищі;

- створення організаційно-педагогічних умов, які відповідають формуванню Людини Культури і освітнім запитам представників усіх етносів.

Ці цілі зумовлюють низку конкретних педагогічних завдань:

- формування знань про менталітет, ментальні цінності та пріоритети, як свого народу, так й інших, ментальної взаємодії розуму, терпимості, співчуття, доброзичливості, альтруїзму;

- глибоке і всебічне оволодіння культурою свого народу, що є неодмінною умовою інтеграції в інші народи;

- виховання поваги до історії і культури інших народів, формування мультикультурної грамотності;

- розвиток етнотолерантності, почуття розуміння і поваги інших культур, порозуміння жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, віросповідань;

- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями різноманітних культур, мультикультурної компетентності, культури національного і міжнаціонального спілкування в мультикультурному освітньому середовищі;

- створення в системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб;

- створення мультикультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур.

**Висновки і пропозиції.** Отже, основними принципами мультикультурного виховання є:

- систематизація культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин;
- орієнтація на діалог культур;
- виховання в душі миру, гуманного міжнаціонального спілкування.

Отже, сучасна мультикультурна спрямованість освіти і виховання має на увазі позитивне зрушення у відносинах між культурами від страху до поваги, зокрема від виключення до включеності, від терпимості до дій. Тому очевидно, що дотримання ідеї мультикультурного виховання свідчить про визначальну роль учнів початкової школи в цьому процесі, компетентісну підготовку з цієї проблеми.

Таким чином, система організаційно-педагогічних умов підготовки мультикультурального учня початкової школи представляється в такий спосіб: цільове, критеріальне і багаторівневе забезпечення процесу підготовки мультикультурального учня; його навчально-методичне забезпечення, що передбачає відбір і структурування відповідних освітніх програм; процесуальне забезпечення, що розкриває особливості організації проектної діяльності учнів; технологічне забезпечення; мотиваційне забезпечення, що сприяє розвитку інтересів, мотивів до діяльності в галузі мультикультурного виховання; рефлексивно-оцінний компонент забезпечення, що розкриває способи формування рефлексивних знань і умінь, на основі яких формуються самооцінка та оцінка діяльності учнів; особистісно-ціннісне забезпечення, спрямоване на розвиток і саморозвиток особистісно-значущих якостей і властивостей мультикультурного учня.

#### Список використаної літератури:

1. Кравченко А.І. Культурологія: Словник. 2-ге вид. Москва: Акад. Проект, 2001. С. 381.
2. Палаткіна, Г.В. Мультикультурна освіта: сучасний підхід до виховання на народних традиціях. *Педагогіка*. 2002. № 5. С. 41-47.
3. Панькін, О.Б. Етнокультурний феномен сучасної освіти. Волгоград: Зміна, 2001. С. 445.
4. Петрова С.Ф. Мультикультурна освіта молодших школярів на прикладі Республіки Саха (Якутія): дис. ... канд. пед. наук. Якутський державний педагогічний університет. Якутськ, 1998. 576 с.
5. Шафікова А.В. Мультикультурний підхід до навчання і виховання школярів: дис. ... канд. пед. наук. Казанський федеральний університет. Казань, 1999. 419 с.
6. Якиманська І.С. Побудова моделі особистісно-орієнтованого навчання. Москва: КСП +, 2001. 128 с.
7. Якиманська І.С. Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.

**Ivanets N. The model of multicultural education of primary school pupils in extra-curriculum work**

*The article is devoted to the problem of multicultural education of elementary school students in extracurricular work. It is noted that in order to apply various forms of work with students more effectively, it is necessary to create a coherent system in a multicultural educational environment. The given system is represented by the model of multicultural education in the article. Particular attention is focused on the organizational and pedagogical conditions that need to be created in the elementary school environment. It is provision of opportunities for implementing creative forms of extra-curricular work, establishing tolerant relationships in the student's class, the wide realization of the acquired competencies of students during their own project activities, as well as the integration of educational subjects and extracurricular activities. It is defined that the multicultural model is oriented on the preservation and development of the cultural identity of national minorities and small ethnic groups represented in the educational class environment, the study of small cultures, the use of books in native languages and dialects. The multicultural model encourages interethnic contacts among peers and up-brings respect for another's culture values. It affects the younger generation particularly favorable. Children learn another's customs and traditions from each other; they get acquainted with the cultural geography of the world not through textbooks but alive.*

*The article focuses on the fact that in the theory and practice of education it is appropriate to examine the problems of multicultural communication and attracting young people to the cultural and moral values of other countries and peoples. Therefore, the tasks of educational policy, intercultural relations and taking into account interests of both large nations and national minorities and ethnic groups are sharply assigned, development in subsequent generations of multicultural competence, ability to function within the framework of general culture and in other cultures in the conditions of the existing cultural, ethnic and confessional diversity in the educational environment of the class and the school as a whole.*

**Key words:** multicultural education, model, organizational and pedagogical conditions, extra-curricular work, multicultural competence.

## САМОРОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

*Статтю присвячено аналізу особливостей саморозвитку дітей молодшого шкільного віку як запоруки формування творчої активності. Зазначено, що процес саморозвитку дітей молодшого шкільного віку за умов посередництва та керування з боку педагогічних працівників та соціальних педагогів загальноосвітніх закладів передбачає активність самої особистості дитини, емоційно-психологічний розвиток.*

*Сучасний аналіз наукових досліджень показав, що для реалізації успішного процесу саморозвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів необхідне знання психологічних особливостей, оскільки саме це дозволяє успішно вибрати адекватні методи й засоби.*

*Доведено, що саморозвиток дітей молодшого шкільного віку має діяльнісний характер. Установлено, що саморозвиток особистості дитини молодшого шкільного віку – процес поступового, вільного входження дитини до певного ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних чинників. У молодшому шкільному віці слід приділяти увагу цілеспрямованій роботі з навчання дітей основним прийомам розумової діяльності. Саморозвиток особистості дітей молодшого шкільного віку передбачає певну усвідомленість. Установлено, що саморозвиток учнів тільки тоді стає важливим фактором формування, коли здійснюється якісна педагогічна організація навчально-виховного процесу. Набуваючи в процесі діяльності певного досвіду, дитина молодшого шкільного віку починає вільно і самостійно вибирати цілі і засоби цієї діяльності, керувати нею, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності.*

*Доведено, що навчальна діяльність учнів молодшого шкільного віку в процесі саморозвитку має відповідати основним цілям навчання, виховання та розвитку. Функціональне забезпечення цих процесів відповідає формуванню в молодших школярів потреб і навичок; розвитку пізнавальних здібностей учнів; формуванню світогляду молодших школярів.*

*Доведено, що навчально-виховне середовище у процесі саморозвитку визначається взаємозв'язком компонентів, які зосереджені забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації.*

**Ключові слова:** саморозвиток, дитина, молодший шкільний вік, формування, творча активність, самовиховання.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку виховання та виховання особливої актуальності набуває питання особистісного розвитку школяра та створення умов для успішної організації його навчальної діяльності. Ситуація змінюється, коли молодший школяр стає не пасивним суб'єктом, а активним учасником суспільного розвитку, тобто самостійно відчуває особистісний розвиток.

Саморозвиток особистості є актуальною проблемою у сфері освіти і виховання. Ця тенденція очікує активного втручання освітян та адекватного осмислення. Суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює саморозвиток чи провокує вихід її активності в негативному напрямі [5, с. 42].

У сучасних наукових дослідженнях саморозвиток особистості розглядається як процес кількісних та якісних змін. Він охоплює становлення та розвиток у біологічному, психічному та соціальному плані, що характеризується фізичними, психічними змінами, розширенням та поглибленням

взаємозв'язків різних якостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій розв'язання особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [7; 8].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття «саморозвиток особистості» визначається індивідуальними показниками, мотивами, стимулами, етапами, принципами керівництва цим процесом. У наукових працях О. Главацької [1], Г. Грибенюк [2], М. Гриньової [3; 4], О. Кононко [5], Г. Куценко [6], Н. Литовченко [7], Т. Міщенко [8] вказується на соціальну природу саморозвитку, роль соціального фактора, значущості колективу в організації саморозвитку молодших школярів як основи формування творчої активності.

**Мета статті** – окреслити процес саморозвитку дітей молодшого шкільного віку в процесі формування навчальної активності.

**Виклад основного матеріалу.** Саморозвиток – сукупність якостей, що характеризують внутрішній

суб'єктивний світ особистості, основні риси інтелектуального розвитку, життєві зацікавлення, переконання, погляди, ставлення до життя та до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення вчинків, бажань, волю, естетичні й моральні почуття.

Особистість дитини молодшого шкільного віку розвивається не лише в напрямі біологічної спрямованості, а й під впливом суспільного середовища, залежно від досвіду, потреб, інтересів та здібностей.

У науковій літературі поняття особистісний саморозвиток дитини молодшого шкільного віку вміщує такі компоненти, як самозмінювання, самоуправління, самовиховання і самонавчання [6; 10].

Саморозвиток – процес засвоєння інформації, що з'являється ззовні і керується особистістю. Цей феномен відбувається на підсвідомому рівні та регулюється емоційно. Завдання педагогічного колективу загальноосвітніх навчальних закладів полягає у тому, щоб допомогти учням молодших класів усвідомити процеси розвитку, які відбуваються в психіці, навчити свідомо керувати ними, ставити цілі свого саморозвитку. Саморозвиток – інтелектуальний процес, тому що він передбачає певну усвідомленість особистістю себе, своєї діяльності [5].

У руслі окресленої проблеми слід зазначити, що психіка молодшого школяра характеризується пластичністю, сприйнятливістю. Її особливість – прямий зв'язок емоцій і поведінкових реакцій. У дітей молодшого шкільного віку присутнє почуття успіху, впевненість у суспільному визнанні, відчуття значимості, захищеності у своєму колі спілкування. Розуміння закономірностей розвитку дитячої психіки на етапі планування навчальної діяльності необхідне передусім для правильного вибору навчально-виховних завдань, від чього залежить мотивація молодших школярів до навчально-пізнавальної діяльності.

Г. Грибенюк, досліджуючи умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів, засвідчила, що інтелектуальні почуття молодших школярів інтенсивно розвиваються з початком навчання в школі. Розвиваючись, інтелектуальні почуття стають внутрішніми мотивами навчальної діяльності та впливають на її результативність. Джерелом зазначеного виду почуттів є навчальна діяльність [2, с.165].

