

# Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 65, 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:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;

Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;

Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук (Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

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, 2019. Вип. 65. 140 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 КВ № 15844-4316Р 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).*

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

Видання рекомендовано до друку  
та поширення через мережу Internet  
Вченою радою  
Класичного приватного університету  
(протокол № 10 від 26.06.2019 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 20.06.2019.  
Підписано до друку 05.07.2019.  
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

**ЗМІСТ****ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>О. В. Гулей</i> КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ПІВНІЧНОМУ СХОДІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	<b>5</b>
<i>Т. І. Кир'ян</i> ВПЛИВ СВІТОВОГО ДОСВІДУ НА ПІДГОТОВКУ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.....	<b>9</b>
<i>М. В. Пагула</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ШКІЛЬНИЦТВА СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД: АКсіОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД.....	<b>14</b>
<i>Л. Й. Петришин, В. Й. Кульчицький</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СКЛАДНИК СУПРОВОДУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	<b>21</b>
<i>Н. В. Токуєва</i> ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ДОРОБОК М. АНДРІЄВСЬКОГО В ІСТОРІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	<b>26</b>

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ**

<i>Л. В. Алексєєнко-Лемовська</i> ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ.....	<b>30</b>
<i>А. В. Боярська-Хоменко</i> СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ПІВНІЧНОМУ РЕГІОНІ НІМЕЧЧИНИ.....	<b>36</b>
<i>З. Я. Гнатів</i> ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	<b>40</b>
<i>Л. Б. Козлова</i> ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	<b>45</b>
<i>В. А. Левицька, Л. М. Кикіньова</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАРУБІЖНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ.....	<b>49</b>
<i>Л. А. Мартинець</i> ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВА ОЦІНЮВАННЯ ПАРАМЕТРІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ.....	<b>53</b>
<i>Ю. М. Полулященко, В. Г. Саєнко, Г. В. Толчєва</i> КАТЕГОРИЗАЦІЯ ПАТРІОТИЗМУ ЗА ВЛАСТИВОСТЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	<b>57</b>

<i>О. О. Попадич</i> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	64
<i>Л. Л. Савченко</i> КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	69
<i>А. Є. Сем'янів</i> ВПЛИВ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	74
<i>О. В. Сироєжко</i> МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	79
<i>Я. О. Співак</i> РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ ІЗ ЗОНИ АТО.....	84
<i>Н. Д. Трофаїла</i> СУЧАСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	89
<i>А. М. Цвер</i> ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В ПІДГОТОВЦІ КОМАНДНОГО СКЛАДУ В КРАЇНАХ НАТО.....	93

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Н. В. Бейліс</i> ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	98
<i>М. І. Гагарін</i> ПРОБЛЕМАТИКА ТИПОЛОГІЇ ВИХОВНИХ СИСТЕМ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	102
<i>З. А. Дмитрук</i> УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ПРОБЛЕМА УПРАВЛІНСЬКОЇ ТЕОРІЇ.....	106
<i>О. М. Казакова</i> МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ КІБЕРБУЛІНГУ.....	111
<i>Т. П. Кернякевич</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ.....	118
<i>О. М. Сирцова, М. В. Дашко</i> МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ УЧНІВ.....	122

*В. І. Степаненко*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ  
ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....129

*Т. Г. Цуркан, Н. Жмурчик*

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ.....132

*О. О. Чорна*

РОЛЬ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ РОБОТИ З КАЗКОЮ  
НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ  
МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ.....136

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.09:74] (477–18) «185/191»  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.1>

**О. В. Гулей**

заслужений майстер народної творчості України,  
старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології  
Навчально-наукового інституту культури і мистецтв  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

### КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКІ ЧИННИКИ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ПІВНІЧНОМУ СХОДІ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Статтю присвячено виявленню культурно-просвітницьких чинників, що сприяли впровадженню декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховний процес Північно-Східної України другої половини ХІХ – початку ХХ століття. У роботі встановлено роль діячів-просвітників – національної інтелігенції – у мистецько-освітньому русі, їхній внесок у створення музейних збірок, колекціонування старожитностей, відкриття громадських музеїв, бібліотек, закладів освіти в регіоні. Зокрема, автором приділено значну увагу створенню перших публічних музеїв художнього й краєзнавчого профілю. Зазначено, що, крім виставок виробів місцевих майстрів, при музеях були організовані навчальні курси, лекції, консультації для кустарів, що свідчило про різні форми музейного просвітництва засобами ілюстрації, показу, лекції, бесіди, пояснення змісту творів традиційного народного мистецтва тощо. Підкреслено роль меценатів (О. Алчевського, Д. Корепанова, Д. Суханова, І. та П. Харитоненків), завдяки діяльності яких створювалися заклади освіти в регіоні, налагоджувалось їх фінансування та функціонування, відкривалися музеї та бібліотеки, впроваджувалось навчання декоративно-прикладного мистецтва у площині предметів художньо-ремісничого циклу.*

*Встановлено, що активна діяльність меценатів і земських діячів сприяла популяризації досягнень традиційного народного декоративного мистецтва через систему експозицій і виставок різних рівнів: місцевих, усеросійських і міжнародних. Констатовано, що в регіоні організовувались «летючі» виставки гончарного виробництва, експонати яких виконували роль зразків для місцевих майстрів та їхніх учнів. Отже, окреслено освітньо-виховну й просвітницьку місію музеїв, бібліотек, земств, першочерговим завданням яких було естетичне, художнє, технологічне виховання кустарів та їхніх учнів.*

*Зроблено висновок стосовно того, що підприємці-меценати, передова інтелігенція, земські діячі внесли значний вклад у становлення і розвиток навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах Північно-Східної України другої половини ХІХ – початку ХХ століття.*

**Ключові слова:** Північно-Східна Україна, декоративно-прикладне мистецтво, вітчизняна інтелігенція, меценати-підприємці, кустарі та їхні учні.

**Постановка проблеми.** У руслі історико-педагогічного дослідження витоків навчання декоративно-прикладного мистецтва на території Північно-Східної України важливе з'ясування чинників, що сприяли розвитку освітньо-виховного процесу в регіоні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Опосередковано проблему чинників, що сприяли розвитку освіти й культури в Північно-Східній Україні другої половини ХІХ – початку ХХ ст., досліджували діячі означеного періоду В. Модзалевський, О. Русов, П. Федоренко, І. Шраг у площині збору статистичних даних про кустарні виробництва, роботу археологічних експедицій, звітів земських установ тощо. Від часу здобуття Україною статусу незалежної держави значно посилилася увага

науковців до проблеми витоків, становлення і розвитку національних традицій навчання і виховання. Так, дотичними до означеної проблеми є розвідки сучасних науковців, що вивчали: роль музеїв в освітньому процесі регіону (О. Харченко), освітній рух на Сумщині (М. Манько), діяльність Харківського земства з метою підтримки кустарів та їхніх учнів (О. Пересада), життєтворчість видатних діячів краю (С. Кілієвич, М. Академік), розвиток художньої освіти з позиції мистецтвознавчої науки (Н. Авер'янова), становлення навчання кераміки крізь призму педагогіки (Л. Бичкова), традиційне мистецтво регіону у змісті теорії й історії культури України (О. Горбула, І. Тюрменко) й інші.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є характеристика культурно-просвітницьких

чинників, що сприяли впровадженню навчання декоративно-прикладного мистецтва на Північному Сході України у другій половині XIX – на початку XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Вагомим поштовхом у становленні навчання декоративно-прикладного мистецтва на теренах Північно-Східної України вважаємо насамперед роль діячів-просвітників: педагогів, художників, майстрів традиційних ремесел, письменників, власне – національної інтелігенції. Від самого початку українська національна культура й українська національна ідентичність у тому вигляді, у якому вони формувались наприкінці XIX – на початку XX ст., були максимально наближені до самосвідомості, менталітету народних, селянських мас [1]. Погоджуємось із думкою Н. Авер'янової, що, завдячуючи високому рівню національної самосвідомості інтелігенції, світоглядний потенціал українського суспільства кінця XIX – початку XX ст. зумовлювався заглибленням у національне питання [2, с. 32].

Важливо зазначити, що культурна еліта ініціювала низку заходів для підтримки народних промислів, збирання пам'яток старовини та дослідження творчості народних майстрів [3, с. 144]. Роль діячів упровадження традиційного мистецтва в розвиток системи художньої освіти в Північно-Східній Україні знайшла відображення у створенні музейних збірок і започаткуванні музеїв художнього й краєзнавчого профілю в регіоні. Дослідники музейної справи в Україні зазначають, що для розвитку місцевих художніх традицій і збагачення художнього смаку українців велике значення мала діяльність М. Біляшівського, наукові праці якого покладені в основу вивчення багатьох галузей вітчизняної культури, зокрема й для дослідження різновидів декоративно-прикладного мистецтва Північно-Східної України [4, с. 80]. Відкриттю музеїв сприяла також наукова діяльність Ф. Шміта, В. і Д. Щербаківських, фахівців у сфері традиційного народного мистецтва, які висвітлювали різні форми музейного просвітництва через показ, ілюстрацію, зміст творів образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва.

Створення першого громадського музею Чернігівської губернської вченої архівної комісії відбулося з ініціативи історика О. Лазаревського [5, с. 39]. Власне, комісія й музей при ній були започатковані в 1896 р. і фактично виконували функцію місцевого історико-культурного товариства. Варто зазначити, що основне надходження до музейних фондів відбувалося коштом пожертв приватних осіб, які дарували музеям власні колекції виробів декоративної народної творчості: вишиті рушники, скатертини, сорочки, ткані пояси, плахти, церковні гапти, гончарні вироби тощо. Вишивки музею з успіхом експонувалися в 1905 р. в Катеринославі

на виставці XIII Археологічного з'їзду. Крім того, музей започаткував і активно організовував збірально-експедиційні, результати яких було оприлюднено під час роботи XIV Археологічного з'їзду в Чернігові в 1908 р. На цей час у місті вже існувало три музеї, які після з'їзду були реформовані в «Чернігівський об'єднаний історичний музей, міський і вченої архівної комісії, у пам'ять 1000-ліття літописного існування м. Чернігова» [6, с. 15]. Отже, губернські вчені архівні комісії були ініціаторами створення краєзнавчих і художніх музеїв. Свої дослідження члени архівних комісій оприлюднювали в тогочасних часописах чи публікували окремим виданням. Так, на сторінках «Трудов Черниговской губернской ученой архивной комиссии» друкував свої доробки О. Русов [7]. Принагідно зазначимо, що завдяки О. Русову та сестрам М. та С. Ліндфорс (які на його прохання зібрили колекцію народних традиційних орнаментів Чернігівської губернії) було започатковано збирання творів народного декоративно-прикладного мистецтва у краї. За спогадами І. Шрага, члена Комісії народної освіти, О. Русов переймався справою створення музею старожитностей на основі колекції подарованої В. Тарновським. Це питання, як наголошує автор, неодноразово обговорювалось на засіданні Комісії народної освіти (1899 р.) [8]. Отже, маємо підстави стверджувати, що О. Русов зробив певний внесок у збереження історико-культурних цінностей Північно-Східної України, чим сприяв впровадженню навчання декоративно-прикладного мистецтва в регіоні досліджуваного періоду.

У контексті нашого дослідження привертає увагу діяльність Є. Редіна, який протягом 1900–1901 рр. віднайшов і зібрав предмети декоративно-прикладного мистецтва у сфері церковного начиння: гапти, вишивки, ливарні вироби, різьблення тощо. Як свідчать архівні матеріали, зібрану ним колекцію було взято за основу виставки церковного мистецтва при музеях Харківського університету [9].

Згідно з дослідженням О. Пересади, з метою посилення популяризації кустарних виробництв у Північно-Східному регіоні в 1878 р. Харківським губернським земством започатковано створення губернського Музею кустарних промислів на кошти загальноросійської Кустарної комісії. На Всеросійській сільськогосподарській виставці 1880 р. в Харкові перші експонати музею були виставлені у відділі «Кустарні промисли Харківської губернії» [10, с. 151]. У 1886 р. музей переформовано на Художньо-промисловий. У процесі дослідження виявлено, що відділ етнографії в означений період організовував для кустарів та їхніх учнів виставки творів, навчальні курси, лекції, консультації, поширював літературу, допомагав майстрам у виділенні місцевими органами влади дешевої

сировини, виступав посередником розподілу земських і державних допомог тощо. Варто наголосити, що згодом Харківськими повітовими земствами були створені музеї сільських кустарних промислів: при Харківській повітській управі (1901 р.), при Вовчанській управі (1903 р.), при Сумській управі (1908, 1911 рр.) [11]. Необхідно зазначити, що новостворені музеї, у свою чергу, теж позитивно вплинули на розвиток навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні другої половини XIX – початку XX ст.

Водночас вплив на розвиток традиційних промислів і розвиток їх навчання мали як місцеві, так і (особливо) усеросійські й міжнародні виставки, на яких демонструвалися вироби кустарів та їхніх учнів означеного регіону. Як стверджує О. Харченко, земства надавали великого значення культурно-освітній місії виставок творів декоративно-прикладного мистецтва як безпосередньо в місцевих центрах кустарних виробництв, так і на всеросійському та міжнародному рівнях, що сприяло поширенню виробів традиційного мистецтва Північно-Східного регіону на загальноросійському і закордонному ринках. З аналогічною метою земствами були організовані так звані «летючі» виставки гончарного виробництва. Зразки, що на них експонувалися, слугували взірцями для місцевих майстрів та їхніх учнів у технології, формотворенні й орнаментуванні виробів [12].

Отже, завданням освітньо-виховного напрямку діяльності музеїв було естетичне, художнє, технологічне виховання завдяки системі експозицій і виставок. Важливо наголосити, що велике значення для впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховний процес Північно-Східної України досліджуваного періоду мали безпосередні зв'язки музеїв із навчальними закладами.

Важливу роль у контексті нашого дослідження відведено меценатам, що активно діяли в Північно-Східній Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. Це насамперед І. Харитоненко (1822–1891 рр.) і П. Харитоненко (1853–1914 рр.), які тримали головну контору торгового дому «І.Г. Харитоненко з сином» у м. Суми Харківської губернії. Як зазначає краєзнавець М. Манько, за благодійницьку діяльність батько й син Харитоненки вшановані багатьма державними нагородами та званням почесних громадян міста Сум. До речі, зазначимо, що один із нащадків родини Терещенків повернувся в Україну і допомагав фінансово закладам освіти у Глухові Сумської області. Окрім того, серед уродженців Сум відомий харківський меценат, промисловець і банкір, О. Алчевський (1835–1901 рр.), ім'ям якого назване заснуване 1895 р. місто Алчевськ (нині Луганської обл.). Принагідно зазначимо, що його дружина Христина Данилівна та діти Христина й Іван відомі в Харкові

як родина українських педагогів і громадських діячів початку XX ст. Результати дослідження М. Манька дозволили нам з'ясувати, що важливою справою життя і діяльності сумського комерційного радника Д. Суханова (1825–1890 рр.) була реконструкція Сумського кафедрального Спасо-Преображенського собору, ктитором якого він був від 1858 р. Під час дослідження встановлено, що завершував ці роботи його племінник і спадкоємець М. Суханов (1864–1909 рр.) [13]. Принагідно зауважимо, що в Сумах донині зберігся й діє театр Д.М. Корепанова (перший театр, що функціонував як влітку, так і взимку, адже раніше були створені тільки літні театри), збудований у 1907–1911 рр. за останніми досягненнями тогочасної техніки: сцена оберталася, а підлога зали для глядачів могла перетворюватись на танцювальний майданчик [13].

Окрім того, зазначимо, що завдяки підтримці багатьох промисловців, земських діячів ініційовано та створено заклади художньої та художньо-ремісничої освіти в регіоні, налагоджено їх фінансування і функціонування. Отже, завдяки їхній діяльності розвивалось як традиційне народне, так і професійне декоративно-прикладне мистецтво Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX ст.

У контексті визначення чинників, що сприяли впровадженню навчання декоративно-прикладного мистецтва в означеному регіоні, необхідно згадати про громадські бібліотеки, що з'явилися, зокрема, у Північно-Східному регіоні України в 1860-х рр. Так, у 1860 р. відкрито першу публічну платну бібліотеку в м. Суми. Платня за рік для користувачів бібліотеки становила 10 крб, учителі повітового і парафіяльного училища користувалися літературою безкоштовно. Книги видавалися на 14 днів, журнали на 7, газети на 2 дні; з боржників стягували борг. До бібліотеки надходили всі газети й журнали Російської імперії, книгозбірні поповнювалися пожертвами меценатів [13].

Діяльність меценатів була продиктована суто власними художніми, естетичними і патріотичними запитамі й реалізовувалась у збиранні мистецьких колекцій творів образотворчого і традиційного мистецтва, створенні музеїв, галерей, бібліотек, що сприяло розвитку навчання декоративно-прикладного мистецтва і подальшому розвитку культури й освіти в регіоні.

**Висновки і пропозиції.** Отже, вищезазначені складники дозволяють окреслити культурно-просвітницькі чинники, що були реалізовані завдяки активній діяльності підприємців-меценатів, передової інтелігенції, земських установ, які внесли значний вклад у розвиток навчання декоративно-прикладного мистецтва, духовності й культури Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX ст.:

- колекціонування творів традиційного народного мистецтва;
- створення музеїв художнього й краєзнавчого профілю;
- організація при музеях навчальних курсів, лекцій, консультацій для ремісників та їхніх учнів;
- ініціювання створення та фінансова підтримка функціонування закладів художньої та художньо-ремісничої освіти;
- відкриття громадських бібліотек, розповсюдження навчальної літератури;
- організація та фінансування участі виробів місцевих майстрів та їхніх учнів у загальноросійських і міжнародних виставках.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблеми вбачаємо в ретельному вивченні соціально-економічних чинників навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні другої половини XIX – початку XX ст.

#### Список використаної літератури:

1. Культурологія: теорія та історія культури: навчальний посібник / за ред. І. Тюрменко, О. Горбула. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.
2. Авер'янова Н. Розвиток мистецтвознавства та художньої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Вісник Одеського історико-краєзнавчого музею*. 2010. Вип. 8. С. 32–36.
3. Бичкова Л. Доля української кераміки очима педагога. *Український керамологічний журнал*. 2005. № № 1–4. С. 144–146.
4. Кілієвич С. Академік М.Ф. Біляшівський – перший директор Національного музею України. *Київська старовина*. 1999. № 4. С. 80–86.
5. Федоренко П. О. Лазаревский та культурні цінності Чернігівщини. *Український археологічний збірник*. Київ: Українська академія наук. 1927. Т. 2. С. 22–100.
6. Отчет Черниговской губернской ученой архивной комиссии за 1896–1902 годы. Чернигов, 1903. С. 15.
7. Русов А. Изменения в сословном составе жителей Черниговской губернии во второй половине XIX века. *Труды Черниговской ученой архивной комиссии*. 1899. Вып. 2. С. 49–63.
8. Шраг І. Спомини про О. Русова / за заг. ред. О. Рахна. *Сіверянський літопис*. 2004. № № 5–6. С. 59–62.
9. Труды Черниговской губернской архивной комиссии 1906–1908/подред. В. Модзалевского. Чернигов: Типография Губернского правления. Вып. 7: 1906–1908. С. 145–153.
10. Пересада О. Діяльність харківського земства в забезпеченні селян землеробським реманентом. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. Серія «Історія та географія». Харків, 2012. Вип. 45. С. 151–157.
11. Отчеты и исследования по кустарной промышленности в России. Санкт-Петербург: Типография В. Киршбаума, 1915. 341 с.
12. Харченко О. Становлення і розвиток художніх музеїв в Україні (кінець XIX – перша третина XX ст.): дис. ... канд. іст. наук: 26.00.05. Луцьк, 2015. 265 с.
13. Манько М. Суми та сумчани у документах сучасників. Книга перша (1655–1919). Суми, 2007. 441 с.

#### Guley O. Cultural-educational factors of teaching decorative-applied art in the North-East of Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries

*The article is devoted to identification of cultural-educational factors that contributed to introduction of decorative-applied art in the educational process of North-Eastern Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries. The work highlights the role of educators – national intelligentsia – in the artistic-educational movement, their contribution to creation of museum collections, collecting antiquities, opening of public museums, libraries, education institutions in the region. In particular, the author has paid considerable attention to creation of the first public museums of art and local history profile. It is noted that, except exhibitions of works of local craftsmen, in the museums were organized learning courses, lectures, consultations for artisans, which testified to the various forms of museum education by means of illustration, display, lectures, conversation, explanation of the content of works of traditional folk art, etc. The role of philanthropists (O. Alchevskyi, D. Korepanov, D. Sukhanov, I. and P. Kharytonenko) was emphasized. Thanks to their activity the educational establishments in the region were created, their financing and functioning were established, museums and libraries were opened, teaching of decorative-applied art in the field of disciplines of the cycle of arts and crafts was provided.*

*It is found out that activity of philanthropists and Zemstvo figures contributed to the promotion of achievements of traditional folk decorative art through a system of exhibitions at different levels: local, All-Russian and international. It is stated that “flying” exhibitions of pottery production were organized in the region, exhibits of which served as role models for local craftsmen and their students. Thus, the educational and upbringing mission of museums, libraries, Zemstvos, whose primary task was aesthetic, artistic, technological education of artisans and their students, was outlined.*

*It is concluded that entrepreneurs-philanthropists, leading intelligentsia, Zemstvo figures made a significant contribution to the formation and development of decorative-applied art teaching in the territory of North-Eastern Ukraine in the second half of the XIX – early XX centuries.*

**Key words:** North-Eastern Ukraine, decorative-applied art, native intelligentsia, entrepreneurs-philanthropists, artisans and their students.



УДК 378:61.(09).001.8«19»

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.2>**Т. І. Кур'ян**доктор педагогічних наук,  
голова циклової комісії української мови  
Черкаської медичної академії

## ВПЛИВ СВІТОВОГО ДОСВІДУ НА ПІДГОТОВКУ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

*Статтю присвячено з'ясуванню впливу досвіду деяких європейських країн і США на формування вищої медичної освіти в Україні, зокрема на розвиток ступневості освіти медичних сестер. Продемонстровано різницю в підготовці медичних сестер у Великій Британії, Німеччині, Польщі та США. Показано, що українська система вищої медичної освіти узагальнила кращий досвід передових країн європейського союзу та США і реформувала медичну освітню галузь, враховуючи особливості вітчизняних потреб у фахівцях зі сфери охорони здоров'я. З'ясовано появу нових професійних функцій медичних сестер в Україні у зв'язку зі зміною всієї системи підготовки медичних сестер у різних типах медичних освітніх закладів. Фахівці медсестринської справи після завершення навчання в магістратурі отримали право працювати на керівних посадах: старшої медичної сестри, заступника головного лікаря з медсестринства, медичної сестри-координатора, а також працювати викладачем медичного коледжу чи академії. Доведено, що на початку ХХІ ст. вища медична освіта України вводить ступневість у підготовку медичних сестер. Реалізація цієї ідеї була зумовлена вивченням практики роботи та позитивного досвіду закладів вищої медичної освіти у європейських країнах і світі. У зв'язку з цим медичні училища було реформовано в медичні коледжі, а згодом на їх основі утворено медичні академії. Ці освітні заклади, що готують молодших спеціалістів у галузі охорони здоров'я, були залучені до II–III рівня акредитації, а їх випускники набули статусу фахівців із неповною вищою освітою. Світовий досвід продемонстрував можливості продовження навчання медичних сестер і в магістратурі, тому поступово були відкриті магістратури для медсестер. Вивчення наукової літератури показало, що випускники загальноосвітньої середньої школи в Україні не мають права відразу вступати до вищих медичних закладів освіти у Європі, оскільки в Євросоюзі тривалість навчання у середніх загальноосвітніх закладах – 13–14 років, на відміну від українських шкіл. Випускникам шкіл, які виявили бажання навчатися за кордоном, перед вступом до медичних закладів вищої освіти необхідно закінчити 2–3-річні спеціалізовані підготовчі школи.*

**Ключові слова:** підготовка медичних сестер з вищою освітою, досвід країн Європи і США, ступневість освіти медичної галузі, професійні функції медичної сестри, заклади вищої медичної освіти.

**Постановка проблеми.** У зв'язку зі входженням вітчизняної вищої освіти у європейський і світовий освітні простори назріла проблема реформування медичної освітньої галузі, зокрема у системі підготовки медичних сестер. Сучасні суспільні умови ставлять перед фахівцем сфери охорони здоров'я нові вимоги до функціональних обов'язків медичних сестер. Оскільки у закладах вищої медичної освіти введено різні освітні ступені та готують медичних сестер як молодших сестер, медсестер-бакалаврів і медсестер-магістрів, варто з'ясувати різницю між їхнім соціальним статусом і функціональними професійними обов'язками. Для розмежування згаданих нами аспектів використано досвід країн, у яких уже давно склалася система вищої медичної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам підготовки медичних сестер останнім часом приділяється особлива увага. Так, І.Я. Криницька, М.І. Марущак, І.М. Кліщ аналізують сучасний стан підготовки медсестер в Україні [1]; В.І. Шатило, Л.С. Кравчук розкривають осо-

бливості системи управління медсестринським персоналом у закладах охорони здоров'я [2]; С.В. Гордійчук проводить аналіз якості формування професіоналізму у медичних сестер – магістрів [3]; Г.Б. Паласюк розглядає важливість реалізації принципу наступності у системі неперервної підготовки медичних сестер закладів вищої медичної освіти [4]; У.Ю. Безкоровайна презентує відмінності у підготовці медичних сестер в Україні та світі [5]; К.С. Пікон пропонує досвід підготовки медичних сестер у США [6; 10]. Однак питання впливу системи підготовки медичних сестер у Європі та світі на реформування медсестринства в Україні в публікаціях відображено недостатньою мірою. Це і спонукало нас до написання цієї статті, **метою** якої є з'ясування специфіки формування системи ступеневої вищої медичної освіти в Україні, зокрема у підготовці медичних сестер, на основі досвіду окремих країн Євросоюзу та США.

**Вклад основного матеріалу.** Підготовка медичних сестер нового типу – це важливе завдання сучасного українського суспільства.

Сестринська справа – це особливий складник системи охорони здоров'я, спрямований на розв'язання проблем індивідуального та громадського здоров'я населення за мінливих умов довкілля. Сестринська справа містить у собі діяльність зі зміцнення здоров'я особистості, з профілактики захворювань, із надання психосоціальної допомоги індивідам, які мають вади фізичного та (або) психічного типу, а також непрацеспроможним особам.

Починаючи з другої половини ХХ ст., в Україні склалася традиція у підготовці медичних сестер, котрих готували спочатку в медичних училищах, потім – у медичних коледжах, а згодом – у медичних інститутах і університетах.

Метою професійної підготовки нині є формування компетентних фахівців у сфері охорони здоров'я, здатних максимально втілювати набутий потенціал у певній сфері трудової професійної діяльності. На думку М. Бабича, основною метою підготовки молодшого медичного спеціаліста є формування фахівця нового зразка, у центрі професійної діяльності якого є особистість із її особливостями, індивідуальним станом здоров'я та внутрішніми потенційними можливостями до адаптації; фахівця, діяльність котрого зосереджена на творчій, діалогічній, емпатійній взаємодії з пацієнтом, на активізації потенційних можливостей особистості, поліпшенні та гармонізації індивідуальних компенсаторних резервів; фахівця, спроможного ефективно здійснювати належний догляд за хворими, встановлювати медсестринський діагноз, визначати проблеми пацієнта, виконувати призначення лікаря за амбулаторних і стаціонарних умов, у сім'ї, в освітніх закладах [7].