Науковці зазначають, що основна мета загальноосвітніх навчальних закладів – надати можливість школярам для формування творчої та навчальної активності. Саморозвиток учнів тільки тоді стає важливим фактором формування, коли здійснюється правильна організація цього процесу.

Умовно організацію процесу саморозвитку учнів поділяють на декілька етапів:

– спонукальний (формування стійкої мотивації до навчальної діяльності як до важливого

процесу; забезпечення особистісного підходу в навчально-виховному процесі та умов для максимальної самореалізації);

– стимулювальний (забезпечення допомоги учням окреслити завдання особистісного саморозвитку);

– організаційно-діяльний [3].

Соціально-педагогічними основами процесу саморозвитку, на нашу думку, є утвердження думки про учня молодших класів як суб'єкта виховного процесу та ідеї про вирішальну роль власної активності; розуміння соціальними працівниками та учительським колективом особистісної неповторності учня, вивчення його індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей; стимулювання особистості дитини молодшого шкільного віку до саморозвитку.

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови [9, с. 136]: збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом; утверджувати гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість; формувати допитливість і пізнавальний інтерес; адекватну самооцінку своїх можливостей; утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям; виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу (дидактична гра, безбальне оцінювання).

Соціальному педагогові необхідно враховувати, що молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, бо саме в цьому віці закладаються основи особистісного розвитку учнів. У цей час в учнів виникають відносно стійкі форми поведінки і діяльності. У другому класі слід продовжувати виховну роботу, спрямовану на корекцію цих недоліків із метою будування специфічних для молодших школярів особистісних новоутворень: довільність психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексію, інтелектуалізацію життя дитини.

Навчальна діяльність учнів молодшого шкільного віку має відповідати основним цілям навчання, виховання та розвитку. Функціональне забезпечення цих процесів є таким: формування у молодших школярів потреб і навичок; розвиток пізнавальних здібностей учнів; формування світогляду молодших школярів.

Освітньо-розвивальне середовище має відповідати і віковим особливостям дітей. Загалом,

воно визначається взаємозв'язком таких компонентів, які зосереджені забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони мають бути інформативними, експресивними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну [2].

У молодших школярів навчальна діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Її основні компоненти: дії і операції, за допомогою яких учні оволодівають змістом навчання; мотиви і форми спілкування учнів з учителем та між собою; результати навчання та його контроль і оцінка; структура учбової діяльності, в якій набуття знань, умінь і навичок є як прямий її результат, складається поступово в міру того, як школярі навчаються її здійснювати, виробляють перші навички вміння вчитися.

Дуже ефективно в молодших класах організувати навчально-проблемну ситуацію не з питання, завдання чи оповідання, а з практичних навичок. Проблемне навчання сприяє підтримці глибокого інтересу до самого змісту навчального матеріалу, до загальних прийомів пізнавальних дій, формулюючи тим самим у дітей позитивну мотивацію [4].

Різні форми колективної діяльності учнів молодших класів на уроках відіграють значну роль у становленні мотивації навчання. Для її становлення велике значення має залучення всіх учнів в активну навчальну роботу, тому що тільки в процесі діяльності може формуватися потрібна мотивація.

У загальноосвітніх навчальних закладах, наприклад, використовують таку форму роботи, як «завдання самому собі». Зміст її полягає у тому, що кожен учень продумає щось конкретне завдання із саморозвитку, яке він визначає на майбутній місяць, записує його на окремому аркуші і кладе в конверт. Учні звітують і обговорюють те, якою мірою вони виконали поставлене завдання, ставлять конкретні цілі щодо майбутнього [5].

Методика керівництва процесом саморозвитку в умовах школи, на нашу думку, слід розробляти з дотриманням принципів забезпечення суспільної спрямованості саморозвитку учнів молодших класів, що передбачає розуміння суспільної значущості своєї особистості; врахування особистих потреб школярів; поєднання колективного впливу на школярів з індивідуальним підходом до них; комплексної дії; системності і послідовності дій; ефективності рекомендованих методів самовиховання; успіху; зворотного зв'язку.

Відповідно до мети, можуть бути обрані теми занять: «Я і мій світ очима моїх друзів», «Я очима оточуючих та мої висновки» спрямовані на самопізнання, заняття «Мої мрії» мають за мети надання учням уявлення про цілі та можливості процесу саморозвитку [3].

Із цією метою організовуються тренінгові заняття, на яких учні виконують вправи, завдяки яким формувались навички поведінки у різних соціально значущих ситуаціях із вираженням окреслених особливостей особистості. Темі подальших занять обираються з урахуванням необхідності учнів виховувати в собі певні риси. Заняття мають на меті самоаналіз учнями змін у власній особистості завдяки саморозвитку. Для досягнення поставленої мети, на думку науковців, передбачається написання творів-мініатюр на тему: «Я – людина». Твори обговорюються під керівництвом фахівця соціальної сфери з дотриманням конфіденційності, задля виправлення неточностей [10, с. 99].

Виховні години, присвячені проблемам саморозвитку, мусять мати не тільки розвивально-пізнавальне значення, посилювати зацікавлення учнів до самовдосконалення. Етичні бесіди мають сприяти саморозвитку учнів молодшого шкільного віку. Зміст етичної бесіди полягає «у тому, щоб вона давала учням підставу для роздумів, розкривала певні моральні істини, сприяла перетворенню набутих знань; навичок моралі в стійкі переконання». Кожна етична бесіда має бути старанно підготовленою, плануватись заздалегідь [2].

**Висновки і пропозиції.** Саморозвиток дітей молодшого шкільного віку є важливим фактором розвитку та соціалізації. Набуваючи досвіду в процесі навчальної діяльності, особистість починає вільно і самостійно вибирати цілі і засоби цієї діяльності, керувати нею, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності.

Процес саморозвитку дітей молодшого шкільного віку за умов посередництва та керування з боку педагогічних працівників та соціальних педагогів загальноосвітніх закладів передбачає насамперед активність самої особистості, емоційно-психологічні переживання і самоспонування у власному розвитку. Реалізація особистісного саморозвитку дітей молодшого шкільного віку вимагає пошуку методологічних орієнтирів: системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів, які передбачають узгодженість позицій суб'єктів для вироблення загальних принципів проєктування саморозвитку дітей.

Отже, для реалізації успішного процесу саморозвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів необхідне знання психологічних особливостей, оскільки саме це дозволяє успішно вибрати правильні методи й прийоми:

- вибір активно-орієнтованого навчального матеріалу є засобом досягнення свідомого ставлення молодших школярів до навчального процесу, є запорукою формування творчої активності;

- важливе завдання – навчити дітей молодшого шкільного віку способам виконання нових форм навчальної діяльності у процесі творчого розвитку;

- підвищення ефективності навчання дітей молодшого шкільного віку є цілеспрямоване формування мотивації до навчання;
- використовувати інноваційні технології, які позитивно впливають на засвоєння навчального матеріалу й формують пізнавальний інтерес до навчання;
- найважливіший критерій цікавості до саморозвитку як запоруки формування творчої активності – поява запитань в учнів у процесі навчальної діяльності;

#### Список використаної літератури:

1. Главацька О. Основи самовиховання особистості: навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2008. 206 с.
2. Грибенюк Г. Типологічний підхід до саморегуляції особистості. Вип. 11. *Журнал практичного психолога*. 2005. С. 164–171.
3. Гриньова М. Саморегуляція: навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ, 2008. 268 с.
4. Гриньова М. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. Випуск 7. *Витоки педагогічної майстерності*. 2010. С. 73–77.
5. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ: Освіта, 1998. 256 с.
6. Куценко Г. Когнітивні стилі в системі саморегуляції особи. Вип. 5. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка*. 1998. С. 52–56.
7. Литовченко Н. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції. Навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів-психологів. Ніжин, 2005. 56 с.
8. Міщенко Т. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. № 7. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. С. 10–14.
9. Максимова Н. Психологія девіантної поведінки. Київ: Либідь, 2011. 520 с.
10. Немченко С.Г. Девіантна поведінка як чинник порушення життєвої компетенції: актуальність проблеми. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. № 10. Бердянськ: БДПУ, 2005. С. 98–102.

#### **Klym M. Self-development of children of junior school age in the process of forming their training activity**

*The article deals with the analysis of peculiarities of self-development of children of junior school age as a formational guarantee of their creative activity. It is highlighted that the process of self-development of children of junior school age, provided by mediation and management of pedagogical staff and social pedagogues of secondary schools is attributed primarily to the activity of the child's personality, emotional and psychological development.*

*A modern analysis of scientific research has shown that in order to implement the successful process of self-development of children of junior school age in conditions of secondary schools, knowledge of psychological peculiarities is necessary. It allows successful selection of adequate methods and means.*

*It is proved that self-development of children of elementary school age had an active character. It is established that self-development of the personality of the child of the junior school age is the process of gradual, free entry of the child to a certain ideal on the basis of the integrated interaction of social and personal factors.*

*Attention should be paid to the purposeful work of teaching children with basic techniques of mental activity at junior school age. The self-development of the personality of children of junior school age requires some awareness. It is established that self-development of children of junior school age becomes an important factor in their formation when a qualitative pedagogical organization of the educational process is carried out.*

*The children of junior school age begins to choose freely and independently the goals and means of this activity, manage it, improve and develop their abilities simultaneously, acquiring in the process of certain experience.*

*It is proved that educational activity of pupils of junior school in the process of their self-development should correspond to the main aims of education, education and development. Functional provision of these processes corresponds to the formation of the needs and skills of junior pupils; development of cognitive abilities of students; the formation of a worldview.*

*It has been proved that the educational environment in the process of self-development is determined by the interconnection of components. It is focused on providing and stimulating free choice and change of the activities of the child, creating the actual situation and accessible development.*

**Key words:** self-development, child, junior school age, formation, creative activity, self-education.

**Н. В. Орлова**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Навчально-наукового інституту іноземних мов  
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

## ВПРОВАДЖЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЕКЛЕКТИЗМУ У НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Стаття аналізує та узагальнює наповнення сучасних світових підходів і методів навчання англійської мови з метою надання варіантів їхнього комплексного використання в початковій школі під час навчання її молодших школярів. Автор демонструє, що застосування засад еклектизму в процесі навчання англійської мови в початковій школі матиме вагомий вплив на успішність навчального процесу та сприятиме глибшому розумінню комунікативності, дієвості та особистісної орієнтованості навчання англійської мови, а також покращить якість розробки та ефективність запровадження відповідних технік, методів і видів навчальної діяльності в процес навчання англійської мови в початковій школі. В цьому контексті у статті виокремлюються найбільш прийнятні для комбінування методи та підходи до навчання англійської мови, що мають у своїй основі гуманістичні, комунікативні, дієві та культурологічні принципи та враховують вікові особливості, а також типи особистості та темпераменту. Автором привернута увага до безпосереднього комунікативного підходу, контентно-орієнтованого підходу, навчання інтегрованих змісту та мови, методу цілісної мови, компетентнісного навчання, навчання через комунікативні завдання, лексичного підходу, кооперативного навчання, методу повної фізичної реакції, методу побудови сюжетної лінії, методу проектного навчання та інших. В результаті вивчення та узагальнення даних щодо особливостей наповнення та доречності застосування вищезгаданих методів і підходів у продуктивній комбінації, логічно вплетеної у навчальний процес, і такої, що відповідає сучасним вимогам до спрямування навчального процесу, може бути розроблений та впроваджений навчальний курс, який би не лише формував у студентів знання теоретичних основ навчання англійської мови та усвідомлення комплексного і прикладного характеру методики як науки, але й навчив ретельно аналізувати, коректно обирати, ефективно комбінувати та застосовувати релевантні сучасні методи та підходи до успішної реалізації навчання англійської мови в початковій школі.*

**Ключові слова:** навчання англійської мови, початкова школа, гуманістичний підхід, еклектизм у навчанні мови, комунікативність, особистісна орієнтованість, активна участь учнів.