О. Кравченко наголошує на тому, що медичний працівник середньої ланки вважається нині партнером лікаря і виконує багато самостійних функцій. Він збирає дані про хворого, вивчає його нагальні проблеми, складає план лікування пацієнта і реалізує його, погоджуючи свої дії з лікарем, інформує лікаря про динаміку змін у лікуванні хворого, водночас бере участь в обходах разом із лікарем [8].

Введення ступеневої освіти в медсестринстві створює необхідні умови для поглибленого формування професійної підготовки медичного фахівця і здобуття вищого рівня компетенції. Якщо метою підготовки молодшої медсестри є засвоєння знань і навичок, необхідних для виконання найзагальніших професійних медсестринських маніпуляцій під керівництвом лікаря, то головне завдання підготовки медсестри з вищою освітою (бакалавра) полягає в поглибленні знань і вдосконаленні практичних умінь медичної сестри на вищому рівні, а також у формуванні її навичок управлінської діяльності та педагогічної майстерності.

Порівняно з молодшою медичною сестрою випусник бакалаврату отримує більш високу кваліфікацію. І це дає йому право працювати на посадах старшої медсестри відділення, головної медичної сестри лікувально-профілактичної установи, помічника сімейного лікаря, асистента стоматолога, а також викладача сестринської справи. Як зазначає автор, до компетенції медсестер-бакалаврів зараховано 14 функцій амбулаторно-поліклінічної ланки та стаціонарної медичної допомоги, що дало змогу розвантажити лікарів від рутинної роботи та розширити самостійні види діяльності медичних сестер-бакалаврів [8].

Відкриття у закладах вищої медичної освіти магістратури зі спеціальності «Сестринська справа» вважається вченими-медиками важливим кроком у розвитку медсестринської освіти в Україні на засадах неперервної ступеневої освіти. Ступінь магістра з медсестринства можуть отримати найталановитіші випускники, які отримали диплом бакалавра з медсестринства. Нарешті стало можливим для випускника магістратури здійснювати не лише професійну діяльність у медичній установі, а й займатися викладацькою і науково-дослідницькою діяльністю.

Нині підготовку магістрів медсестринства здійснюють дванадцять закладів – Науково-навчальний інститут медсестринства Тернопільського державного медичного університету і Житомирський інститут медсестринства.

На формування сучасної системи підготовки медичних сестер в Україні має вплив світовий досвід. Так, наприклад, у Великій Британії діє триступенева система вищої медичної освіти. Випускники можуть навчатися спочатку на бакалавраті. В Англії та Уельсі для отримання диплома бакалавра потрібно вчитися 3 роки. У Шотландії термін навчання на бакалавра триває 4 роки. Після отримання диплома бакалавра студентам надається право продовжувати навчання в магістратурі. Термін навчання складає 1–2 роки залежно від обраного медичного фаху (лікаря загальної практики, сімейного лікаря, медичної сестри).

Для навчання в докторантурі потрібно отримати диплом магістра. Термін навчання складає 3–4 роки [9].

Медична освіта в Німеччині здобувається упродовж 6 років. Навчання можна поділити на три етапи:

1. Доклінічний етап, який триває два роки (чотири семестри). У цей час навчають: надавати першу медичну допомогу і доглядати за хворими. Наприкінці потрібно пройти невелику практику та скласти держіспит (Staatsexamen).

2. Клінічний етап, що триває три роки (шість семестрів). Тут вивчають: дисципліни із загальної патології, мікробіологію, загальну патологію, ортопедію, екстрену медицину, гінекологію, фар-

макологію та інші науки, методи лікарського і лабораторного обстеження. Клінічний етап також завершує держіспит.

3. Рік практики та фінальний державний іспит.

Практику на клінічному етапі студенти проходять у три етапи по 30 днів кожен. Практичною діяльністю керує лікар-практик, а ще вона передбачає участь у конференціях і чергування на «швидкій допомозі». Цікаво, що практика можлива в різних галузях медицини: наприклад, у загальній практиці в сімейного лікаря або в хірургії [10].

Якщо студента влаштовує диплом бакалавра, то він залишається фахівцем у галузі медицини з неповною вищою освітою. Якщо в нього є бажання продовжити навчання, то він вступає до магістратури і має можливість стати доктором медичних наук. Варто відзначити, що приблизно 80% студентів-медиків після закінчення університету захищаються: вони готують свої дисертації ще під час навчання, оскільки потім дуже складно поєднувати практику в лікарні з роботою над дисертацією. Є кілька різних типів кандидатських робіт: клінічна (читка актів і опитування пацієнтів); статистична (обробка даних); експериментальна (вимагає кілька вільних семестрів для роботи в лабораторії).

Важливою рисою німецької медичної освіти є вивчення студентами паралельно з профільними дисциплінами таких необхідних для медиків предметів, як діловодство, мікроекономіка, технології управління підприємством. За такими напрямками навчаються не тільки в університетах, але і на курсах із підвищення кваліфікації після завершення вищої медичної освіти. Такі додаткові знання допомагають молодим лікарям і медичним сестрам із вищою освітою у відкритті власної клініки або практики [11].

У Польщі медичні сестри отримують вищу освіту з 2000 р. Для медсестер передбачено два освітні ступені: бакалаврат (3 роки навчання), після завершення якого випускник отримує право працювати, та магістратура (2 роки навчання), після закінчення якої випускник може обіймати керівні посади: старшої медичної сестри, заступника головного лікаря з медсестринства, медичної сестри-координатора, а також працювати викладачем медичного коледжу чи академії [12].

Досліджуючи роль медсестри, вчені багатьох держав ширше трактують її функціональні обов'язки та можливості. Так, у Європі та США медсестра сприймається не лише як «права рука» лікаря, а і як цілком самостійний медичний працівник, який у змозі та в праві сам приймати рішення стосовно діагностування, лікування, а також відновлення працездатності та реабілітації пацієнтів.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми підтверджує, що до 80% успіху виживання людини після операції є заслугою медсестри, оскільки

саме вона здійснює нагляд за хворим після операційного втручання й обов'язково присутня під час операції. Однак таке важливе значення професійна діяльність медичної сестри має лише за кордоном. На відміну від Європейських країн, в Україні чітко розмежовуються функціональні обов'язки лікарів і медсестер.

У більшості європейських країн медичні сестри належать до основи первинної ланки охорони здоров'я. Так, у Швеції медичні сестри надають висококваліфіковану допомогу пацієнтам із хронічними та складними станами (цукровим діабетом, бронхіальною астмою, серцевою недостатністю, психічними захворюваннями), їм також надається обмежене право призначення лікарських засобів. У шведських медичних установах пацієнта спочатку оглядає медсестра, яка потім може направляти пацієнта до лікаря загальної практики або до лікарні.

У фінляндських медичних центрах 80% хворих попередньо консультуються у медсестер, а потім, у разі необхідності, звертаються до лікарів, і тільки 20% хворих відразу проходять обстеження в лікарів. У країнах Скандинавського півострова у сільській і міській місцевості в центрах здоров'я також провідна роль в обслуговуванні хворих належить медсестрам. У Нідерландах рішення про надання допомоги лікарем пацієнтам у позаробочий час приймає медсестра. Свою діяльність медичні сестри підпорядковують клінічним протоколам і мають право в межах цих протоколів змінювати режим медикаментозної терапії [5, с. 22].

Як стверджує У.Ю. Безкоровайна, в Англії медичні сестри, котрі спеціалізуються на наданні допомоги пацієнтам із певними захворюваннями (цукровим діабетом або бронхіальною астмою), у повсякденній діяльності замінюють лікарів загальної практики – ведуть амбулаторний прийом для спостереження і навчання пацієнтів або займаються виїзною та освітньою діяльністю, спрямованою на підвищення кваліфікації інших медичних і соціальних працівників.

Що ж стосується лікарів Німеччини, то вони найчастіше мають індивідуальну практику, а амбулаторний і лікарняний сектори відокремлені один від одного. Медичним сестрам надається право в багатьох випадках проводити первинне обстеження і направляти пацієнта до відповідних медичних установ [5]. Переважно у розвинених європейських країнах лікарі загальної практики не відвідують пацієнтів на дому, оскільки цю роботу виконують спеціально підготовлені медсестри.

Суттєві відмінності у підготовці медичних сестер і виконанні їхніх професійних обов'язків спостерігаємо у США. Як зазначено у статті К.С. Пікона, для освіти медичних сестер у США характерна певна диференціація. Так, першим етапом отримання медсестринської освіти є

навчання кілька місяців на курсах попередньої підготовки для випускників шкіл (для роботи сертифікованим помічником медичної сестри). Наступний етап – одно-дво-трирічне навчання в медичних училищах (медсестринських школах). Згодом медичні сестри можуть отримувати університетську освіту (випускник отримує ступінь бакалавра сестринської справи), післядипломну освіту в магістратурі, здобувати науковий ступінь доктора наук із сестринської справи (PhD) [6].

На сучасному етапі в США практикуються 3 основні способи підготовки ліцензованих медсестер (Registered nurse – RN): підготовка для отримання ступеня бакалавра (baccalaureate degree – BS), ступеня асоціата (associate degree – AD) і диплома.

Як зазначає С. Ларокко, для отримання ступеня бакалавра (BS) потрібно вчитися в коледжі чи університеті протягом чотирьох років [13, с. 41]. Слід зауважити, що це перший ступінь вищої освіти, який нині вже впроваджено і в Україні.

Студенти можуть отримати ступінь асоціата в американських місцевих коледжах (community colleges) і коледжах нижчого ступеня (junior colleges). Термін навчання в таких закладах становить 2–3 роки. Водночас програми для отримання диплома пропонують здебільшого спеціалізовані школи при лікарнях, де термін навчання – 3 роки [13, с. 42].

Відмінним є той факт, що для випускників, які вже мають ступінь бакалавра в іншій галузі, в американських ЗВО є пришвидшені програми для здобуття ступеня бакалавра сестринської справи. Зазвичай навчання триває 12–18 місяців, проте до початку навчання може знадобитися додатковий час, щоб пройти основні наукові дисципліни, якщо вони не були засвоєні під час отримання вже наявного ступеня бакалавра. На нашу думку, доцільно застосовувати такий підхід і в українських закладах вищої медичної освіти.

Американські студенти-бакалаври під час навчання обов'язково мають залучатися до надання допомоги пацієнтам на дому. Варто впроваджувати таку практику і в систему підготовки медсестер в Україні, оскільки традиційна підготовка вітчизняних медсестер є академічною і позбавлена достатньої кількості практичних занять, у ході яких студенти мали б змогу в реальних умовах формувати і вдосконалювати професійні навички.

У США випускники, котрі отримали ступінь бакалавра, мають найбільше можливостей для кар'єрного зростання; найчастіше вони продовжують навчання в магістратурі, щоб стати адміністраторами, дослідниками, викладачами «Медичної справи», клінічними фахівцями або практикуючими медсестрами.

**Висновки і пропозиції.** Отже, реформування системи підготовки медичних сестер у вітчизня-

них закладах вищої медичної освіти здійснювалося на основі запозичення досвіду навчання у європейських країнах і США. Зокрема, поступово відбулося введення ступеневості освіти для медсестер (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр, доктор філософських наук). Також ідеї західноєвропейської та американської систем вплинули на розширення функціональних обов'язків медичних сестер всіх трьох рівнів підготовки у медичних закладах, відбулося перейменування училищ на медичні коледжі, утворення медичних академій та інститутів медсестринства. Подальшого дослідження потребує таке важливе питання, як зміст навчання у ЗВО в Україні та світі в порівняльному аспекті.

#### Список використаної літератури:

1. Криницька І.Я., Марущак М.І., Кліщ І.М. Особливості професійної підготовки медичних сестер на сучасному етапі. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2017. № 4 (74). С. 84–86.
2. Шатило В.Й., Кравчук Л.С. Система управління сестринським персоналом у закладах охорони здоров'я України. *Хірургія дитячого віку*. 2018. № 1 (58). С. 113–115.
3. Гордійчук С.В. Якість формування професіоналізму майбутніх фахівців в умовах магістратури шляхом стандартизації медичної освіти. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/707280/1/Gordiychuk\\_S.V.\\_YAkist\\_formuvannya\\_profesionalizmu\\_maybutnikh\\_fakhivtsiv\\_v\\_umovakh\\_magistraturi%5B1%5D.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/707280/1/Gordiychuk_S.V._YAkist_formuvannya_profesionalizmu_maybutnikh_fakhivtsiv_v_umovakh_magistraturi%5B1%5D.pdf).
4. Паласюк Г.Б. Наступність у системі неперервної підготовки медсестер вищих медичних закладів освіти. *Медсестринство*. 2012. № 2. С. 7–11.
5. Безкоровайна У.Ю. Порівняльний аналіз ролі медичної сестри в Україні та у світі. *Інвестиції: практика та досвід*. 2016. № 15. С. 88–91.
6. Пікон К.С. Можливості використання американського досвіду професійної підготовки фахівців сестринської справи в системі професійної освіти медичних сестер в Україні. *Збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки : в 2 т.* 2017. Вип. LXXIX. Т. 2. С. 162–165.
7. Бабич М.Я. Формування професійних якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали наук.-практ. конф. Хмельницький : ХНУ, 2011. С. 102–103.*
8. Кравченко О. Гуманізація навчально-виховного середовища медичного коледжу як основа формування професійної етики майбутніх медичних сестер. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник науко-*

- вих праць. Київ : видавець ПП Лисенко М.М., 2012. Вип. 4. С. 147–154.
9. Вища освіта у Великобританії. URL: <http://kudarostupat.ua/navchannya-u-velykobrytaniyi/>.
10. Медична освіта в Німеччині. URL: <https://dyvys.org/stati/medichna-osvita-v-nimechchini-vishi-umovi-navchannya-vartist/>.
11. Медична освіта в Німеччині. URL: <http://www.college-hq.com/uk/medicinskie-obrazovanie-v-germanii/>.
12. Як стати медсестрою в Польщі? URL: <https://www.evromed.org.ua/kem-yavlyaetsya-medsestra-v-polshe/>.
13. Ларокко С.А. Обучение медсестер в США. *Медицинская сестра*. 2010. № 8. С. 41–43.

### **Kyrian T. The influence of world experience on the training of nurses in Ukraine at the beginning of the XXI century**

*The article deals with the influence of some European countries and the USA experience on the formation of higher medical education in Ukraine, in particular on the development of nursing education. The difference in the training of nurses in the UK, Germany, Poland and the USA has been demonstrated. It is shown that the Ukrainian system of higher medical education summarized the best experience of the leading countries of the European Union and the USA and reformed the medical field of education, taking into account the peculiarities of national needs in specialists in the field of health care.*

*The emergence of new professional functions of nurses in Ukraine in connection with the change of the whole system of training of nurses in different types of medical educational establishments are found out. Nursing professionals after obtaining their Master's degree were entitled to work in senior positions: senior nurse, the deputy of the chief medical officer in nursing, nurse coordinator, as well as working as a teacher at medical college or academy.*

*It is substantiated that at the beginning of the XXI century Ukraine's higher medical education introduces stepping nursing training. The realization of this idea was conditioned by the study of the practice and positive experience of higher medical education establishments in European countries and in the world. In this regard, medical schools were reformed into medical colleges, and medical academies were subsequently established. These educational establishments which train junior specialists in the field of health care have been enrolled to the II-III level of accreditation, and their graduates have acquired the status of specialists with incomplete higher education.*

*World experience has shown the possibility of continuing education for nurses in the magistracy, therefore gradually the magistracies for nurses were opened. The study of scientific literature has shown that graduates of secondary schools in Ukraine do not have the right immediately to enter higher educational establishments in Europe, since in the European Union the duration of education in secondary schools is 13–14 years unlike in Ukrainian schools. Graduates of schools, who have expressed a desire to study abroad, need to finish specialized schools (2–3 years) before entering higher medical establishments.*

**Key words:** *training of nurses with higher education, experience of the European countries and the USA, degree education in the field of medicine, professional functions of the nurse, establishments of higher medical education.*

**М. В. Пагура**кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ШКІЛЬНИЦТВА СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД: АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

*Стаття присвячена аналізу проблеми розвитку професійного шкільництва у Східній Галичині впродовж міжвоєнного періоду із застосуванням аксіологічного підходу. Констатовано, що динаміка розвитку кількості закладів професійної освіти, збільшення кількості їхніх типів, урізноманітнення засновників таких шкіл (державна, громадська чи приватна ініціатива), розширення доступу до професійної освіти жінок, збільшення чи зменшення контингенту учнів тощо є показниками цінності професійної освіти як для держави, так і для суспільства й окремої особистості. Простежено еволюцію становлення та розвитку промислового, торговельного, сільськогосподарського тощо шкільництва. Вказано на зміни, які відбулися в розвитку професійного шкільництва після реформи шкільництва у Другій Речі Посполитій 1932 року. Проаналізовано роль держави та приватних інституцій у розвитку професійного шкільництва. Розглянуто розвиток українського професійного шкільництва Східної Галичини впродовж міжвоєнного періоду. Зроблено висновок про утилітарний підхід із боку держави до організації і розвитку професійного шкільництва. Констатовано, що приватне професійне шкільництво, яке засновувалося коштом громадських, релігійних організацій чи окремих меценатів, відображало інтереси свого засновника, часто належало представникам національних меншин, значною мірою спрямовувалося насамперед на становлення різнобічно розвиненої особистості, гідного представника власного народу, що завдяки здобутій освіті зможе посісти певне місце в суспільній ієрархії. Наприклад, цінність професійних шкіл для українських громадських і релігійних організацій була очевидною, оскільки вони намагалися надати освіту українській молоді, яка значною мірою була дискримінована польською владою, підвищити її суспільне становище, а завдяки відповідному змісту освіти сформувати і зберегти національну ідентичність українців, які піддавалися національній асиміляції з боку державної влади. Доведено, що з погляду окремої особистості професійне шкільництво було цінним насамперед для бідних міщан і незаможних селян.*

**Ключові слова:** професійне шкільництво, професійна освіта, курси, цінність, Східна Галичина.

**Постановка проблеми.** Сталий розвиток професійної освіти для будь-якого суспільства є надзвичайно важливим завданням. Прогрес суспільства неможливий без створення системи формування конкурентоспроможних, творчих, активних фахівців, здатних гнучко реагувати на виклики часу.

Для того, щоб вітчизняна економіка могла конкурувати з економіками розвинених країн світу, Україні потрібно пройти тривалий шлях, на якому варто як запозичувати кращі закордонні здобутки, так і звертатися до вітчизняного історичного досвіду. Ретроспективний аналіз становлення і розвитку вітчизняної професійної освіти на різних етапах розвитку суспільства, у різні історичні періоди дасть змогу побачити як здобутки, так і прогалини, виокремити чинники, які позитивно та негативно впливали на цей процес.

З огляду на це, вважаємо за доцільне розглянути розвиток професійного шкільництва на західноукраїнських землях у міжвоєнний період, який характеризується становленням громадянського суспільства та розвитком національної системи шкільництва.

Сучасні науковці для аналізу педагогічних явищ часто застосовують аксіологічний підхід. Такий стан речей є виправданим, адже означений підхід дозволяє вивчати явища з погляду їхніх потенцій щодо задоволення потреб держави, суспільства, кожної особистості, отже, розв'язувати завдання гуманізації суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку професійного шкільництва у Східній Галичині міжвоєнного періоду стала предметом досліджень низки науковців, зокрема: М. Барни, З. Гіптерс, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, Г. Субтельної, Т. Панфілової та ін. Дослідники ґрунтовно вивчають становище професійної освіти Східної Галичини означеного періоду, боротьбу за українську професійну освіту, роль у цьому процесі громадських та релігійних організацій і товариств тощо. Так, Г. Субтельна переконала, що «сучасна професійна освіта залежить від об'єктивної оцінки істотно-педагогічних явищ минулого. Своєю унікальністю наша педагогічна спадщина завдячує поєднанню її із прагненням народу до знань, до збереження українських освітньо-виховних традицій, обізнаності інте-

лігенції зі світовим досвідом фахового шкільництва» [2, с. 4].

Вважаємо, що доцільно дослідити розвиток професійного шкільництва Східної Галичини міжвоєнного періоду крізь призму аксіологічного підходу. Зазначимо, що аксіологічна проблематика в освіті представлена працями О. Вишневського, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Н. Ткачової, Т. Чижакової та ін. У своїх працях дослідники здійснюють аналіз освітніх цінностей в історичній ретроспективі.

**Мета статті** полягає у здійсненні аналізу процесу розвитку професійного шкільництва Східної Галичини в міжвоєнний період на основі аксіологічного підходу.

Варто зазначити, що у статті ми насамперед зосередимося на аналізі розвитку мережі професійних шкіл. Вважаємо, що динаміка розвитку кількості закладів професійної освіти, збільшення кількості їхніх типів, урізноманітнення засновників таких шкіл (державна, громадська чи приватна ініціатива), розширення доступу до професійної освіти жінок, збільшення чи зменшення контингенту учнів тощо є показниками цінності професійної освіти як для держави, так і для суспільства й окремої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** За твердженням польських істориків педагогіки, до 1918 р. мережа професійних шкіл на польських землях була скромною. Вона охоплювала торговельні, сільськогосподарські, ремісничі та школи домашнього господарства. Окрему групу становили доповнюючі школи, призначені для молоді, що працює [4, с. 95].

Кількість професійних шкіл на кінець 1917 р. становила 70. А вже за п'ять років загальна кількість професійних шкіл і курсів у Другій Речі Посполитій була приблизно 750, з них 89 – державних, 128 – доповнюючих, що утримувалися державним коштом, решта – субсидійовані: технічних шкіл і художньої промисловості – 22, залізничних – 5, агротехнічних – 15, ремісничо-промислових – 65, торговельних шкіл і курсів – 230, жіночих професійних шкіл – 115, доповнюючих шкіл – 300 [5, с. 533].

Власне таке численне зростання кількості професійних шкіл свідчить про цінність професійної освіти для держави. Адже реконструкція і розбудова професійної освіти передбачала забезпечення актуальних і перспективних потреб економіки й управління. Важливим маркером цінності для держави професійної освіти стало намагання забезпечити підготовку спеціалістів для провідних галузей промисловості, особливо машинної й електротехнічної, земельного і водного будівництва, видобувної галузі та гутництва, а також для різних галузей послуг. Професійне шкільництво мало також забезпечити кваліфіковані

кадри для торгівлі, як роздрібною, так і гуртовою, а також для державного, самоврядного і господарського управління. Важливі завдання мало реалізувати й агротехнічне шкільництво [4, с. 98]. Крім того, варто згадати і про те, що зміст професійної освіти в міжвоєнний період зазнав значних змін. Насамперед ідеться про те, що метою професійних шкіл стало формування не лише фахівця в певній галузі, а насамперед доброго й освіченого громадянина – патріота своєї держави.

Оскільки терени Східної Галичини входили до складу Другої Речі Посполитої, то розвиток професійної освіти торкнувся і їх, однак меншою мірою, оскільки ці землі й надалі залишалися аграрними. Як зазначав Є. Храпливий, 81,5% населення – мешканці села, з них 70,9 (88,8%) – хлібороби. «Це ясний образ того, що наш край – це країна хліборобська, аграрна. Інші заняття творять на наших землях незначний відсоток населення. Брак відповідно розбудованої промисловості й торгівлі є великою перепоною тому, щоб надмір селянських рук, які має наше село, міг переходити до інших галузей народного господарства та знаходити хосенне та доцільне заняття» [3, с. 11–12].

З боку державного апарату здійснювалося штучне стримування економічного розвитку етнічних українських земель, що, однак, у відповідь викликало розвиток в освіті приватної ініціативи. Крім цього, розвивалося польське шкільництво, яке чисельно значно переважало українське.

Розглянемо типи шкіл, які засновувалися в міжвоєнний період, адже їхня кількість та умови вступу до них, безперечно, свідчать про те, наскільки важливою професійна освіта була для держави та суспільства.

В ієрархії професійних шкіл чільне місце посідали технічні школи, завданням яких була підготовка фахівців до контролю продукції, управління працею машин, а також до допоміжної праці в інженерних бюро [4, с. 98].

Технічні школи міжвоєнного періоду були дуже різнотипними. Це, зокрема, технічні школи основного типу, метою яких стала підготовка техніків-помічників різних спеціальностей. Працівників до роботи в залізничній, механічній і службі будівництва доріг готували в залізничних школах. Підготовка землемірів здійснювалася землемірними школами. Приймали до цих типів шкіл випускників чотирьох класів середньої загальноосвітньої школи, семи відділів народної школи або ж повного курсу ремісничо-промислової школи за результатами вступних екзаменів із польської мови, математики і рисунка.

До технічних шкіл вищого типу приймали випускників шести класів загальноосвітньої середньої школи. Учні готували до виконання обов'язків техніків, які після проходження практики зможуть працювати самостійно. Щоби вступити на

навчання до цього типу технічних шкіл, потрібно було скласти іспити з польської мови, математики, фізики і рисунка. Очевидно, що умови вступу до цих технічних шкіл обмежували їхню доступність для молоді національних меншин.

До технічного шкільництва належали також школи майстрів і наглядачів, які готували фахівців для будівництва, фабрик, а також механіків. Щоб вступити до цього типу шкіл, достатньо було вміти читати і писати, знати чотири арифметичні дії, мати тривалий стаж роботи та свідоцтво підмайстра.

Підготовка фахівців у галузі художньої промисловості, а також учителів рисунку для професійних шкіл здійснювалася школами художньої промисловості. Для вступу до них потрібно було мати освіту обсягом три – чотири класи середньої загальноосвітньої школи та володіти художніми здібностями.

Надання технічних відомостей для працівників промисловості здійснювалося на технічних курсах, які організовувалися у вечірній час та були доступними для випускників четвертого – шостого класів середньої загальноосвітньої школи, або тих, хто володів певною кваліфікацією залежно від мети курсів [5, с. 533–535].

Зокрема, у Львові функціонувала Державна промислова школа, заснована у 1876 р. як Державна промислова школа рисунків і моделювання. У 1890 р. була реорганізована в Державну промислову школу з відділами мистецького слюсарства, будівництва, меблевого і будівельного столярства, різьби і декоративного малярства, гаптування і виготовлення мережок, а також школою для мулярів, столярів, коминарів. У 1912 р. утворено землемірну школу, відділ будівництва доріг, курси килимарства і, урешті, у 1921 р. доповнюючу школу для автомобільних слюсарів, механіків і електротехніків [6, с. 413].

Як уже зазначалося, доступ до технічних шкіл був досить складним. Зокрема, сільська молодь не завжди мала можливість вступу до них. Однак здобуття професійної освіти для молоді, що походила із селянських сімей, ставало певним трампліном до досягнення вищого суспільного становища. Тому молодь обирала для навчання ремісничо-промислові школи, кількість яких після 1918 р. збільшилася, особливо на теренах Галичини. Ці школи готували фахівців однієї чи кількох кваліфікацій. Заклади, що функціонували в малих містечках та фінансувалися громадськими чи релігійними організаціями, здебільшого навчали учнів у галузі традиційних ремесел, як-от кравецтво, шевство, римарство, оббивка, виготовлення коліс, кошикарство і столярство. Державні, самоврядні й окремі приватні школи готували переважно працівників промисловості: слюсарів, monterів, токарів, електромонтерів, ковалів,

штампувальників тощо. Зростала кількість промислових шкіл, зокрема тих, що готували кадри для металургійної промисловості [4, с. 100].

Умовою вступу до ремісничої школи було закінчення 5 відділів народної школи і досягнення 14-го року життя [5, с. 535].

На теренах Східної Галичини функціонувала низка ремісничих шкіл. Кілька шкіл, зокрема в Тернополі, працювали на користь сільського господарства, готуючи молодь до роботи в галузі виробництва сільськогосподарських машин. Виробленням возів і бричок займалися школи у Гримальові, Кам'янці Струмільовій і Грибові [4, с. 101].