**Постановка проблеми.** Шляхи розвитку сучасної освіти та зміни у системі та наповненні шкільної освіти, що стають дедалі помітнішими, призводять до необхідності оновлення змісту навчання як іноземної мови загалом, так і англійської мови, яка зберігає за собою статус *lingua franca* протягом останніх століть. Навчання англійської мови має орієнтуватися та спрямовуватися не на вивчення мови як теоретичної дисципліни, що надає більше інформації *про* мову, ніж навчає практичним аспектам мовленнєвої діяльності, а на формування та розвиток необхідних компетентностей, які б сприяли становленню учнів як самодостатніх, впевнених, соціально-адаптованих і конкурентоспроможних майбутніх громадян України, які здатні успішно існувати та ефективно функціонувати в сучасному мультикультурному, мультинаціональному та полілінгвістичному сучасному світі. Тенденції, що простежуються протягом останніх десятиліть і пов'язуються з поширенням міжнародних контактів, глобалізаційним фактором та зростанням впливу мультикультуралізму, також позначаються на потребах в оновленні змісту навчання

англійської мови. На думку фахівців, навчання має бути зорієнтоване в бік комунікативно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого та культурологічного спрямування навчального процесу [1]. Таким чином, всі фактори ведуть до переосмислення теоретичних методів і підходів до навчання англійської мови, що включає попередній аналіз і узагальнення даних, що стосуються вибору відповідних ефективних зразків і комбінування їх у контексті критеріїв еклектизму для впровадження у процес навчання англійської мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання, що стосуються навчання англійської мови у початковій школі, вивчаються та описуються багатьма авторами-науковцями – як теоретиками, так і практиками. Так, аспектам дослідження засобів навчання іноземних мов приділяли увагу П. Бабінська, О. Пасічник, Н. Басай, Н. Бориско та багато інших. Питаннями рівня та якісних характеристик мотивації у навчальному процесі займалися Е. Кирічук, А. Маркова, Н. Орлова, А. Ліпкина та інші. В працях О. Вишневського та О. Шерстюк реалізуються теоретичні та практичні засади

перебудови навчання іноземних мов, тоді як лінгвістичні аспекти проблематики формування іншомовної мовленнєвої компетенції школярів вивчені та описані в доробках В. Редько, В. Плахотник та інших. Вивченню ігрової діяльності присвячені праці І. Андрійко, Т. Піроженко, Т. Шкваріної та інших методистів і науковців.

Попри наявність досліджень із питань навчання англійської мови в початковій школі, ці наукові та практичні розвідки мають розрізнений характер, адже торкаються окремих, а не пов'язаних між собою питань, що сприяло б узагальненню та систематизації варіантів застосування комбінації методів і підходів з урахуванням їхньої доцільності та ефективності під час певної навчальної діяльності. Тому необхідне проведення вивчення та аналізу методів і підходів, які б могли комбінуватися задля ефективності навчання англійської мови в початкових класах з урахуванням вимог сьогодення.

**Мета статті.** Мета статті полягає у розгляді, аналізі та узагальненні з наданням попередніх рекомендацій щодо ефективного використання положень і напрацювань того чи іншого методу в сучасній системі навчання англійської мови у початковій школі. Буде зроблена спроба співвіднести методологічні принципи певних підходів до навчання англійської мови з видами початкової діяльності з метою підвищення її ефективності.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до сучасних положень Міністерства освіти і науки України навчання англійської мови повинно мати комунікативно-діяльнісний, особистісно-орієнтований та культурологічний характер [1]. Отже, методологічна база навчальної діяльності має також відповідати цим критеріям. Методи та підходи до навчання англійської мови мають ґрунтуватися на засадах комунікативності, активного залучання діяльності учнів у навчальний процес, орієнтуватися на особистості учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей, рівня самооцінки, ступеню готовності та бажання спілкуватися англійською мовою та поєднувати навчання як безпосередньо англійської мови, так і культурних особливостей країни, мова якої вивчається, що також передбачає допомогу у подоланні окремих труднощів, пов'язаних із різним рівнем та інтенсивністю культурного шоку в учнях початкових класів, які походять із неоднакового соціального, інтелектуального та культурного середовища та мають різний життєвий та побутовий досвід. Крім того, методи та підходи мають узгоджуватися з віково-відповідними принципами, що торкаються фізіологічних і психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, які мають власні особливості навчання мови, є слабо сфокусованими на тому, що вчать, але можуть отримувати інформацію з усього, що відбувається навколо. До того ж діти

активно залучаються у діяльність, що пов'язана з їхнім життям і досвідом. Утім, доволі складно, а інколи й неможливо підтримувати увагу і зосередженість дітей на одному виді діяльності протягом тривалого часу. Цінною якістю дітей є змога швидко ставати компетентними у мовних навичках. Проте вони також швидко і забувають вивчене, якщо не мають постійної практики його використання [2, с. 149]. Крім того, діти формують і розвивають граматичні навички на інтуїтивному рівні. Серед переваг молодшого віку важливо також зазначити меншу загальмованість і слабо виражене почуття групової тотожності (крім батьків і вузького кола родичів), що розмовляють спільною рідною мовою, тоді як збільшення цього почуття з віком стає інгібіторним фактором у навчання англійської мови. Переваги учнів молодшого віку, як-то пластичність головного мозку, неаналітичність, низький рівень інгібіції, слабо окреслена групові залежність і тотожність та спрощене запам'ятовування дозволяють зробити припущення, що у дитячому віці учні успішніше навчаються англійської мови у природному, неформальному, тобто неакадемічному середовищі [3, с. 83].

Окремий аспект торкається особистісних характеристик і їхнього відношення до успішності у навчанні англійської мови [3, с. 81]. Серед десятків тестів і питальників, що були розроблені для надання детальної інформації про людину як особистість, найбільшої популярності набув Індикатор Типу Особистості Майерс-Брігґс (*MBTI*) [4, с. 545]. На базі *MBTI* виникли й інші тести: онлайн-тест Девіда Кейрсі (*Keirsey Temperament Sorter*), дитячий тест Мерфі-Мейзгейера (*Murphy & Meisgeier*) тощо. У процесі навчання англійської мови бажано приділяти певну увагу типу темпераменту учнів і враховувати їх під час розробки диференційованих завдань. Д. Кейрсі та М. Бейтс у 1984 р. описали шляхи використання цих знань. Так, учні типу *ISTJ*, тобто відповідальні організатори, які можуть бути відлюдкуватими, краще виконують завдання на самоті, тоді як учні типу *ENFP*, які слугують зразками оптимістів, ентузіастів і найбільше цінують людей і людські стосунки, краще справляються з цим самим завданням на очах присутніх [5, с. 25–26]. Дж. Лоренс також наголошував на ролі особистісних відмінностей під час навчання англійської мови. Учні-екстраверти успішно виконують групові завдання, проте учні-інтроверти віддають перевагу індивідуальній роботі в спокійній обстановці. Учні з темпераментним типом *SJ*, тобто шукачі обов'язків, мають потребу у чітко структурованому навчанні. Тип *NT*, або шукачі знань, із легкістю виконують письмові завдання і тести. Учні-сенсорики мають переваги у запам'ятовуванні, тоді як інтуїтивний тип учнів успішно користується лінгвістичними здогадками (так зване чуття мови) та не обмежує себе в усній та письмовій мовній практиці [7, с. 52]. Такі знання сприяють розширенню

знань і визнанню успадкованих талантів таким чином, щоб учні вчилися сприймати оточуючих, не схожих на них, толерантно, без намагань поділити їх на «неправильних» або «поганих». Для вчителів це ще один крок у бік індивідуалізації навчального процесу і пов'язаною з нею його успішністю й гармонійністю, адже вони стають організаторами та фасилітаторами навчального процесу, що сприяє максимальному успіху у процесі навчання англійської мови [4, с. 551].

Гуманістичний підхід із людиноцентристськими переконаннями позначився і на методах навчання англійської мови, адже акцент був зроблений на ролі врахування внутрішнього світу учня, а думки, почуття та емоції учня ставили в авангард розвитку людини. Концепція Е. Еріксона сприяла усвідомленню навчання як процесу, що залучає учня повністю, разом з емоціями і почуттями, які не враховувалися раніше. Теорія ієрархії потреб А. Маслоу зарадила розумінню вчителями необхідності задоволення окремих аспектів потреб учнів на їхньому шляху до самореалізації. Так, наприклад, учень, який має складності з навчанням у школі, може мати нереалізованими базові потреби вдома чи в школі. Крім того, положення цієї теорії вказують на важливість створення безпечного середовища, в якому учень відчував би свою причетність і міг піднімати самоповагу, отримуючи поважання від інших. А. Маслоу також допоміг побачити, що учні мають заохочуватися думати (когнітивна потреба) і не нести покарання за те, що вони креативні або не такі, як інші (естетичні потреби). Завдання на уроках мають бути привабливими і підбурювати допитливість для того, щоб учні могли реалізувати свій повний потенціал. К. Роджерс так само зробив внесок у формування провідних елементів гуманістичного підходу до навчання, серед яких можна згадати його припущення, що природної людської схильності до навчання, яке має бути самоініційованим та емпіричним [6, с. 97–99]. Крім того, він попереджав про виникнення опору навчанню, якщо з'являється загроза власному образу учня. У навчальному середовищі мають процвітати незалежність, креативність і впевненість у собі, має заохочуватися самооцінка, а зовнішній критичизм має мінімізуватися [8]. Якщо узагальнити практичні аспекти як спадок гуманістичного підходу до навчання, то вони збігатимуться з сучасними вимогами та виглядатимуть таким чином: 1. навчальний досвід має розглядатися в контексті сприяння розвитку почуття власної ідентичності в учнів і встановлення реалістичних цілей на майбутнє; 2. задля досягнення самоактуалізації учні мають заохочуватися до вибору того, чого і як вони прагнуть навчатися; 3. вчителям важливо зважати на учнів як особистостей і розуміти їх такими, якими вони є, з їхнім баченням світу і себе в ньому, і не намагатися нав'язати їм власні переконання.

Методологія навчання англійської мови також зазнала значного впливу з боку гуманістичного підходу, що призвело до появи таких підходів до навчання англійської мови: Мовчазний, або Тихий, метод (*Silent Way*), розроблений К. Гаттеню у 1972 р.; сугестопедія (*Suggestopedia*), розроблена Г. Лозановим у 1979 р.; Спільне (Суспільне) навчання ІМ (*Community Language Learning*), розроблене Ч. Карраном у 1972 р., яке спирається на засади проведення психологічних консультацій, спрямованих на зменшення тривожності в учнях під час навчання англійської мови. Отже, для того щоб вибудовувати ефективну систему навчальної діяльності, сучасному вчителю англійської мови важливо знати і розуміти психологічно-зумовлені підґрунтя, які допоможуть вчителю-мовнику створити зв'язки між різними аспектами навчального процесу і прийняти аргументовані рішення щодо діяльності на заняттях з опорою на припущення, що різні аспекти навчання англійської мови краще реалізуються в межах різних психологічних напрямів, що, своєю чергою, слугують засадничими чинниками у функціонуванні методів навчання англійської мови, як, наприклад, для вивчення лексики (збільшення словникового запасу) краще вдаватися до принципів обробки інформації; навчання структурам краще відбувається з урахуванням біхевіористичних принципів вироблення мовних навичок; навчання учнів спілкуванню є більш когнітивно-орієнтованим тощо. Проте, враховуючи сучасні навчально-методичні критерії, треба поєднувати та комбінувати різні підходи для однієї цілі – навчання англійської мови. Отже, ми розглянемо найвпливовіші в контексті навчання англійської мови в початковій школі підходи та методики і зупинимось на практичних аспектах застосування їхніх напрацювань для навчання англійської мови.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов (*Communicative Language Teaching*) розпочався з функціональної теорії мови, яка фокусувалася на мові як на засобі комунікації, та переглянув методологію навчання на заняттях. Діяльність відповідно до положень цього підходу має відображати такі принципи: 1. реальне спілкування як фокус навчання; 2. забезпечення учнів можливостями експериментувати і випробовувати те, що знають; 3. поблажливе ставлення до помилок учнів, які є прийнятними в процесі будівництва учнями власної комунікативної компетенції; 4. надання учням змоги розвивати як правильність, так і швидкість і невимушеність мовлення; 5. об'єднання різних вмінь, таких як говоріння, читання і слухання разом, адже в реальному світі вони є неподільними; 6. дозволяння учням виводити і відкривати граматичні правила тощо. У процесі навчання за комунікативним методом учні навчаються комунікації в процесі самої комунікації. Відповідно, усі справи та завдання мають бути

комунікативно виправданими та характеризуватися дефіцитом інформації, можливістю вибору та необхідністю надання зворотної реакції. Треба зазначити, що найважливішим аспектом комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови і є значущими з точки зору культурологічного наповнення навчання англійської мови.

Основа на змісті навчання (контентно-орієнтований підхід) та навчання інтегрованих змісту та мови (*Content-based Instruction and Content and Language Integrated Learning*) характеризуються організацією навчання відповідно до контенту або предмета, яким цікавляться або вивчають учні, наприклад, історія, біологія, тощо, а не лінгвістика сама по собі. Учні одночасно навчаються англійської мови та додаткового навчального предмету, що додає до принципу інтегрованості навчання в початковій школі. Цілі цих підходів включають розвиток міжкультурних комунікативних вмінь, підготовку до інтернаціоналізації, надання початкового доступу до предметної англомовної термінології, покращення загальної компетенції мови, що вивчається, розвиток усних навичок і вмінь спілкування, збільшення мотивації учнів. У контентно-специфічному підході відбувається навчання контенту, до якого підбираються мовні структури відповідно до рівня володіння мовою в учня.

Метод цілісної мови (*Whole Language*) підкреслює важливість навчання читання та письма, природно фокусуючись на реальному спілкуванні у справжніх повсякденних ситуаціях, та скеровує читання та письма для задоволення. У 1990-х рр. цей підхід набув популярності у Сполучених Штатах як мотивуючий та інноваційний для учнів початкових класів, який, зокрема, ефективно комбінується з комунікативним підходом. В основі методу цілісної мови лежать підходи, притаманні гуманістичній та конструктивістській школам психології, відповідно до яких замість того, щоб передавати знання учням, вчителі співпрацюють із ними, щоб створювати знання і розуміти їх у взаємному соціальному контексті, і замість того, щоб чітко відповідати незмінному навчальному плану, навчання англійської мови зосереджується на досвіді, потребах, інтересах та прагненнях учнів. Головні критерії цього підходу включають: використання оригінальної літератури; зосередження на реальних і природних подіях, а не спеціально написаних оповіданнях; читання лише тієї літератури, яка цікавить учнів; письмо для реальної аудиторії, а не заради практикування; використання текстів, написаних учнями, а не вчителями або іншими дорослими; об'єднання читання, письма та інших вмінь; застосовування учнівсько-центристського навчання, в якому учень обирає, що читати та писати, читання і письмо у партнерстві з іншими учнями; сприяння ризикуванню і дослідженню зі сприймання помилок як

ознак процесу навчання, а не невдачі. Саме через названі фактори цей метод вважається самим креативним у навчанні англійської мови, адже діяльність враховує інтереси учнів та їхню схильність до творчості та може складатися з оформлення портфоліо, написання та оформлення власних книжок, до чого із задоволенням залучаються учні [8].

Компетентнісне навчання англійської мови (*Competency-based Language Teaching*) базується на формуванні компетенцій задля застосування в певних життєвих ситуаціях. Цей тип навчання заснований на функціональному та інтерактивному підході до природи мови та навчає англійській мові відповідно до соціального контексту, в якому її використовують. Відповідно до цього підходу, навчання англійської мови має бути основаним на компетентностях, які входять до переліку учнівських специфічних цілей і потреб, необхідних для ефективного виконання реального завдання або діяльності. Ця діяльність може належати до будь-якої сфери людського життя і зазвичай пов'язується з соціально зумовленим спілкуванням.

Навчання через комунікативні завдання (*Task-based Language Teaching*) характеризується як підхід до мовної освіти, в якому учням даються функціональні завдання, що навчають їх використанню мови задля досягнення реальних, а не суто лінгвістичних цілей. Цей підхід продуктивно комбінується з комунікативним, контентно-специфічним методами, методом цілісної мови та компетентнісним навчанням англійської мови та надає більше мотивації, більшої гнучкості навчальному плану, змогу природного виправлення помилок, сприяння ризику, кращі результати за рівнем знань володіння англійської мови, збільшений рівень задоволення учнів від навчання тощо. Вчителям, які будуть впроваджувати принципи навчання через комунікативні завдання у свій курс, потрібно проводити аналіз потреб та інтересів учнів, щоб потім фокусуватися, розробляти завдання, що мають життєвий, а не дидактичний характер. Так, наприклад, молодші школярі не використовують англійську мову за межами класної кімнати, за певними виключеннями, як подорожі, відпочинок за кордоном та пов'язані з цим дії або комп'ютерні ігри та мобільні додатки. Все, що не входить до таких сфер, не буде нести практичного навантаження для учня. Тому важливо підходити уважно до вибору діяльності та контенту, відповідного віку дитини та його соціально-культурного досвіду.

Лексичний підхід (*The Lexical Approach*) наголошує на важливості навчання англійської мови через сталі словосполучення, ідіоми, фразеологізми, окремі фіксовані в певних ситуаціях фрази, до яких належать: біноміальні одиниці – *safe and sound; clean and tidy; back to front*; ідіоми – *at first hand; by heart; to bark up the wrong tree*; уподібнення – *as cute as a kitten; as cold as ice; as differ-*

ent as night and day; соціально-рутинні формули – *Nice to meet you! Pleased to meet you!*; текстові маркери – *on the other hand; firstly; consequently*; прислів'я – *Too many cooks spoil the broth. Tastes differ. One thing at a time*; вигукі – *You must be kidding! Good girl! Well-done!* тощо. Метою лексичного підходу є розвиток в учнях усвідомлення і вживання лексичних одиниць як важлива риса природного користування мовою.

Кооперативне, або спільне, навчання IM (*Cooperative Language Learning*) спрямоване на розвиток навичок критичного мислення в учнях, що завжди було, є і буде центральним завданням будь-якого навчання. Крім того, цей підхід має на меті виховувати співробітництво, а не змагання і конкуренцію, і розвивати комунікативну компетенцію за допомогою соціально-структурованих інтерактивних видів діяльності, які включають дискусійні групи, роботу в групах і парах, що обов'язково ретельно планується, щоб максимізувати взаємодію учнів та сприяти внеску учнів у навчання одне одного. Цей підхід також успішно поєднується з комунікативним навчанням англійської мови.

Метод повної фізичної реакції (*Total Physical Response – TPR*) Дж. Ашера (*James Asher*) у практиці навчання іноземних мов нині має широке застосування і залучає подібні до гри рухи, які зменшують стрес учнів і створюють у них позитивний настрій, що сприяє успішному навчанню, адже загальна мета цього методу – навчити майстерного усного мовлення на початковому рівні, він переважно використовується на початковому ступені навчання.