Особливе становище серед професійних шкіл мали торговельні школи. Вони поділялися на чоловічі, жіночі та коедукційні. Програма навчання спиралася здебільшого на курс повної народної школи. Існували двокласні купецькі школи, три- і чотирирічні торговельні школи і дворічні торговельні ліцеї, до яких приймали кандидатів зі свідоцтвом про закінчення шостого класу загальноосвітньої гімназії. Ідентичні умови прийому були й у дво- чи трирічних торговельних інституціях.

У другій половині 20-х рр. кількість учнів у торговельних школах зросла майже вдвічі. Рекрутувалися вони насамперед з родин нижчих урядників, ремісників і дрібних купців. У 1924/25 н. р. діти рільників становили 10% учнів торговельних шкіл, а діти робітників – 15%. До 1930 р. кількість молоді, що походила із сімей великих рільників, зменшилася до 5,1%. Істотно зменшився відсоток учнів робітничого походження. Торговельні школи обирали діти середньо-заможних рільників, багаті селяни віддавали перевагу загальній освіті, яку давали сучасні гімназії [4, с. 103–104].

Розташування цих шкіл не було рівномірним. Наприклад, станом на 1924 р. на території Східної Галичини функціонували Державна торговельна академія та торговельна школа, заснована коштом товариства «Просвіта» у Львові, двокласна торговельна школа Озяша Готтельфа в Самборі, Торговельна жіноча школа у Станіславові [6, с. 404–408]. За даними, станом на 1932 р. на терені львівського шкільного округу торговельних шкіл було 30, луцького – 6 [4, с. 103].

Упродовж міжвоєнного періоду на території Другої Речі Посполитої функціонували також агротехнічні школи. Вони поділялися на кілька типів. Зокрема, середні агротехнічні школи поділялися на: рільничі, лісничі, садівничі, меліораційні, відгодівельні, рибальські, дистильційні, молочарські тощо. До школи приймали кандидатів віком 14–18 років після закінчення 7-ми відділів народної або 4-х класів середньої загальноосвітньої школи і після складання іспитів із польської мови, фізики та математики.

Метою середніх шкіл вищого типу стала підготовка самодіяльних господарів для середніх і



великих господарств чи інструкторів-спеціалістів. Приймали кандидатів віком від 16-ти років зі свідоцтвом про закінчення 6-ти класів середньої загальноосвітньої школи, після річної обов'язкової практики і складання вступного екзамену з польської мови, математики і фізики.

Більш доступними були спеціальні курси, метою яких було поглиблення і доповнення знань людей, що вже працюють у певній галузі. Кандидатів віком від 16-ти років приймали після закінчення 6-ти класів середньої школи [5, с. 536].

Станом на 1924 р. на території Східної Галичини функціонували народні рільничі і садівничі чоловічі школи в Бережниці (біля Стрия), Вульці Капітанській на Замарстинові, Заліщиках тощо [6, с. 469].

Після 1918 р. завдяки ініціативам державної влади, самоврядування і суспільних організацій почало інтенсивно розвиватися доповнює професійне шкільництво. Обов'язок відвідування цих шкіл регулювався Законом від 2 липня 1924 р. «У предметі праці юнаків і дівчат». Ним на юнаків, які працювали в ремісництві, промисловості та торгівлі, накладався обов'язок відвідування доповнюючих шкіл або шкіл для анальфabetів. Промисловий закон від 7 червня 1927 р. розширював можливість покарання за невідвідування шкіл не тільки на працедавців, але і на учнів. Допуск до екзамену на майстра уможлилювався лише за умови представлення свідоцтва про закінчення доповнюючої школи. Однак цих постанов не завжди дотримувалися, зважаючи як на нестачу шкіл, так і на погані умови праці і навчання [4, с. 104–105].

Завдання доповнюючих шкіл – ознайомити особу, що працює, із загальними і професійними відомостями, які дозволили б сформуванню свідомих громадян і професійно кваліфікованих ремісників. Учень доповнюючої школи мав закінчити 5 відділів народної школи [5, с. 536].

Доповнюючі школи насамперед були призначені для молоді, що працювала в містах. Сільська молодь бачила в них можливість переселитися до міста й отримати роботу в ремеслі, промисловості чи торгівлі. Явище відтоку сільської молоді до ремесла і промисловості було дуже поширеним. За даними 1930/31 н. р., у львівському воєводстві було 39,9% молоді, учнів доповнюючих шкіл – вихідців із сіл. Проте з економічною кризою відтік сільської молоді до ремесла і промислу зазнав виразних обмежень [4, с. 105–106].

Як зазначалося вище, показником цінності професійної освіти для держави є також розвиток жіночого професійного шкільництва. Варто зазначити, що в міжвоєнний період функціонувало кілька типів шкіл для жінок.

Насамперед це доповнююча школа. Програма навчання відрізнялася від програми інших допов-

нюючих шкіл уведенням навчання домашнього господарства. Функціонували також школи ремесел, метою яких була підготовка дівчат до праці в галузі жіночих професій. Для вступу до цього типу шкіл кандидатки мали закінчити 5 відділів народної школи і досягнути віку 13-ти років. Метою промислових шкіл було готування самостійних працівниць і керівниць у професійних закладах для жінок. Кандидатки мали закінчити 7 відділів державної школи. Жінки мали змогу також навчатися в семінаріях для вчительок жіночих професійних шкіл. Кандидатка повинна була мати свідоцтво про закінчення промислової школи і відбути принаймні річну професійну практику. Також жінки мали змогу вдосконалювати професійні знання й уміння на спеціальних курсах із жіночих професій і домашнього господарства [5, с. 537]. Наприклад, ще з 1913 р. у Снопкові біля Львова розпочав діяльність Господарський семінарій, навчання в якому завершувалося складанням державного екзамену на здобуття кваліфікації вчительок господарсько-рільничих шкіл. У 1921 р. на основі міської промислово-торговельної школи засновано Державну професійну жіночу школу у Львові [6, с. 423–424].

Однак варто зазначити, що, незважаючи на намагання держави та приватних інституцій розбудувати професійне шкільництво, для інтелігенції, міщан і заможних сільських господарів цінність його вважалася сумнівною, адже воно не надавало випускникам суспільного престижу і статусу. Хоча професійні школи готували до добре оплачуваної праці, однак не гарантували тих прав, які надавала загальноосвітня гімназія. Професійні школи середнього рівня, наприклад, торговельні, технічні чи сільськогосподарські, не давали права вступу на вищі студії, не надавали також привілеїв на державній службі, як цивільній, так і військовій. Під кінець 20-х рр. під тиском батьків, учителів і учнів частина професійних шкіл отримала такі привілеї, як скорочена військова служба для їхніх випускників і належність до відповідної категорії державних службовців. Були це, однак, напівміри, які не могли змінити ставлення до професійної школи. Зміни такі започаткував Закон про освіту від 1932 р. [4, с. 107]. Цим нормативним актом декларувалося створення професійних гімназій та ліцеїв і це надавало професійним школам рангу, який надавався загальноосвітньому шкільництву [9].

Розпорядженням міністра освіти від 21 листопада 1933 р. все професійне шкільництво було поділене на чотири основні групи: промислове, торговельне, сільськогосподарське і домашнього господарства. Цим документом започатковано інтенсивну працю над реорганізацією, розбудовою і модернізацією професійної освіти.

У процесі реорганізації існуючі школи, як чоловічі, так і жіночі, програма яких спиралася на

перший програмовий щабель народної школи, були віднесені до шкіл нижчого ступеня. До цього типу шкіл належали торговельні курси, промислові і господарські жіночі школи, народні сільськогосподарські школи, а також частина ремісничо-промислових шкіл. У таких школах навчалося до 30% осіб, які здобували професійну освіту. Значну частину становила сільська молодь [4, с. 109].

Цей тип промислових закладів у Львівському воєводстві був представлений чоловічими: державною столярською і механічною школою в Кам'янці Струмільовій, державною столярською школою в Яворові, приватною столярською школою імені А. Коркіса Товариства ремісничих майстерень для єврейської молоді у Львові, приватною механічною школою Товариства ремісничих майстерень для єврейської молоді та жіночими, державною у Львові та приватними кравецько-білизнярськими школами у Бориславі (засновані сестрами Службеницями, Товариством народної школи), у Львові (функціонували під егідою Товариства ремісничих майстерень для єврейських дівчат, товариства «Труд» (з українською мовою викладання)), у Самборі (створені при Товаристві професійної школи та фондом О. Готгельфа) тощо.

Серед нижчих сільськогосподарських шкіл виділялися державні: рільнича школа (с. Бережниця), рільнича школа (м. Городок), школа городництва (м. Львів), школа городництва (м. Заліщики) та ін., а також приватна рільнича школа фонду барона Гірша (с. Слобідка Лісна) [8, с. 12–28].

Школи гімназійного ступеня утворювалися шляхом реорганізації існуючих шкіл та окремих відділів ремісничо-промислових шкіл. Охоплювали вони різні напрями навчання: від механічних і столярських до купецьких і кравецьких. Ці заклади професійної освіти давали добру професійну підготовку і досить широку загальну освіту. До категорії шкіл гімназійного ступеня наближалися трирічні механічні школи, які приймали кандидатів зі свідоцтвом про закінчення семикласної загальноосвітньої школи [4, с. 110].

Зокрема, у міжвоєнний період у Львівському воєводстві функціонували такі промислові професійні школи гімназійного ступеня: чоловічі – приватна трикласна технічна гімназія у Дрогобичі, державна механічна гімназія, державна електротехнічна гімназія та приватна механічна гімназія імені А. Коркіса Товариства ремісничих майстерень для єврейської молоді, жіночі – державні: кравецька гімназія та гімназія мереживництва та гаптування (м. Львів) та приватні: жіноча кравецька гімназія Товариства народної школи (м. Борислав), трикласна жіноча кравецька гімназія Товариства суспільної праці жінок (м. Дрогобич), жіноча кравецька гімназія Товариства ремісничих майстерень для єврейських дівчат, трикласна кра-

вецька гімназія згромадження сестер Божої Опіки, кравецька гімназія сестер Василянок (з українською мовою викладання) (м. Львів) та ін.

Кадри для закладів торгівлі готували професійні школи гімназійного ступеня – державні: чоловіча та жіноча торговельні гімназії у Львові та приватні коєдукаційні: трикласна торговельна гімназія Товариства приятелів торговельної школи (м. Борислав); трикласна торговельна гімназія Деодата Лоевіна (м. Броди), торговельні гімназії Товариства торговельної школи (м. Дрогобич, м. Львів, м. Самбір), торговельна гімназія Єврейського товариства торговельної школи (м. Львів) тощо [8, с. 15–29].

Професійні ліцеї, призначені для випускників загальноосвітніх гімназій, поставали у процесі реорганізації як цілих шкіл, так і окремих відділів технічних шкіл [4, с. 110].

Промислові професійні ліцеї функціонували й на теренах Східної Галичини. Зокрема, у Львівському воєводстві працювали чоловічі приватний механічний ліцей у Дрогобичі, державний механічний ліцей і державний дорожній ліцей у Львові, а також державний будівельний ліцей у Ярославі.

Наприкінці 30-х рр. ХХ ст. підготовку фахівців здійснювали сільськогосподарські ліцеї: державний у с. Черниця біля Львова та приватний у с. Язловець біля Бучача.

Фахівців у галузі торгівлі готували професійні школи лицейного ступеня: державні – чоловічий адміністративний ліцей (м. Львів), приватні – коєдукаційний торговельний ліцей Товариства торговельного лицю, чоловічий кооперативний ліцей Товариства професійної освіти, коєдукаційний кооперативний ліцей Ревізійного союзу українських кооперативів (з українською мовою навчання), коєдукаційний торговельний ліцей магістра Густі Бухсанг (м. Львів), коєдукаційний торговельний ліцей Фредеріка Свідерського (м. Стрий) та ін. [8, с. 15–29].

Наприкінці 30-х рр. ХХ ст. внесок держави в розвиток професійного шкільництва зменшується. Державними закладами освіти охоплюється лише третина від усіх учнів професійних шкіл [4, с. 110]. Водночас зростає роль приватної ініціативи, для якої, очевидно, цінність професійного шкільництва збільшується.

Стосовно ж окремих осіб, то й надалі цінність професійного шкільництва була низькою. Відсоткова частка учнів професійних шкіл до населення Польщі становила 0,3%. Щоправда, поступово ситуація змінювалася. З поступом реформи професійних шкіл збільшувався і наплив кандидатів. Економічна криза і шкільна реформа вплинули на зміни у ставленні великих суспільних прошарків до професійної освіти. Належить також додати, що в цей час спостерігався при-

ріст населення віком 13 років і більше, для якого не вистачало місця ні у школі, ні на обмеженому ринку найманої праці. Молодь горнулася до торговельних і промислових шкіл, особливо механічного напрямку.

Однак громадські намагання до розбудови професійного шкільництва натикалися на матеріальні і кадрові перепони. Освітня влада бачила вирішення проблеми не у створенні цілоденних шкіл, а в розвитку доповнюючих, фабричних шкіл і різних форм позашкільної освіти [4, с. 111].

У 1938 р. головним напрямом найбільш масового загального і професійного навчання стали доповнюючі школи. З них насамперед користалася робітничка, ремісничка і селянська молодь. Варто зазначити, що відсоток сільської молоді в цих школах був вищим, ніж у всіх агротехнічних разом із народними сільськогосподарськими школами. Для селянської молоді професійна освіта пов'язувалася насамперед з покиданням перенаселеного села і переходом до робітничого класу чи дрібноміщанського прошарку. Більшість селянської молоді, що обирала навчання у професійних школах, походила із середньозаможних сімей. Становила вона значну кількість учнів у школах нижчого рівня. До шкіл із дещо вищим рівнем могла потрапити тільки та частина молоді, яка закінчила семирічну школу, а в селах вона становила рідкість. Умова та становила один із бар'єрів, що ускладнював здобуття освіти в технічних, промислових і багатьох школах ремісничо-промислових. У другій половині 30-х рр. кількість сільської молоді, що закінчувала повну загальну школу, зросла, але ускладнилися умови вступу до багатьох професійних шкіл. Навчання у нових професійних гімназіях передбачало закінчення щонайменше шести відділів народної школи, а в ліцеях – закінчення загальноосвітньої гімназії. Шкільна реформа піднесла ранг професійної школи, але водночас зробила її менш доступною для молоді з бідних середовищ [4, с. 112–113].