До інноваційних навчальних методів належать 1) комп'ютерне навчання англійської мови (*Computer Assisted Language Learning – CALL*), 2) метод сюжетної лінії (сценарію) (*Story-line method*), який не передбачає використання текстових підручників, адже в ньому панують креативне планування, підбір припущень, особисті переживання, систематизація та презентація роботи; 3) метод проектного навчання (*Project Method*), ключовими характеристиками якого є орієнтованість на дію, роботу в команді, самореалізацію учнів, ситуативна спрямованість, співвідносність із реальним життям, міжпредметний характер, цілісність, орієнтованість на кінцевий результат; 4) метод навчальних станцій (*Station Teaching Method*), що передбачає виконання одночасно різної навчальної діяльності в окремих пунктах класу (станціях), коли учні розподіляються на групи, що отримують окремі завдання, притаманні саме цьому навчальному пункту, і час на його виконання, і що сприяє колективній роботі та вчить планувати та розподіляти час; 5) метод групових пазлів (*Jigsaw Method*), 6) метод рольової гри (*Role-play Method*), що надає змогу відпрацьовувати мовні та мовленнєві навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї або іншої задачі (проблеми)

у середовищі, що імітує реальні життєві ситуації, сприяє формуванню навичок стратегічного планування, розвитку вміння працювати в команді, проведення перемовин, слухання та переконання співрозмовника, допомагає долати мовні бар'єри та збільшує обсяг мовленнєвої практики [8].

**Висновки та пропозиції.** Всі охарактеризовані методи та підходи мають свої переваги і можуть бути застосовані на практиці з урахуванням віку учнів, потреби учнів, особистісних якостей учнів тощо, у найбільш вигідних для продуктивного навчання англійської мови комбінаціях. Такий підхід називається еклектичним і набирає дедалі більшої популярності у сфері навчання англійської мови. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для учнів під час навчання англійської мови. Тому нині викладачам потрібно постійно вдосконалювати власні знання про методи навчання англійської мови, впроваджувати у власну викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом.

#### Список використаної літератури:

1. Іноземні мови: Навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/inomezna-mova-poyasnyvalna-znz-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>.
2. Орлова Н.В., Кучай Т.П. Вікові особливості вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Випуск 99. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 147–158.
3. Saville-Troike M. *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. 2009.
4. Орлова Н.В. Урахування впливу властивостей типів особистості й темпераменту на успішність процесу вивчення іноземних мов. *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття*: зб. наук. праць. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. С. 544–552.
5. Keirse D. & Bates M. *Please, understand me: Character and temperament types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Compan. 1984.
6. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5<sup>th</sup> ed. White Plains: Pearson Education, Inc. 2007.
7. Lawrence G. (1984) *People types and tiger stripes: A practical guide to learning styles*. Gainesville, FL: Center for Application of Psychological Type.
8. Орлова Н.В. Методика навчання іноземних мов: Конспект лекцій з дисципліни для студентів освітнього рівня бакалавр спеціальностей 012 (6.010101) Дошкільна освіта, 013 (6.010102) Початкова освіта. Черкаси: Чабаненко Ю.А., 2019. 124 с.

**Orlova N. Implementation of Eclectic Criteria in Teaching English at Primary School**

*The article has analysed and generalised the content of contemporary methods and approaches to teaching English in order to provide options for their integrated use at primary school to teach the English language to primary school pupils. The author has demonstrated that the use of eclecticism in English teaching at primary level will have a significant impact on the success of a learning process and contribute to a better understanding of the communicative, efficient and personal orientation of the English language teaching. It will be also useful for improvement of the quality of development and the effectiveness of the application of appropriate techniques, methods and types of educational activities in the English teaching process at primary school. In this context, the article has distinguished the most appropriate methods and approaches to English teaching to be combined successfully that have the underlying principles of humanistic, communicative, active and culture-based teaching and take age-related peculiarities and personality and temperament types into account. The author has drawn attention to Communicative Language Teaching, Content-based Instruction, Content and Language Integrated Learning, the Whole Language Method, Competency-based Language Teaching, Task-based Language Teaching, The Lexical Approach, Cooperative Language Learning, Total Physical Response, Computer Assisted Language Learning, Project Method, Station Teaching Method, and others. Consequently, after having studied and generalised the data concerning the content aspects, the author has made certain premises on relevant application of the above-mentioned methods and approaches in a productive combination that is logically interwoven in the educational process in a manner that satisfies the present-day requirements for the direction the educational process should be guided. It has been stated that an academic course can be developed and implemented in the university curriculum that will not only form students' knowledge of the theoretical foundations of English teaching and comprehension of the complex and applied nature of the methodology as a science. It will also aim to teach students how to analyse carefully, choose correctly, combine effectively and apply relevantly the latest methods for successful English language teaching at primary school.*

**Key words:** *English teaching, primary school, humanistic approach, eclecticism in language teaching, communicative basis, personality-oriented principles, learners' active role.*

**Н. Г. Пономаренко**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри іноземних мов  
Миколаївського національного аграрного університету

## ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядається проблема експертизи шкільної освіти Німеччини. Визначені етапи розвитку та основні напрями експертної діяльності цього рівня освіти. Зокрема, в 1970–1980-і рр. здійснювалася системна експертиза на макрорівні, наприклад, фахівці вивчали ефективність загальноосвітньої школи Німеччини. В 1990-х рр. увага спрямовується на самоекспертизу окремої школи і вирішальне значення надається концепції програми школи та внутрішній експертизі шкільного середовища. На початку 2000-х рр. визначаються основні напрями експертизи шкільної освіти Німеччини, які є актуальними нині..

Встановлено, що необхідність експертизи шкільної освіти закріплено на законодавчому рівні країни, а саме в законах про загальну середню освіту більшості німецьких федеральних земель. З'ясовано, що основними напрямками експертизи шкільної системи Німеччини є міжнародні, а також національні та регіональні порівняльні дослідження успішності учнів (PISA, TIMSS, DESI, ELEMENT, LAU, VERA), перевірка освітніх стандартів, що визначають рівень володіння предметними компетенціями на кожному етапі навчання в школі, експертиза випускних іспитів, самоекспертиза школи, інспектування з функціями зовнішньої експертизи та національний звіт про стан галузі освіти країни. На освітні стандарти орієнтується процедура зовнішньої експертизи школи, проведення якої є обов'язковим. На доповнення освітніх стандартів у більшості федеральних земель Німеччини розроблені так звані орієнтовні рамки якості школи, які містять індикатори якості школи та освітнього процесу і є інструментом проведення внутрішньої експертизи освітнього закладу. Основними методами експертизи є аналіз документів та даних (статистичні дані, результати тестування учнів, програми розвитку школи, навчальні плани, графіки підвищення кваліфікації вчителів тощо), відвідування школи, включаючи спостереження за заняттям, стандартизовані анкети для педагогічного колективу, учнів та батьків, а також бесіди з ними стосовно діяльності школи. Було створено спеціальні установи для координації експертної діяльності в галузі шкільної освіти Німеччини.

**Ключові слова:** експертиза шкільної освіти, зовнішня експертиза, міжнародні порівняльні дослідження учнів, освітні стандарти, самоекспертиза, системна експертиза.

**Постановка проблеми.** Освіта нині є визначальним чинником та потужним рушієм розвитку суспільства. Тому в більшості країн Європейського Союзу останнім часом значна увага приділяється забезпеченню якості освіти й запровадженню експертизи як важливого інструмента розвитку її якості на всіх рівнях. В умовах євроінтеграції та процесу наближення української освіти до міжнародних стандартів доцільним є вивчення досвіду європейських країн, зокрема Німеччини, щодо експертної діяльності в галузі шкільної освіти, яка має значні педагогічні досягнення та постійно вдосконалюється.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання експертизи в галузі освіти розглядали в своїх дослідженнях К. Бурен (С. Buhren), К. Буркард (С. Burkard), Г. Ейкенбуш (G. Eikenbusch), Х. Акерман (H. Ackermann), Г. Рольфф (H. Rolff), Е. Кліме (E. Klieme). Питання експертизи шкільної освіти Німеччини висвітлювали в своїх дослідженнях Г. Альтріхтер (H. Altrichter), К. Маг Меркі (K. Maag Merki), Л. Бальцер (L. Balzer), В. Шпехт (W. Specht).

**Мета статті** – дослідити основні етапи розвитку та напрями експертизи шкільної освіти Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі розвитку експертизи загальної середньої освіти в Німеччині можна виокремити три етапи.

Для першого етапу (1970–1980-і рр.) характерним було оцінювання окремих експериментів, наприклад, ефективності школи повного дня [1] та триступеневої шкільної системи порівняно з інтегрованою загальноосвітньою школою [2]. Німецькі науковці вважали, що якість системи освіти забезпечується якістю освіти вчителів, навчальних планів, структури тощо. Тому експертне дослідження в галузі загальної середньої освіти було спрямоване на підвищення якості саме цих чинників [3, с. 158]. Із метою координації експертної діяльності в цей період був заснований «Центр емпіричних досліджень в галузі освіти» («Zentrum für empirische Bildungsforschung»).

Другий етап (початок 1990-х рр.) характеризується розширенням автономії та власної відповідальності загальноосвітнього закладу, і тому експертна діяльність була спрямована на розвиток якості саме окремої школи [4, с. 126]. При цьому вирішальне значення надається концепції програми школи та внутрішній експертизі шкільного

середовища. Науковці в цей час досліджують такі питання, як взаємозв'язок внутрішньої та зовнішньої експертизи школи, взаємозв'язок якісних та кількісних методів експертизи, взаємозв'язок критеріїв аналізу, орієнтованих на процес та результати [4, с. 172].

На третьому етапі (1990-і – початок 2000-х рр.) відбувається активний розвиток експертизи в галузі освіти і до експертизи окремої школи додається також експертиза на рівні шкільної системи в національному та міжнародному масштабі. Зокрема, в цей період на перший план експертної діяльності виходять міжнародні порівняльні дослідження успішності учнів, за допомогою яких дослідники отримують дані про стан системи загальноосвітньої школи, запровадження освітніх стандартів, що визначають рівень володіння предметними компетенціями, яких учень має досягти на кожному етапі навчання у школі [5] та регулярні звіти, які допомагають детально аналізувати ситуацію в галузі освіти в кожній країні.

Розглянемо експертну діяльність у галузі загальної середньої освіти Німеччини на сучасному етапі.

У період глобалізації та посилення конкуренції між країнами на початку 2000-х рр. перед Німеччиною постала необхідність встановлення ефективності німецької освіти в міжнародному порівнянні. З цією метою в 2000 р. Німеччина бере участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості математичної та природничої освіти TIMSS (Trends in Mathematic and Science), а в 2001 р. – у міжнародних порівняльних дослідженнях функціональної грамотності учнів PISA (Programme for International Student Assessment).

Під час міжнародних порівняльних досліджень німецькі учні показали дуже низькі результати, і це стало поштовхом проведення в 2003 р. експертизи системи освіти під керівництвом Е. Кліме (E. Klieme) [6]. На основі цієї експертизи були розроблені і Постійною конференцією міністрів культури й освіти Німеччини (Kultusministerkonferenz (KMK)) затверджені освітні стандарти, що визначають рівень володіння предметними компетенціями, яких учень має досягти на кожному етапі навчання у школі. Зокрема, в 2003–2004 рр. були затверджені освітні стандарти для початкової школи з німецької мови та математики, для неповної середньої школи з німецької мови, математики та іноземної мови та для повної середньої школи з німецької мови, математики, іноземної мови, біології, хімії та фізики. В 2012 р. були затверджені освітні стандарти з німецької мови, математики та іноземної мови для гімназій. Триває також робота щодо розробки освітніх стандартів для гімназій із біології, хімії та фізики [7, с. 231–232].

З метою удосконалення освітніх стандартів та розробки науково обґрунтованих тестів задля

їх перевірки Конференцією міністрів культури й освіти на національному рівні при університеті ім. Гумбольдта в м. Берлін у 2004 р. був створений Інститут розвитку якості освіти (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)), а також відповідні підрозділи міністерств окремих федеральних земель [8].

У 2009 р. Постійною конференцією міністрів культури й освіти представлена «Концепція використання освітніх стандартів для розвитку освітнього процесу» («Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung»), яка висвітлює взаємозв'язок перевірки компетенцій та розвитку освітнього процесу, а також шляхи організації освітнього процесу, орієнтованого на досягнення учнями відповідних компетенцій [9].

Задля встановлення ефективності освіти Німеччини в міжнародному порівнянні Постійною Конференцією міністрів культури й освіти та Федеральним міністерством освіти та досліджень в 2010 р. був створений Центр міжнародних порівняльних досліджень освіти (das Zentrum für Internationale Vergleichsstudien (ZIB)) у м. Мюнхен, який є відповідальним за порівняльні дослідження PISA в Німеччині [10].

Варто зазначити, що саме на освітні стандарти орієнтується процедура зовнішньої експертизи школи, проведення якої поряд із внутрішньою експертизою, згідно із законами про загальну середню освіту більшості федеральних земель Німеччини [11; 12], є обов'язковою. Майже в усіх федеральних землях Німеччини зовнішню експертизу здійснює, як правило, шкільна інспекція (Schulaufsicht), яка має два відділи: відділ нагляду (die Aufsicht) та відділ зовнішньої експертизи (die externe Evaluation). Відділ нагляду має контролююче завдання, тобто перевіряє, чи виконують вчителі та керівники шкіл свої обов'язки, відділ зовнішньої експертизи сприяє школам та підтримує їх у питаннях забезпечення та розвитку якості. Таким чином, експертиза доповнює шкільний нагляд.

Зовнішню експертизу проводять залежно від федеральної землі з періодичністю 3–6 років. Основними методами експертизи є аналіз документів та даних (статистичні дані, результати тестування учнів, програми розвитку школи, навчальні плани, графіки підвищення кваліфікації вчителів тощо), відвідування школи, включаючи спостереження за заняттям, тривалістю від одного до п'яти днів, стандартизовані анкети для педагогічного колективу, учнів та батьків, в також бесіди з ними щодо їхніх уявлень та думок щодо діяльності школи. Група експертів, яка складається з 3–4 штатних досвідчених працівників, складає школам відгук щодо їхньої роботи та стану розвитку, вказує на сильні та слабкі сторони

і дає рекомендації щодо подальшого розвитку. Результати експертизи оформлюються в усному та письмовому вигляді. Письмовий звіт надходить до відділу шкільного нагляду, який має перевірити, чи виконала школа рекомендації експертної групи [13, с. 78].

У більшості федеральних земель обов'язковою є також розробка програми розвитку школи, в якій визначаються зміст, цілі навчання, а також процедура та критерії внутрішньої експертизи, метою якої є покращення освітнього процесу [14, с. 282].

На доповнення освітніх стандартів у більшості федеральних земель Німеччини розроблені так звані орієнтовні рамки якості школи (Rahmenrichtlinien für die Schulqualität), які містять індикатори якості школи та освітнього процесу і є інструментом проведення внутрішньої експертизи освітнього закладу [15; 16].

Варто зазначити, що, крім міжнародних порівняльних досліджень успішності учнів, запровадження освітніх стандартів, внутрішньої та зовнішньої експертизи освітніх закладів, в усіх федеральних землях Німеччини останніми роками було вжито велику кількість інших заходів щодо забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти, а саме: порівняльні дослідження успішності учнів на національному рівні, на рівні федеральних земель (DESI, ELEMENT, LAU) та окремих шкіл (VERA); створення менеджменту якості в кожній школі; запровадження стандартів випускних іспитів для неповної та повної середньої школи, а також центральних випускних іспитів на атестат зрілості для гімназій із німецької мови, математики, іноземної мови, а також біології, хімії та фізики [17, с. 130]. Крім того, оцінювання системи освіти в Німеччині відбувається за допомогою звіту, який складається з 2006 р. кожні два роки спільно федеральними землями та федерацією на основі перевірених даних. Відповідальним за організацію звіту щодо стану освіти в Німеччині є Німецький Інститут міжнародних педагогічних досліджень (das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung) [18]. В окремих федеральних землях складаються регіональні звіти, які представляють специфіку ситуації в освіті цих земель.

Варто наголосити, що всі вищезазначені заходи щодо забезпечення та розвитку якості загальної середньої освіти інтегровані як у загальну стратегію Постійної конференції міністрів культури й освіти Німеччини щодо моніторингу освіти [5], так і в стратегії окремих федеральних земель щодо розвитку та забезпечення якості в галузі освіти, які, зокрема, охоплюють такі аспекти, як посилення автономії окремої школи, розроблення власних програм школи, сприяння співпраці між школами, а також посилення консультаційних функцій шкільних інспекцій.

**Висновки і пропозиції.** Отже, основними напрямами експертизи шкільної освіти є:

- міжнародні, а також національні та регіональні порівняння успішності учнів;
- перевірка освітніх стандартів, а також діагностичні та порівняльні дослідження;
- експертиза випускних іспитів на атестат зрілості;
- шкільна інспекція з оновленими завданнями зовнішньої експертизи;
- звіт про стан у галузі освіти країни.

#### Список використаної літератури:

1. Ipfling H.-J. Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Förderung. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1981. 131 S.
2. Fend H. Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz, 1982. 539 S.
3. Widmer T. Evaluation: ein systematisches Handbuch. Wiesbaden, 2009. 634 S.
4. Пономаренко Н.Г. Експертна діяльність в галузі шкільної освіти: досвід Німеччини та Австрії. *Педагогічний процес: Теорія і практика*: зб. наук. праць. Київ: Едельвейс. 2015. № 5–6. С. 125–129.
5. Kultusministerkonferenz Deutschland: Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. München, Berlin: Luchterhand, 2006. 27 S.
6. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003. 228 S.
7. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn: KMK, 2015. 356 S.
8. Офіційний сайт Інституту розвитку якості освіти. URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/> (дата звернення: 20.07.2018).
9. Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_12\\_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf) (дата звернення: 28.03.2018).
10. Офіційний сайт Центру міжнародних порівняльних досліджень освіти. URL: <http://zib.education> (дата звернення: 15.05.2018).
11. das Brandenburgische Schulgesetz. URL: [http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbg-schulg\\_2016](http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbg-schulg_2016) (дата звернення: 16.03.2018).
12. das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen. URL: <http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG> (дата звернення: 16.03.2018).

13. Eurydice Network. Qualitätssicherung im Bildungswesen: Strategien und Konzepte der Schulevaluation in Europa. Eurydice Bericht. Allgemeine und berufliche Bildung, 2015. 206 S.
14. Eurydice Network. Organisation des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland 2009/ 2010. URL: <http://www.eures.eu/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteemi%20kirjeldus%20saksa%20keeles.pdf> (дата звернення: 20.05.2018).
15. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätssbereiche und Qualitätsmerkmal. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin. URL: [http://www.pws.cidsnet.de/pws-ger/aktuell/handlungsrahmen\\_schulqualitaet.pdf](http://www.pws.cidsnet.de/pws-ger/aktuell/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf) (дата звернення: 18.03.2018).
16. Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium, 2014. 20 S.
17. Holtappels H.G. Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Beltz: Juventa, 2004. 356 S.
18. Офіційний сайт Німецького Інституту міжнародних педагогічних досліджень. URL: [www.dipf.de](http://www.dipf.de) (дата звернення: 30.05.2018).

### **Ponomarenko N. Evaluation in school education in Germany**

*The article covers the problems of school education expert assessment in Germany. The stages of development and the main areas of expert assessment of this type of education are also identified. In particular, in the 1970–1980s, they conducted system expert assessment on a macro level that is experts researched the effectiveness of secondary school in Germany. In the 1990s, the focus was on self-assessment of a particular school and the concept of the school curriculum and the internal expert assessment of the school environment were of crucial importance. At the beginning of the 2000s, the key areas of expert assessment of school education in Germany were established and they still remain the same today.*

*It has also been found that the development of expert assessment in school education in Germany has led to its institutional establishment, namely in the laws on general secondary education of the majority of German federal states. It has been found that the key areas of expert assessment in school education in Germany are as follows: international as well as national and regional comparative research on students' performance (PISA, TIMSS, DESI, ELEMENT, LAU); examination of educational standards that determine the level of subject competence at each stage of school education; expert assessment of school-leaving examinations; school self-assessment; external assessment inspections and national reports on the state of education in the country. The compulsory procedure of external expert assessment of the school is based on the educational standards, in addition to which, in the majority of federal states of Germany, so-called indicative frameworks of school quality have been developed, which contain indicators of the quality of school and educational process, and are an instrument for conducting an internal expert assessment of an educational institution. The main methods of expert assessment are the analysis of documents and data (statistics, students' test results, school development programs, curricula, teacher training schedules, etc.), school attendance, including class observations, standardized questionnaires for the teaching staff, pupils and parents, as well communication with them regarding the school's activities. Special institutions have been established to coordinate expert assessment of school education in Germany.*

**Key words:** educational standards, evaluation in school education, external evaluation, international comparative research on performance, self-evaluation, system evaluation.

## ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПРИРОДНИЧИХ НАУК СТОРІТЕЛЛІНГУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ

Статтю присвячено проблематиці використання нових педагогічних технологій, зокрема сторітеллінгу, як потужних інструментів розвитку креативності об'єктів пізнання. Зазначено, що в зв'язку з трансформацією системи освіти України сучасна школа має виховувати успішну особистість, формулюючи ключові компетентності, знання та вміння. Одним з основних напрямів Нової української школи є посилення креативного складника, тобто вчитель має постійно розширювати спектр своїх педагогічних технологій, бути націленим на інноваційне навчання, вміти креативно вирішувати поставлені перед ним та його класом завдання. Варто зазначити, що креативність є структурним компонентом ключових компетентностей сучасного фахівця, що гарантує йому успішне працевлаштування.