Стосовно ж українського професійного шкільництва, то до 1932 р. воно мало приватний характер. Заклади створювалися освітніми товариствами («Просвіта», «Рідна школа») та різними українськими кооперативами й готували фахівців для їхніх потреб (товариство «Сільський господар», «Ревізійна спілка українських кооперативів», релігійні організації). Так, наприклад, товариство «Рідна школа» утримувало впродовж 1925–1926 рр. по 6 професійних шкіл, у 1930, 1932 та 1933 рр. – 9, у 1935 р. – 11, а вже за три роки їхня кількість зросла до 16. Станом на 1933 р. кількість учнів у цих школах становила 1 457 [7, с. 331–341].

Товариством «Сільський господар» організовано школи та курси в Коршеві біля Коломиї, у Болотці, Дусанові і Янчині біля Перемишлян, Верчанах, Добрянах, Лисятичах, Верхньому

Синьовидному, Дашаві Стрийського повіку, у Скнилові біля Львова, рільничий ліцей у Черницях біля Жидачева тощо [1, с. 151].

М. Сирник наводить статистичні дані українських приватних професійних шкіл і курсів у 1938–1939 н. р. Так, у Львові функціонувало 6 професійних шкіл. «Ревізійною спілкою українських кооперативів» утримувало трирічний коєдукаційний кооперативний ліцей із кількістю учнів – 41 особа. Товариство «Рідна школа» утримувало чотирирічну коєдукаційну купецьку гімназію, у якій навчалася 285 учнів і однорічні торговельно-кооперативні курси зі 116 учнями. Сестри Василянки опікувалися однорічними адміністративно-торговельними курсами, які відвідували 100 учнів, чотирирічною кравецькою гімназією зі 115 учнями та жіночою професійною школою. У Станіславові товариство «Рідна школа» заснувало й утримувало чотирирічну купецьку гімназію, у якій навчалася 45 учнів. Це ж Товариство утримувало в Яворові однорічні кравецькі курси з кількістю учнів – 29 осіб. Українським інститутом для дівчат у Перемишлі засновано приватний торговельний ліцей [7, с. 331–341].

Цінність професійних шкіл для українських громадських та релігійних організацій була очевидною. Вони намагалися надати освіту українській молоді, яка значною мірою була дискримінована польською владою, підвищити її суспільне становище, а завдяки відповідному змісту освіти сформувати і зберегти національну ідентичність українців, які піддавалися національній асиміляції з боку державної влади.

Упродовж 1932–1935 рр. постало в Галичині також 116 польсько-українських професійних курсів і 6 українсько-польських курсів [7, с. 331–341].

**Висновки і пропозиції.** Отже, у міжвоєнний період на теренах Східної Галичини спостерігається активний розвиток професійного шкільництва, який особливо інтенсифікується після шкільної реформи 1932 р. Аналіз динаміки зростання кількості професійних шкіл, типів, приналежності тощо свідчить про їхню цінність для держави і суспільства. З погляду держави професійне шкільництво було засобом підготовки як кваліфікованих робітників, так і громадян-патріотів Другої Речі Посполитої. Державні заклади професійної освіти покликані були забезпечити підготовку фахівців у пріоритетних для того чи іншого краю галузях, не бути надто витратними з погляду як організації, так і функціонування. Це свідчить про утилітарний підхід держави до організації і розвитку системи професійного шкільництва.

Приватне шкільництво, що засновувалося коштом громадських, релігійних організацій чи окремих меценатів, відображало інтереси свого засновника, часто належало представникам національних меншин, значною мірою спрямовувалося насамперед на становлення різнобічно розвиненої

особистості, гідного представника власного народу, що завдяки здобутій освіті зможе посісти певне місце в суспільній ієрархії.

Що стосується окремої особистості, то професійне шкільництво було цінним насамперед для бідних міщан і незаможних селян. Для представників інших суспільних прошарків його цінність була незначною, адже не давала можливості досягти значного суспільного статусу.

Однак простежити цінність професійної освіти для держави, суспільства чи окремої особистості варто не лише шляхом аналізу зростання мережі окремих закладів. Не меншу роль у цьому питанні відіграє зміст професійної освіти означеного періоду, що може стати перспективою подальших досліджень.

#### Список використаної літератури:

1. Панфілова Т. Громадянське суспільство в Західній Україні (20–30-ті рр. XX ст.): аграрно-промислові та фінансово-кредитні структури. *Вісник Львівської комерційної академії*. Львів : Видавництво Львівської комерційної академії, 2014. Вип. 12. С. 143–154.
2. Субтельна Г. Підвищення рівня фахової підготовки у професійному шкільництві Галичини. Львів : Норма, 2014. 136 с.
3. Храпливий Є. Сільське господарство Галицько-Волинських земель. *Збірник науково-популярних статей*. Львів : Основа», 1997. 100 с.
4. Miąso J. Pozarolnicze kształcenie młodzieży wiejskiej w latach 1918–1939. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*. 1997. № № 3–4. S. 95–114.
5. Podręczna encyklopedia pedagogiczna / w opracowaniu F. Kierskiego. T. 2 : N – Ź. Lwów ; Warszawa, 1925. 671 + 64 s.
6. Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawosowych, seminarjów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych. Lwów ; Warszawa, 1924. 434 s.
7. Syrnyk M. Szkolnictwo ukraińskie w Polsce w okresie międzywojennym. *Dzieje kształtowania się polskich instytucji oświatowych*. Piotrków Trybunalski : NWP, 2002. S. 331–341.
8. Szkoły zawodowe na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa : Informator, kwiecień, 1939
9. Wroczyński R. Dzieje oświaty polskiej. T. 2. Warszawa : Wydawnictwo “Żak”, 1996. 270 s.

#### **Pahuta M. Development of vocational schooling in Eastern Galicia in the interwar period: an axiological approach**

*The article is devoted to the analysis of the problem of the vocational schooling development in Eastern Galicia during the interwar period using the axiological approach. It is stated that the dynamics of development of the number of vocational education institutions, increasing the number of their types, diversification of the founders of such schools (state, public or private initiative), increasing access to women's vocational education, increasing or decreasing the number of students, etc. are indicators of the value of vocational education for both society and the individual. The evolution of the formation and development of industrial, commercial, agricultural and other schools has been traced. The changes which have taken place in the development of vocational schooling after the reform of schooling in the Second Commonwealth of 1932 are pointed out. The role of the state and private institutions in the development of vocational schooling is analyzed. The development of Ukrainian vocational schooling in Eastern Galicia during the interwar period is reviewed. The conclusion is drawn about the utilitarian approach of the state to the organization and development of vocational schooling. It is stated that private vocational schooling, which was founded at the expense of public, religious organizations, or individual patrons, reflected the interests of its founder, often belonged to representatives of national minorities, and was primarily directed towards the development of a well-rounded personality and a worthy representative of the country who would earn a certain place in the social hierarchy. For example, the value of vocational schools to Ukrainian non-governmental and religious organizations was evident as they sought to educate Ukrainian youth, who were largely discriminated against by the Polish authorities, to increase their social status, and to form and preserve the national identity of Ukrainians who were assimilated by the government. It has been proved that, from the standpoint of the individual, vocational schooling was valuable mostly to poor citizens and peasants.*

**Key words:** vocational schooling, vocational education, courses, value, Eastern Galicia.

УДК 37.035.6

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.4>**Л. Й. Петришин**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**В. Й. Кульчицький**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін  
Тернопільського національного медичного університету  
імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СКЛАДНИК СУПРОВОДУ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

*Статтю присвячено аналізу науково-методичного складника патріотичного виховання в Україні у другій половині ХХ століття. Відзначено, що у більшості педагогічних досліджень радянської доби питання, пов'язані з патріотичним вихованням, висвітлювались односторонньо і були позбавлені демократичної основи та науково-методичного супроводу. Патріотичне виховання у той період розглядалося у контексті розроблення ідей виховання людини комуністичного суспільства та супроводжувалося певними постановами, наказами та методичним супроводом. Водночас радянська школа успішно здійснювала такий важливий напрям виховної роботи, як патріотичне виховання особистості.*

*Аналіз проблеми показав, що у галузі навчально-виховної роботи перед школами України в період війни та післявоєнний період стояло основне завдання – виховання учнів у дусі радянського патріотизму, дружби народів Радянського Союзу, інтернаціональної солідарності з трудящими всіх країн світу, виховання дисциплінованості, ініціативи, активності учнів, волі і характеру, любові до праці.*

*Вивчення науково-методичної літератури радянського періоду з проблеми патріотичного виховання показало, що об'єктом патріотичних почуттів була багатонаціональна та єдина соціалістична Батьківщина. Інколи вона підмінювалася рідними місцями, природою, а інколи в понятті Батьківщини включалися соціалістична держава, радянський суспільний і державний устрій, комуністична партія. Зокрема у статті констатовано, що виховання громадян і патріотів України другої половини ХХ століття проходило двома шляхами: формуванням патріотичних якостей у школі, де дитина перебуває більшу частину свого часу, через навчальний процес; шляхом проведення різноманітних патріотичних заходів і громадянських акцій.*

*Аналіз науково-методичного забезпечення патріотичного виховання учнівської молоді другої половини ХХ століття в Українській РСР дозволив виокремити важливі для сьогодення завдання: формування патріотизму як інтегративної якості особистості, для якої характерна доброзичливість, вдячність, шанобливість, чуйність, справедливість та інші базові якості молодої людини, які слід формувати під впливом довколишнього середовища та за умов цілеспрямованого впливу батьків та педагогів, про які неодноразово наголошувалось у чинних програмах радянського періоду.*

**Ключові слова:** патріот, патріотичне виховання, науково-методичне забезпечення, учнівська молодь.

**Постановка проблеми.** Аналіз наукового та програмно-методичного забезпечення в контексті здійснення патріотичного виховання учнів у радянський період та період незалежності України сприяв констатації факту звернення до національної спадщини українського народу та на її основі формуванню патріотизму в дітей шкільного віку та дозволив дійти висновку, що завдання й зміст виховання в учнів любові до Батьківщини, які ґрунтувалися на сутності радянського патріотизму та культивувалися упродовж радянського періоду, здебільшого залишаються актуальними сьогодні; пронизані особливостями національного побуту,

свят, традицій та звичаїв, що впливають на формування базових якостей особистості школярів, які є невід'ємним складником прояву та ідентифікації українського народу [1, с. 84–89].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти патріотичного виховання розроблені О. Бандурою, І. Бехом, Н. Волошиною, В. Гонським, Я. Калакурою, А. Капською, С. Козловою, Т. Куліковою, К. Чорною та іншими. Патріотичне виховання вважалося актуальним напрямком педагогічних досліджень у другій половині ХХ століття, про що свідчать дисертаційні роботи М. Зубалія, В. Новосельського,

А. Нікуліної, В. Костюка, Ф. Савченка, В. Шахненка, Т. Шашло, Г. Лещинської; значна кількість книг і статей (М. Гуменюк, І. Іваненко, С. Сай, М. Шангін, Г. Шевченко, інших).

Головною метою цієї роботи є аналіз науково-методичної складової патріотичного виховання в Україні у другій половині ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідник Г. Лук'яненко, провівши аналіз та здійснивши узагальнення науково-педагогічних матеріалів і дисертацій досліджуваного періоду, виокремила етапи становлення теорії та практики патріотичного виховання старшокласників у загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ століття:

– перший: (1945-1985 рр.) – відновлення зруйнованих і будівництво нових загальноосвітніх шкіл, зацікавлення науковців питаннями патріотичного виховання учнів у зв'язку з потребою виховання майбутнього будівника комунізму, насадження комуністичної ідеології на уроках та в позаурочній діяльності, активний розвиток роботи комсомольської та піонерської організацій, повсякчасне проведення бесід, диспутів та лекцій на патріотичну тематику;

– другий: (1986-1991 рр.) – комплексний та цілісний підходи до патріотичного виховання учнів, продовження ідеологізації та формалізму в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи;

– третій: (90-ті роки) – обґрунтування методологій патріотичного виховання учнів, поява теоретичних праць та практичних рекомендацій з урахуванням надбань національної української культури, гуманістичної педагогіки [2, с. 199–204].

Потрібно наголосити, що перші два етапи проходили централізовано, під керівництвом Міністерства Освіти СРСР.

Відтак, централізація управління освітою, уніфікація навчальних планів, а отже, і підручників, заідеологізованість навчання і виховання визначали суть освіти у досліджуваній період. Суворе дотримання відзначених критеріїв освітньої діяльності вчителя регламентувалось різними методичними вказівками та порадами, що будувались на постановках партійних органів і доводились до педагогічних колективів шкіл.

У радянських документах патріотизм розглядався як один із факторів єднання нації, як моральна основа формування активної життєвої позиції громадян, які повинні сприяти зростанню соціальної і трудової активності громадян, їх вкладу в розвиток основних сфер життя і діяльності суспільства і держави.

Основою виховання підростаючого покоління став сформульований у Програмі КПРС (1961 рік) «Моральний кодекс будівника комунізму», що визначив норми поведінки радянських людей, став перспективною програмою виховної роботи. Якщо детально проаналізувати зміст основних

положень морального кодексу, помітно вирізняється пріоритетність не власне моральних якостей, норм, цінностей, а ідеологічно-партійних установок і принципів.