У своїх дослідженнях деякі науковці дійшли висновку, що використання методу сторітеллінгу з педагогічною метою сприяє активізації уваги та зростає мотивація до подальшого вивчення предмету. Це пояснюється тим, що інформація запам'ятовується та усвідомлюється значно краще, коли подається у вигляді захопливої, емоційно забарвленої історії, до якої легше застосувати асоціативний ряд із власного досвіду особистості. Водночас, поєднуючи такі компоненти, як нові знання, бажання творити, елементи емоційного інтелекту, ми розвиваємо креативність особистості та її позитивні переконання. Цьому сприяє використання методу сторітеллінгу, але за умови правильно обраної форми для тієї чи іншої дидактичної мети.

У статті особливий акцент робиться на різновидах форм сторітеллінгу (класичний, активний та цифровий), а також на необхідності їх поєднання, що досить важливо у творчому процесі, коли у правій півкулі головного мозку формуються нові образи й асоціації, згодом виникає новий досвід та відбувається осяяння. Придільється увага наративному мисленню та наративному типу пізнання, зокрема наративу як емоційній формі оповідного тексту.

**Ключові слова:** сторітеллінг, метод, наратив, креативність, творчість, компетентність, здібності, емоційний інтелект

**Постановка проблеми.** На зламі тисячоліть система освіти України зазнає тотальної трансформації, зміни освітньої парадигми та низки кардинальних перебудов, як у підході до навчання, так і в самих компетентностях, якими має володіти успішний, конкурентоспроможний випускник навчального закладу сьогодення. Однією з цілей Нової української школи, що потребують модернізації освіти, є вміння генерувати оригінальні ідеї, створювати нове, виявляти інноваційне мислення. Фактично у фокусі уваги концепції НУШ є креативність як здатність до творчості [7, с. 46].

У зв'язку з реформуванням середньої освіти треба говорити про нову роль учителя в умовах нової української школи, де учитель із транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити і розвинути свої таланти і здібності, визначитися із майбутнім життєвим шляхом [5, с. 6]. Тому використання нових інструментів навчання, вміння їх застосування є нагальною потребою кожного вчителя. Користуючись новими педагогічними технологіями, зокрема методом сторітеллінгу, вчитель хімії та біології на своїх уроках має змогу формувати низку компетентностей, визначених концепцією НУШ.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема використання сторітеллінгу як педагогічного інструменту знаходиться у фокусі уваги значної кількості вітчизняних і зарубіжних науковців. Наприклад, у роботах Р. Бенмайєра, Р. Берк, П. Гарсія, С. Кабцан, Б. Робіна, П. Рікера, М. Смульсон, Л. Фолейя, Н. Чепелевої та багатьох інших висвітлюються різні аспекти феномена «мистецтво розповідати історії». Зокрема, розглядаються різновиди сторітеллінгу за своєю ефективністю, специфіка розвитку креативності, зв'язок наративного мислення та мистецтва сторітеллінгу, роль комп'ютерних технологій та мультимедійних ресурсів тощо.



**Мета статті.** Наукова розвідка з цієї тематики проводилася вперше з метою вивчення ефективності сторітеллінгу як педагогічного інструменту навчання та розвитку креативності учнів. Особлива увага буде приділена вивченню різновидів методу сторітеллінгу та доцільності їх використання на уроках хімії та біології.

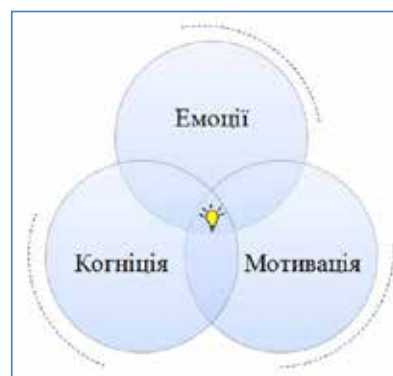
**Виклад основного матеріалу.** У нашому трактуванні, що збігається з визначеннями інших науковців, сторітеллінг – це мистецтво транслювати реальні історії засобами метафор, казок, оповідей у процесі навчання.

Дослідження в галузі освіти і навчання підтверджують, що вчителі використовують горизонтальний принцип організації навчального процесу. Зокрема, виділяють «основну ідею» (Yinger, 1977) та «потенціал навчальної програми» (Ben-Peretz, 1975). В контексті технології сторітеллінгу саме «потенціал навчальної програми» передбачає той факт, що матеріали навчального плану містять набагато більше додаткових ідей. Це розширює рамки викладання і дає змогу креативному вчителю шляхом використання історій, коротких розповідей-метафор та казок пояснювати та ілюструвати основний матеріал, передбачений навчальною програмою. Таким чином утворюються вертикальні осі навчального процесу, які, за даними науковців (Джексон, 1986; Tierney, 1988), є досить продуктивними для засвоєння різних навчальних дисциплін [10, с. 213].

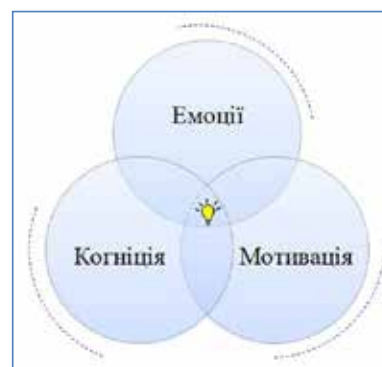
За визначенням низки зарубіжних науковців, сторітеллінг – це педагогічна техніка, що ґрунтується на використанні історій із визначеною структурою та героями з метою вирішення педагогічних задач навчання, наставництва, розвитку та мотивації [3]. Когнітивісти підтверджують, що запам'ятовується та усвідомлюється інформація значно краще, коли вона подається у вигляді захопливої, емоційно забарвленої історії, до якої легше застосувати асоціативний ряд із власного досвіду особистості [8, с. 319].

Релевантно зазначити, що вчитель, користуючись методом сторітеллінгу, активізує увагу учнів, а головну думку доносить із позитивною емоційністю у своєму значенні, що міцно фіксується у свідомості об'єктів пізнання. Впливаючи на емоційну, когнітивну та мотиваційну сфери учнів, вчитель впливає на розвиток їх креативності (мал. 1). Адже внаслідок успішного використання методу сторітеллінгу формуються як нові знання, мотивація, так і бажання застосувати власні сили, здібності та вміння з метою створити щось нове, але подібне до того, що запропонував вчитель, тобто виявити власну творчу здатність – креативність.

Поєднуючи такі компоненти, як знання, бажання творити, EQ ми розвиваємо креативну діяльність особистості та її позитивні установки на подальший процес навчання (мал. 2). Варто зазначити,



Мал. 1. Сфери впливу засобами сторітеллінгу



Мал. 2. Компоненти креативності



Мал. 3. Схема формування креативності як власної здатності до творчості

що *креативність* – це здатність до творчості, під час якої, оперуючи знаннями і застосовуючи їх у новому ключі, суб'єкт отримує якісно новий та корисний результат (мал. 3).

Із педагогічного сторітеллінгу виокремлюють класичний та активний. Класичний сторітеллінг – це коли реальна або вигадана історія транслюється безпосередньо вчителем. На відміну від класичного, активний сторітеллінг передбачає залучення слухачів до створення яскравої історії. В такому разі роль вчителя – транслятора знань змінюється функцією вмілої фасилітації та настав-

ництва. Саме вчитель визначає тему та кінцеву мету історії, створює творче полотно сторітелінгу та сприяє роботі творчого мислення учнів, їх уяви та фантазії, при цьому враховуючи чітку структуру побудови розповіді та не втрачаючи завдання, поставлені перед уроком [3].

Ж. Єрмолаєва зазначає, що під час активної форми сторітелінгу об'єкти пізнання отримують як оприявлені знання, так і не оприявлені, тобто ті, що логічно не сформовані та вербально не виражені [3]. Таким чином відбувається практична передача знань і вмінь від вчителя до його учнів.

Метод класичного та активного сторітелінгу доцільно застосовувати з метою вдосконалення низки навичок, зокрема: 1) вміння аналізувати прочитане; 2) викристалізовувати головні елементи; 3) розвиток емоційного інтелекту; 4) мовленнєва комунікація; 5) креативність та критичне мислення. Науковці зазначають, що, користуючись техніками сторітелінгу та поєднуючи їх між собою, варто пам'ятати, що кожна історія повинна мати свій сюжет.

У зв'язку з розвитком мультимедійних технологій популярності набирає цифровий сторітелінг, в якому розповідь супроводжується візуальним рядом (відео, скрайбінг, інтелект-карти, інфографіка) [3]. Він є досить потужним педагогічним інструментом, що дає змогу: 1) розвивати креативність, творче мислення та дослідницькі навички; 2) формувати інформаційну компетентність під час підготовки проекту чи цифрового ряду історії; 3) аналізувати та синтезувати велику кількість інформації; 4) вдосконалювати комунікативні навички (обстоювання власної позиції, презентація ідей) [11, с. 19].

Досить цікавими є дослідження Брунера (1986), який зазначає, що одним з основних способів пізнання є наратив, або наративне мислення, яке сприяє встановленню зв'язків між подіями [10, с. 215]. Доцільно зазначити, що наратив (мовленнєвий акт, тобто вербальне вираження) – філософське поняття, яке фіксує процес самореалізації як спосіб буття розповідного тексту, найважливішою атрибутивною характеристикою якого є його самотність та самоцінність [2, с. 37]. Завдяки роботі уяви застосування наративного режиму пізнання призводить до генерування хороших історій, захопливих сюжетів, правдоподібних та цікавих історичних викладів.

Згідно з тлумачним словником, етимологія слова «наратив» пов'язана з англ. та франц. «narrative» – «який розповідає історію» та лат. «narrare» – «оповідати, ознайомлювати». Наративний спосіб мислення передбачає відповідність проблеми, ситуації або ідеї безпосередній схемі історії [9].

У психології є поняття наративу, що інтерпретується як конкретна чітко окреслена форма оповідання, спрямована на те, щоб залучити слухача емоційно, зробити співчутливим спостерігачем або

«співучасником» подій [6]. Саме оповідальна розповідь як інструмент пізнання, з точки зору наративної психології, надає узгодженості та впорядкованості людському досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюється [9, с. 80]. Тому з метою активізації уяви, розвитку креативності та формування низки компетентностей, зокрема комунікаційної, інформаційно-цифрової, компетентності природничих наук та технологій, вчитель природничих наук може вдало використовувати сторітелінг на своїх уроках.