У системі моральних цінностей, з погляду радянської ідеології, перше місце відводилося таким якостям, як відданість справі комунізму, виховання радянського патріотизму, любові до країн соціалізму, добросовісна праця на благо суспільства, турбота про збереження і примноження суспільного достатку, високе усвідомлення суспільного обов'язку тощо [3, с. 104]. Крім того, «Моральний кодекс будівника комунізму» пропонував цілий набір якостей, які можна розглядати як якості патріота: любов до Батьківщини, нетерпимість до порушень суспільних інтересів; дружба і братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національної і расової неприязні; непримиренність до ворогів комунізму, справи миру і свободи народів; братська солідарність з трудящими всіх країн, з усіма народами [3, с. 90–96]. Ці якості за сучасним трактуванням класифікуються у системі морально-патріотичних цінностей як абсолютно вічні загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування [3, с. 250].

Значну увагу подальшому розвитку радянської школи було приділено на червневому Пленумі ЦК КПРС і липневому Пленумі ЦК КП України в 1963р., на яких обговорювались чергові завдання ідеологічної роботи партії. На цих пленумах було вказано на значну роль і місце школи у вихованні підростаючого покоління, зацентровано увагу на позитивних наслідках перебудови школи. У той же час було піддано критиці недоліки в роботі школи і відставання педагогічної науки; деякий розрив між навчанням і вихованням, окремі хиби у виробничому навчанні і професійній підготовці учнів та інше [3].

У рішенні червневого (1963 р.) Пленуму ЦК КПРС подано чіткі настанови щодо дальшого розвитку радянської школи і поліпшення її роботи: приділяти першорядну увагу загальноосвітній підготовці учнів, органічно поєднувати процес навчання і виховання, поліпшувати виробниче навчання учнів, боротися з відсівом учнів із школи, посилити піклування про вчителя, ліквідувати відставання педагогічної науки тощо [4].

Для розробки змісту середньої освіти Академія наук СРСР і Академія педагогічних наук РРФСР спільною постановою (15 грудня 1964 р.) створили комісію зі статусом загальносоюзного науково-педагогічного центру. Результатом дворічної роботи загальносоюзної центральної комісії над змістом освіти стали Типовий навчальний план і програми 1966 р., що містили основні ідеї побудови нового змісту освіти [5]. Однією із ключових засад нового змісту освіти було підвищення ідейно-теоретичного змісту навчальних

курсів для покращення патріотичного виховання учнівської молоді.

Розвиток освіти і педагогіки в Україні у 60 роках ХХ ст. характеризувався пошуками більш досконалих форм, термінів навчання та його змістовного наповнення. Повільно, з труднощами, але неухильно наукова педагогіка, а за нею і освітянська практика відходили від авторитарності і ставали на шлях демократизації. Цьому сприяли відповідні зміни у суспільно-політичних процесах, так звана «відлига», прогресивний дисидентський рух тощо.

Хоча компартійна система ще досить міцно самозберігалася, зокрема «Статутом середньої загальноосвітньої школи» визначалось: «виховувати в учнях високе почуття радянського патріотизму – любов до Батьківщини, свого народу, КПРС і готовність до захисту соціалістичної Батьківщини» [3, с. 37], виховання молоді супроводжувалося класовою орієнтацією та політизованістю заходів, обов'язковістю атеїстичного світогляду [3, с. 42], внести свіжу, творчу думку у педагогічні технології прагнули як науковці, так і передові освітяни – вчителі.

Перехід на нові навчальні програми і зміст освіти, який ґрунтувався на загальноосвітньому, науковому, трудовому, політехнічному, ідеологічному та комуністичному принципах, планувалося завершити до 1970-1971 н. р. [6, арк. 191]. Зміст освіти на початок 70-х років ХХ ст. оновлювався на основі теоретичних підходів. Ідея розвивального навчання зумовлювала вдосконалення загально-дидактичних і специфічних методів навчання, активізацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, розвиток індивідуальних здібностей дітей.

Вирішальну роль у патріотичному вихованні відіграла ідеологічна робота КПРС, основою якої було творче застосування принципів і положень теорії марксизму-ленізму. Велику увагу проблемам патріотичного виховання приділено у матеріалах з'їздів КПРС, пленумів ЦК КПРС, в ряді постанов ЦК КПРС з ідеологічних питань, зокрема в постанові «Про дальше поліпшення ідеологічної, політико-виховної роботи» (1979 р.). У ній зазначалося, що активна робота по вихованню радянських людей у дусі радянського патріотизму і соціалістичного інтернаціоналізму, в дусі дружби народів, високого розуміння інтернаціонального обов'язку, класового самосвідомості є невід'ємним і важливим складником комуністичного виховання [4].

Українська педагогічна наука 70-х років ХХ ст. також звернула увагу на такі питання, як комуністичне виховання підростаючого покоління. Наявні праці радянського періоду ґрунтуються переважно на основі марксистсько-ленінського підходу. У них відчувається, відповідно до тогочасних ідеологічних вимог, політична цензура, жорстка селекція матеріалу, замовчування багатьох аспектів світо-

глядної, релігієзнавчої проблематики. Серед таких праць варто виділити дослідження М. Моторнюка [479], який розкриває роль загальноосвітньої школи у суспільному розвитку, висвітлює зміст та форми ідейно-політичного та патріотичного виховання учнівської молоді.

Патріотичне виховання школярів у позаурочний час та під час літніх канікул, форми та види такого виховання подані у праці Й. Сироти, Е. Речестера «Пионерський лагерь – здравниця школьника» [7]. Автори подають характеристику патріотичного виховання у різних видах таборів відпочинку, які діяли на теренах України у досліджуваний період; методичні рекомендації майбутнім піонервожатим.

Таким чином, 70-ті роки ХХ ст. внесли в навчально-виховну роботу шкіл багато нового: запровадження кабінетної системи навчання, введення ефективних форм, методів і способів викладання навчальних дисциплін (програмоване навчання, проблемне навчання, дослідницький метод), тематичний облік успішності учнів, залучення учнів старших класів до дослідницької роботи тощо [454]. Окрім того, проводились різноманітні заходи, спрямовані на поліпшення всієї роботи по вихованню радянської учнівської молоді, підвищення її комуністичної свідомості і активності, формування нової людини в дусі колективізму і працьовитості, свідомості громадського обов'язку, в дусі соціалістичного інтернаціоналізму і патріотизму, в дусі дотримання високих принципів моралі нового суспільства.

Так, завершення переходу до обов'язкової середньої освіти задекларував XXVI з'їзд КПРС (1981 р.) і проголосив «нові» завдання в галузі освіти (підвищення якості навчання, трудового і морально-патріотичного виховання в школі; зміцнення зв'язку навчання з життям; ліквідація формалізму щодо оцінки результатів праці учителів та учнів).

Наприкінці 80-х років ХХ ст. розпочався процес розробки змісту освіти на нових методологічних засадах. Так, колегія Міністерства (25 травня 1988) схвалила заходи реалізації найважливішого завдання – «досягнення високої якості навчання і виховання учнівської молоді в умовах прискорення соціально-економічного розвитку, демократизації суспільного життя» [6, арк. 3–8]. Для цього планувалося створити відповідальні органи демократичного управління; розробити нові різноваріантні навчальні плани; створити нові авторські колективи з метою написання підручників з української мови і літератури, історії і географії УРСР тощо.

Всі проведені заходи у зв'язку зі скочуванням країни у прірву економічної кризи не дали бажаного результату і не вплинули на докорінне поліпшення стану справ в освіті. Школа залишалася у кризовому стані, такою вона була і на час проголошення незалежної України.

У кінці 80-х років ХХ ст. В. Плясовських пише: «...виник певний розрив між соціальним, морально-патріотичним і фізичним визріванням молодого покоління. Виросла загроза появи у молодіжному середовищі настроїв споживацького ставлення до життя, інфантильності, сприйняття чужих для соціалізму моральних стандартів і способу життя» [7, с. 199–204]. Причину таких настроїв більшості радянської молоді слід шукати у внутрішніх умовах суспільно-економічного розвитку країни.

Загалом, 70-80 рр. ХХ століття у педагогічній науці в Україні характеризуються появою різнопланових аспектів патріотичного виховання підростаючого покоління. Автори численних досліджень розглядають проблеми взаємозв'язку патріотичного виховання з іншими напрямками виховної роботи, визначення ефективності патріотичного виховання учнів різного віку, можливості різних видів діяльності учнів у патріотичному вихованні, підготовки студентів педвузу до патріотичного виховання учнів загальноосвітньої школи (Ф. Савченко, Т. Страгов, К. Сафіулліна, Л. Саклешіна, В. Шахненко та ін.) [7, с. 45].

Важливим питанням у процесі аналізу патріотичного виховання учнівської молоді радянського періоду є дослідження діяльності піонерської та комсомольської організацій. Тому варто розглянути дослідження з історії дитячого комуністичного руху в радянській Україні А. Гусева [487], який наголошує на пріоритетній ролі піонерської та комсомольської організацій у ідейно-патріотичному вихованні та формуванні особистості. Необхідно відзначити, що його праця являє собою літопис радянського піонерського руху за 60 років. Значна кількість наведених ним фактів, цифр і фотографій дозволяє визначити основні пріоритети в процесі патріотичного виховання учнівської молоді.

Аналіз науково-методичної літератури радянського періоду з проблем патріотичного виховання показав, що об'єктом патріотичних почуттів була багатонаціональна та єдина соціалістична Батьківщина. Інколи вона підмінювалася рідними місцями, природою, а інколи в поняття Батьківщини включалися соціалістична держава, радянський суспільний і державний устрій, комуністична партія.

Відтак, виховання громадян і патріотів радянської України другої половини ХХ століття відбувалося двома шляхами:

– основний шлях – це формування потрібних якостей у школі, де дитина перебуває більшу частину свого часу, через навчальний процес. Для патріотичного виховання учнів використовувалися практично всі предмети навчального процесу;

– другий шлях – це проведення різних патріотичних заходів і громадянських акцій. Отримані знання, набуті навички демонструвалися на різноманітних масових військово-патріотичних заходах [1].

У більшості педагогічних досліджень радянської доби питання, пов'язані з патріотичним вихованням, висвітлювалися однобічно і були позбавлені демократичної основи. Патріотичне виховання розглядалося у контексті розроблення ідей виховання людини комуністичного суспільства. Водночас радянська школа загалом успішно здійснювала такий важливий напрям виховної роботи, як патріотичне виховання особистості. Загальноосвітня середня і вища школа працювали над вихованням любові до Батьківщини, високої ідейності та громадянства, хоча і йшлося про соціалістичну Батьківщину й комуністичні ідеали (П. Блонський, С. Шацький, І. Соколянський, А. Макаренко та інші). Окремі педагоги (А. Волошин, Г. Гринько, Я. Ряппо, А. Синявський, М. Скрипник, О. Шумський) досягли значних успіхів у розробленні теоретичних основ і набутті практичного досвіду патріотичного виховання молоді. Результатом їхньої діяльності став документ – «Кодекс законів про освіту Української РСР».

Напередодні проголошення незалежності України, Міністерство народної освіти УРСР на засіданні колегії (10 серпня 1990 р.) у складі Є. Кадацького, В. Лугового, В. Тараненка, І. Хоменко, В. Шепотька та інші розглянуло і схвалило підготовлену науковим колективом НДІ педагогіки УРСР «Концепцію середньої загальноосвітньої національної школи України» (з доповіддю виступив заступник директора інституту С. Гончаренко) та рекомендувало опублікувати її в газеті «Радянська освіта» з метою обговорення на серпневих учительських конференціях [6, арк. 87–88].

Це був перший документ, створений в умовах перехідного етапу – від УРСР до незалежної Української держави. У ньому проголошувалися перспективні цілі та напрями оновлення школи в Україні: реалізація в навчанні та вихованні підростаючого покоління ідеї народності на засадах засвоєння позитивних традицій національних культур – українців та інших народів, що мешкають в Україні; відродження ролі школи в розвитку культури народу; демократизація всіх сторін шкільного життя, перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в державно-громадський інститут тощо [3].

12.09.1991 р. Рішенням колегії Міністерства освіти України було затверджено «Концепцію середньої загальноосвітньої школи України». У ній зазначалося, що школа повинна виступати важливим фактором відродження нації, виховання в молоді почуття національної свідомості й гідності, активним засобом боротьби з національним нігілізмом, з проявами комплексу національної неповноцінності, нижчості, відступництва від своєї нації. Наголошувалось на тому, що однією з умов успішної реалізації концепції є належне науково-методичне забезпечення всіх сторін педагогічного процесу.



Відповідно до Закону України «Про освіту» (1991 р.) метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих морально-патріотичних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [3].

**Висновки і пропозиції.** Аналіз науково-методичного забезпечення патріотичного виховання учнівської молоді другої половини ХХ століття в Українській РСР дозволив виокремити важливі для сьогодення завдання: формування патріотизму як інтегративної якості особистості, яка може мати складові: доброзичливість, вдячність, шанобливість, чуйність, справедливість та інші базові якості молодого людини, які маємо формувати під впливом довколишнього середовища та за умов цілеспрямованого впливу батьків та педагогів, про які неодноразово наголошувалося в чинних програмах радянського періоду.

#### Список використаної літератури:

1. Васильєва С.А. Виховання початків патріотизму в дітей старшого дошкільного віку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, випуск 44. 2015. С. 84–89.
2. Лук'яненко Г.В. Етапи становлення теорії та практики морального виховання старшокласників у загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ століття. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. № 4 (25). С. 199–204.
3. Хрестоматія по історії радянської школи і педагогіки. Під ред. А.Н. Алексеєва. М. : Освіта, 1972. 407с.
4. Жосан О.Е. Становлення та розвиток радянської шкільної навчальної літератури в Україні (1921–1991 роки): [монографія] / О.Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2015. 360 с.
5. Клочко Н.Л. Реформування початкової освіти України в ХХ столітті : Посібник / Н.Л. Клочко. Вінниця : ВДПУ, 2010. 117 с.
6. Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 73, спр. 379, 285 арк.
7. Гупан Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Гупан Нестор Миколайович. К., 2001. 486 с.