Історичний розвиток хімії/біології та становлення її як науки містить низку етапів, на кожному з яких важливу роль відігравали біографії великих вчених. Користуючись методом сторітелінгу, можна запропонувати учням вигадати власні версії тих чи інших історичних відрізків у розвитку хімії/біології («Іскри вогню та перші перетворення» / «Алхімія та філософський камінь» / «Наука мудреців» і т.п.). Нехай учні спробують скласти різні за жанром (триллер/фентезі/драма) історії чи блогерські замітки про видатних вчених-хіміків.

Як влучно зазначав психолог та педагог українського походження, П.П. Блонський, ще на рубежі XIX – XX ст., для того щоб вчитель «захопив дитину розповіддю (а діти їх обожають), потрібно бути простим і щирим, самому відчувати й уникати пишних фраз». Під час написання міні-твору варто зазначити певні вимоги, наприклад:

- врахувати основні біографічні факти та наукові відкриття;
- сучасне позиціонування постаті, тобто максималне її наближення до сьогодення.

**Вашій увазі пропонується зразок класичного сторітелінгу** на уроці хімії під час першого знайомства з наукою, основними хімічними поняттями, історією науки та головними біографічними постатями. Завдання, що стоїть перед вчителем: зацікавити учнів; активізувати їхню увагу; мотивувати учнів до подальшого вивчення хімії із захопленням та жагою знань. Зважаючи на педагогічну майстерність вчителя, було б доцільно комбінувати класичний та активний види сторітелінгу або ж, додаючи візуальний ряд, використати цифровий формат оповіді. Бажано залучити об'єкти пізнання до спільного створення образу головної героїні, аплікуючи їх життєвий досвід у площину хімічних понять. Таким чином, вчитель концентрує увагу учнів не стільки теоретичним викладом навчального матеріалу, передбаченого шкільною програмою, скільки його емоційним забарвленням, низкою асоціацій, близьких для особистого досвіду учнів. Так, вчитель практично *демонструє* важливість хімії як науки, її таємничий образ, що проходить крізь віки, *створює* низку позитивних переконань для подальшого вивчення предмета, *наголошує* на ключових компетентностях, що формуються на уроках хімії і є невід'єм-

ними складниками успішної особистості, сприяє розвитку креативності учнів.

Як зазначає британський дослідник, автор концепції креативне місто Ч. Лендрі: «Креативність – це не лише і не стільки про створення нових речей, чи навіть ідей, скільки – творення нових моделей, за якими генерують і нові ідеї, і нові речі, і нові підходи». А саме оповідальний текст діє як відкрита та здатна до змін дослідницька рамка, що дає змогу нам наблизитися до меж реальності, які постійно змінюються [1].

Зразок класичного сторітеллінгу

### **Дорогі друзі!**

Пропоную вам подорож у неймовірний і захоплюючий світ магічних трансформацій. У світ двох героїв. Ви здобудете цінні знання та потужні інструменти для сучасного чародійства. Адже кожен із вас від природи вже особливий та має свої унікальні здібності і таланти. І всі ми з вами живемо у світі, де щосекунди відбуваються перетворення.

А в кожній історії є вмілі помічники та герої, які стають наставниками, доки ми не опануємо нові здатності та не отримуємо знання.

Так от! Знайомтесь!

Ця рудокоса красуня – дівчинка Мія. На її обличчі є мільйони цяточок – сонячне ластовиння з усього світу. В країнах Стародавнього Єгипту та Древньої Греції сонце найгарячіше, переконана Мія. Звичайно, вона там була, адже подорожі в часі – то її улюблена справа.

Мія досить проворна і завзята дівчинка. Вона знає все на світі, тому її часто друзі поза спиною називають Всесвітньою Всезнайкою, на що Мія заперечливо хитає головою. На язик вона досить гостра і за словом до кишені не потикається. Тому одне із її магічних умінь – це магія слова. Вона всьому знаходить пояснення, наводить теорії та факти, знає правила і користується винятками, вміє переконувати і ніколи не втрачає голови, навіть від кохання.

Мія володіє найкращими якостями дівочого характеру і цим вона підкорює серця! Охайна: завжди причепурена і навколо неї завжди прибрано і чисто. Сучасна: відслідковує новинки світу краси і має безперечну вроду. Стильна: має вишукані речі і вміє розрізнити різноманітні тканини та матеріали. Господиня яка вправна: магію кулінарії вона опанувала за часів царя Гороха, чи навіть раніше, коли з'явилося перше полум'я на Землі. Шматочки крейди в неї завжди з собою – малює мандали та проводить сеанси арт-терапії.

Другий герой нашої подорожі – Дмитро, найвірніший і найкращий друг Мії. Разом вони хороша, вправна команда і всі справи, які вони розпочинають, зазвичай вдалі. Дмитро обожнював шахи та різну творчість, любив подоро-

жувати, пити чай і ласувати млинцями. Хоча навчання йому не приносило жодної втіхи, та з допомогою власної наполегливості та завзятості Мії він отримував високі бали, згодом відзнаку за навчання і хороший багаж знань, який, як відомо, за плечима не носити.

Дмитро завжди був сміливим та відважним, розумним та поміркованим, вихованим та галантним, мав хорошу репутацію і був... справжнім чоловіком, одним словом! Тому Мія жартівливо йому про це нагадувала, щоразу вимовляючи його прізвище, яке мало англійський відповідник «мен», що в перекладі й означає «чоловік».

Щодня, потрапляючи у нові пригоди, Мія фонтанувала магічними знаннями, а Дмитро вдало застосовував їх на практиці. Ця надзвичайна пара героїв – яскравий приклад того, як справжні почуття з роками міцнішають, а доля насправді вирішує дуже багато в нашому житті!

За грайливу посмішку та веселу вдачу, за кокетливе хіхикання рудоволоски Мію прозвали «Хі-Мія», а її затятим та пристрасним другом був відчайдух **Дмитро МЕНделєєв!**

Разом вони здобули віковічну славу та зберегли і примножили секрети-скарби, які сьогодні не підвладні часу, відкриті й для вас!

Світ двох героїв перед вами! Пірняйте і майте сміливість пройти всі випробування з гордо піднятою головою та з вірою у власні сили! І вся магія перетворень прийде вам на допомогу!

На старт! Увага! Починаймо!...

Подання історії у цікавій та захоплюючій формі стає зрозумілим та доступним для учнів. Організація першого уроку хімії завдяки такій технології створює вільне полотно для творчості учнів та вчителя на кожному наступному уроці. Ще Платон у своїх філософських трактатах, характеризуючи шкільний період дитячого життя, помічав, що «й наукам треба учити не насильно, а граючи» [6, с. 37].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, педагогічний сторітеллінг є релевантним інструментом розвитку креативності особистості. Застосовуючи його на уроках, вчитель одночасно впливає на емоційну та когнітивну сфери пізнання учнів, стимулюючи їх уяву та мотивуючи до створення власного творчого продукту. Мистецтво розповідати історії, сторітеллінг, перегукується з наративним типом пізнання та оповідальною розповіддю, наративом, у психології. Спільними ознаками для них є наявність інтриги, чіткого сюжету та емоційно забарвленого способу оповідання.

Представлена стаття не розкриває всіх аспектів заявленої проблематики, тому доречно продовжити наукові розвідки в галузі інструментів розвитку креативності.

**Список використаної літератури:**

1. Брокмейер И., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. № 3.
2. Ісак Н.Ю. Наратив як засіб ідентифікації особистості. *Філософський альманах*. К.: Центр духовної культури, 2006. № 52. С. 35–40.
3. Ермолаева Ж.Е., Лопухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № 6 (июль). 0,7 п.л.
4. Калмыкова Е.С., Мергентайлер Э. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории. *Психологический журнал*. 1998. Том 19. № 5.
5. Ляшенко О.І. Стратегічні пріоритети розвитку загальноосвітньої школи України. *Педагогіка і психологія: вісник НАПН України*. 2016. № 4. С. 5–10.
6. Саяпіна С.А. До витоків дошкільної педагогіки і теоретичні положення філософського спадку Платона (427–348 до н.е.). *Вісник Глухівського державного педагогічного університету* Серія: Педагогічні науки. Випуск 16. Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. 246 с.
7. Скакун Н.С. Нова Українська Школа: креативний компонент. *Збірник наукових тез «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.»*. 2018, 26–27 січня. С. 45–48.
8. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / пер. с англ. С. Комаров. СПб.: Питер, 2006. 588 с.
9. Чепелева Н.В. Наративні психотехнології. (Серія «Психол. інструментарій») / Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Шилловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н.В. К.: Главник, 2007. С. 144.
10. Sigrun Gudmundsdottir. Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 1991. VOL. 23, NO. 3, P. 207–218.
11. Bernard R. Robin The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital education review*. 2016. № 30. P. 17–29.

**Skakun N. Use of storytelling natural studies scientists as an instrument for creativity development**

The article is devoted to the problems of the use of new pedagogical technologies, in particular, for storytelling, as powerful tools for developing the creativity of cognitive objects. It is noted that in connection with the transformation of the education system of Ukraine, the modern school should educate a successful person by forming key competencies, knowledge and skills. One of the main directions of the New Ukrainian School is the strengthening of the creative component, that is, the teacher must constantly expand the range of his pedagogical technologies, be aimed at innovative learning, be able to creatively solve the problems posed to him and his class. It should be noted that creativity is a structural component of the key competences of a modern specialist, which guarantees him successful employment.

In their research, a number of scientists came to the conclusion that the use of the method of storytelling with a pedagogical purpose contributes to increasing attention and increasing motivation for further study of the subject. This is due to the fact that the information is remembered and understood much better when it is presented in the form of an exciting, emotionally painted history, to which it is easier to apply an associative series of personal experience. At the same time, by combining components such as new knowledge, desire to create, elements of emotional intelligence, we develop the creativity of the individual and his positive beliefs. This is facilitated by the use of the method of sterling, but subject to a properly selected form for one or another didactic purpose.

In the article, special emphasis is placed on the varieties of sterilizing forms – classical, active and digital, as well as the necessity of their combination, which is very important in the creative process, when new images and associations are formed in the right hemisphere of the brain, and subsequently a new experience arises and enlightenment takes place. Attention is paid to narrative thinking and narrative type of cognition, in particular narrative, as an emotional form of narrative text.

**Key words:** *storytelling, method, narrative, creativity, motivation, competence, ability, emotional intelligence.*