#### **Petryhyn L., Kulchytskyi V. Scientific and methodological component of support of patriotic education of youth in Ukraine of the second half of the twentieth century**

*The article is devoted to the analysis of the scientific and methodological component of patriotic education in Ukraine in the second half of the twentieth century. It is noted that in the majority of pedagogical studies of the Soviet era, issues related to patriotic education were covered unilaterally and lacked a democratic basis. Patriotic education at that time was considered in the context of the development of ideas of education of the person of communist society. At the same time, the Soviet school as a whole successfully carried out such an important direction of educational work as patriotic education of the individual.*

*The analysis of the problem showed that in the field of educational work before the schools of Ukraine during the war and the post-war period, the main task was to educate students in the spirit of Soviet patriotism, friendship of the peoples of the Soviet Union, international solidarity with workers from all countries of the world, education and education, student activity, will and character, love of work.*

*Studying of the scientific and methodological literature of the Soviet period on the problem of patriotic upbringing showed that the object of patriotic sentiment was a multinational and unified socialist homeland. Sometimes it was replaced by native places, nature, and sometimes the notion of the Motherland included the socialist state, the Soviet social and state system, the Communist Party. In particular, the article stated that the education of citizens and patriots of Ukraine in the second half of the twentieth century went in two ways: the formation of patriotic qualities in the school where the child is most of his time, through the educational process; through various patriotic events and civic actions.*

*Analysis of scientific and methodological support of patriotic upbringing of students of the second half of the twentieth century in the Ukrainian SSR allowed us to distinguish the important tasks for today: formation of patriotism as an integrative quality of personality, which may have components: benevolence, gratitude, respectfulness of humanity that we need to shape under the influence of the environment and under the deliberate influence of parents and educators, who have been repeatedly emphasized in current programs of the Soviet period.*

**Key words:** patriot, patriotic upbringing, scientific and methodological support, student youth.

УДК 37.015.31:7(091)М.К.АНДРІЄВСЬКИЙ  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.5>

**Н. В. Токуєва**

старший викладач відділу мовної підготовки  
Центру міжнародної освіти  
Полтавської державної аграрної академії

## ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ ДОРОБОК М. АНДРІЄВСЬКОГО В ІСТОРІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

*Статтю присвячено дослідженню теоретичних напрацювань із психолого-педагогічних проблем естетичного виховання школярів в умовах загальноосвітніх інтернатних установ та їх практичного втілення в діяльність навчального закладу директора Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. Кочерзіна Полтавської обласної ради М. Андрієвського (1922–1998 рр.). У процесі дослідження виявлено засоби і форми естетичного виховання учнівської молоді, психолого-педагогічні особливості роботи з дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, дітьми із неповних або багатодітних родин, які мають певний негативний життєвий досвід, способи естетизації освітнього середовища навчального закладу, спрямовані на формування творчого мислення дитини, її естетичної свідомості, природних обдарувань, естетичної поведінки. Реалізації поставлених завдань сприяє естетичний потенціал навчальних дисциплін, зокрема гуманітарних предметів, та встановлення відповідних міжпредметних зв'язків, форми позакласних навчально-виховних заходів, що забезпечують естетичний розвиток особистості дитини, естетичний компонент архітектури приміщення та дизайнерського рішення в оформленні навчального простору. У своїх наукових розвідках, практичній діяльності М. Андрієвський розробляв та реалізовував ідеї естетичного виховання як однієї з найважливіших складових частин навчально-виховного процесу, спрямованої на художньо-емоційне пізнання школярами навколишньої дійсності, осмислення ними художніх явищ, формування здатності творити прекрасне на навчальних і гурткових заняттях, громадсько-корисній праці, позакласних заходах, години вільного, нерегламентованого відпочинку. Найважливішим завданням педагога вбачав саме активну участь школярів у творенні краси в реальній дійсності: у суспільному житті, праці, побуті, міжособистісних стосунках. Організаційно-педагогічні засади естетичного виховання учнівської молоді, розроблені М. Андрієвським, набувають особливого значення на цьому етапі реформування і модернізації освіти, у процесі деінституціалізації навчальних закладів для дітей-сиріт та у пошуках нових моделей установ суспільного виховання дітей із певними життєвими проблемами.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, інтернатні заклади освіти, освітнє середовище, навчально-виховний процес, діти-сироти.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування змісту загальноосвітнього простору одним із найважливіших проблем у царині формування високоосвіченої, всебічно розвиненої, гармонійної, духовно багаті особистості є естетичне виховання учнівської молоді. Вивчення наукових праць видатних учених, звернення до досвіду знаних педагогів минулого зможе надати немало цікавих і корисних матеріалів для розробки психолого-педагогічних засад, форм і методів естетичного виховання школярів у системі загальнопедагогічних впливів. Дослідження наукової спадщини і практичної діяльності відомого полтавського педагога М. Андрієвського показало значення естетичного виховання школярів як вагомого компоненту у системі педагогічних засобів, що впливають на становлення особистості дитини, для її повноцінної життєдіяльності в майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Естетичне виховання було предметом вивчення і наукового аналізу багатьох українських і зарубіжних учених. Філософські підвалини естетич-

ного виховання було розкрито в наукових дослідженнях Т. Андрущенко, М. Бердяєва, Ю. Борева, Є. Громова, І. Зязюна, П. Лаврова, Л. Левчука, В. Мовчана та інших. Здатність до естетичного сприйняття реальності, можливість активної творчої діяльності, як зазначала Т. Андрущенко, «свідомо формується культурою, зокрема, через освітні технології» [1, с. 242]. А отже, проблемам теорії і методики естетичного виховання школярів у навчальній діяльності, теоретичним напрацюванням із визначення поняття естетичного виховання, його категорійного апарату, складників, напрямів і форм присвятили наукові розвідки С. Гончаренко, О. Запорожець, О. Киричук, Г. Кутузова, Б. Кобзар, О. Комаровська, Л. Кондратова, Л. Масол, Н. Миропольська, С. Ничкало, О. Онищенко, Т. Пагута, А. Рацул, О. Рацул, О. Рудницька, О. Сапожник, В. Сухомлинський, Г. Шевченко та ін. Науковці С. Комаров, В. Потапчик, О. Семашко, Б. Шляхов розглядають естетичне виховання як засіб соціалізації школярів, залучення молоді до духовних і культурних надбань людства.

Проблеми естетичного виховання в історичному контексті досліджували В. Асмус, В. Бичков, О. Буров, О. Дем'янчук, І. Іванько, О. Лосєв, С. Мельничук, М. Овсянников, Г. Сагач, Н. Сірант, Г. Тарасенко, Д. Чижевський, В. Шестаков та інші. Учені Д. Джола й А. Щербо визначають загальнолюдські, національні, класові, професійні, індивідуальні ознаки естетичного виховання [2]. Г. Горбулін, аналізуючи напрями художньо-естетичного виховання у світових педагогічних системах, обґрунтував основні підходи, притаманні саме українському освітньому простору [3].

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є розкриття сутності естетичного виховання, його напрямів, форм і засобів у науковій спадщині М. Андрієвського та дослідження практичного доробку знаного педагога на посаді директора Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. Кочергіна Полтавської обласної ради.

**Виклад основного матеріалу.** У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») вказується, що в процесі реформування освітнього простору одним із найважливіших завдань, яке стоїть перед педагогами сьогодення, є національне відродження, створення життєздатної системи освіти і виховання, яка зможе забезпечити досягнення високих освітніх рівнів, формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності нації [4]. Вирішенню поставлених завдань сприяють засоби естетичного виховання, теоретична основа яких закладена і в інших освітніх нормативних документах: законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», «Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні», «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах».

В історії педагогіки проблеми теорії і методики естетичного виховання висвітлено у наукових дослідженнях багатьох відомих українських і зарубіжних учених, які вивчали, розробляли й науково обґрунтовували різні підходи до розуміння мети, змісту, форм і методів естетичного виховання. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговує педагогічна спадщина заслуженого вчителя України Михайла Костянтиновича Андрієвського, який упродовж 36 років очолював колектив Гадяцької загальноосвітньої школи-інтернату імені Є. Кочергіна. В Україні і далеко за її межами цей навчальний заклад називали «академією педагогічної практики», а В. Сухомлинський, високо оцінюючи діяльність директора школи-інтернату, писав: «Хочете пізнати справжню педагогіку – їдьте на Полтавщину, у Гадяч, і зустрінетесь там із Михайлом Костянтиновичем Андрієвським...» [5, с. 146].

М. Андрієвський у своїх наукових працях, статтях, виступах, доповідях звертався до ідей всебічного й гармонійного виховання особистості дитини, формування її духовних і моральних якостей, розвитку творчих здібностей. На думку педагога, естетичне виховання в системі навчально-виховних заходів є цілеспрямованим, правильно організованим, багатоплановим процесом, який безперервно супроводжує вихованців інтернату і в їхній навчальній діяльності, і у щоденному житті. Працюючи з дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, дітьми із неблагополучних родин із певним негативним життєвим досвідом, у комплексному підході до виховання він визнавав найбільш значущими педагогічними впливами саме засоби естетичного виховання. Визначенню основних напрямів, форм і методів естетичного виховання автор присвятив розділ книги «Прилучення до життя», підготовленої у співавторстві з завучем школи В. Павелко, назвавши його «Труд переростає у красу». Педагог писав: «Наш педколектив ставить перед собою завдання – виробити у юнаків і дівчат здатність сприймати і оцінювати красу в навколишній дійсності, у суспільному житті, праці, побуті, у взаєминах між людьми, в природі, мистецтві; виробити у них уміння брати участь у творенні краси... Ми прагнемо розвивати у вихованців естетичні смаки і навички, які б ґрунтувалися на науковому світогляді» [6, с. 55–56].

З перших днів перебування у школі-інтернаті дітей знайомили із приміщенням навчального корпусу і гуртожитку, їдальні, шкільних майстерень, музею, бібліотеки, літньої читальної зали, художньої студії, «Малої картинної галереї», спортзали і спорткомплексу, кафе «Червоні вітрила», стрілецького тиру, розаріуму, проводили екскурсію садибою з географічним майданчиком, тополями, каштановими і кленовими алеями, березовим гаєм, яблуневим садком, численними квітниками [7]. «Діти, – зазначав М. Андрієвський, – чутливі до краси, захоплено милуються кожним деревом, химерністю альтанок з плакучих верб, виструнченими вздовж алеї пірамідальними тополями... Так через почуття приходить у свідомість наших вихованців переконання, що красу творить праця людська...» [6, с. 58].

Велику увагу директор Гадяцької школи-інтернату приділяв фізичній (предметній) компоненті естетичного виховання: ремонту, перебудові й устаткуванню приміщень, пришкольній території, їх дизайну й естетичному оформленню. М. Андрієвський вказував: «Усе в школі до найменших дрібниць має нести у собі подих краси, націлений на її утвердження» [6, с. 57]. За цим стежила спеціальна Художня рада, до якої входили керівники школи, вчителі-словесники, викладачі музики й образотворчого мистецтва, праці,

старшокласники. До цього процесу активно залучалися всі вихованці: у вільний чи канікулярний час під керівництвом учителів і вихователів вони виготовляли наочні засоби для навчальних кабінетів, займалися благоустроєм шкільних будівель, подвір'я, пришкільної території, озелененням і прибиранням шкільного садку, розаріуму, теплиць, прилеглих вулиць та міського парку Слави тощо. Він писав, що атмосфера готовності до праці, здатність усього вчительського колективу виробити в школярів уміння творити матеріальні багатства, брати участь у творенні краси є девізом Гадяцької школи-інтернату [8, с. 4].

Засоби естетичного виховання як невід'ємної складової частини навчально-виховного процесу покликані, на думку М. Андрієвського, формувати й генерувати естетичну свідомість дитини – художньо-емоційне пізнання навколишньої дійсності через власні смаки, особисті почуття, ставлення, оцінки, які формують естетичну поведінку дитини у майбутньому. Педагог писав, що необхідно виховати своїх учнів так, щоб «за час перебування у школі вони виробили правильні естетичні смаки, емоційну чутливість до краси в усіх її виявах» [6, с. 59].

У навчальній діяльності школярів, на уроках музики, образотворчого мистецтва, праці, заняттях багатьох гуртків художнього циклу – хорів, ансамблів, оркестрів (духового, естрадного, народних інструментів), у студії бальних танців, художній студії, на заняттях і домоводства, у гуртку «умілих рук» педагоги Гадяцької школи-інтернату намагалися прилучити вихованців до надбань культури, навчити створювати прекрасне власними руками. Завдяки тісним контактам із педагогічно-учнівським колективом Гадяцького культосвітнього училища (нині Гадяцький коледж культури і мистецтв) у школі-інтернаті часто проходили спільні молодіжні музичні вечори, танцювальні конкурси, фестивалі. За порадою педагогів училища було створено чималу фонотеку магнітофонних записів і платівок із популярними операми, кращими симфонічними творами, концертами відомих класичних і естрадних співаків, які шкільне радіомовлення включало до своїх передач.

Гадяч – місто великих літературних традицій, батьківщина М. Драгоманова, О. Пчілки. У різні часи тут побували видатні письменники і поети: М. Гоголь, О. Пушкін, А. Чехов, Панас Мирний, Леся Українка, О. Кобилянська та ін. Отже, уроки літератури проходили не лише в класних кімнатах. Гостями школи-інтернату були відомі українські письменники Д. Павличко, І. Цюпа, О. Ковінька, яких вихованці з гордістю і гостинністю проводили в садибу Лесі Українки, до старожилів міста, які її пам'ятали. Члени літературного гуртка оформили літературну карту рідного краю, збираючи цікаві матеріали власноруч. «Значне місце в естетич-

ному вихованні, – писав М. Андрієвський, – посідають уроки літератури, історії, географії, біології, зрештою, будь-якого предмета. Педагог має багаті можливості принагідно прищеплювати учням уміння бачити прекрасне в природі, мистецтві, людських стосунках і вчинках, у житті суспільства» [6, с. 59]. Так, уроки історії М. Андрієвський часто проводив у міських музеях, біля пам'ятників і історичних пам'ятних знаків, у шкільному музеї, на навчальних екскурсіях в інших містах. Уроки природничого циклу мали практичну направленість на спеціально обладнаному географічному майданчику, на пришкільній зеленій території, у теплиці, розаріумі, зимовому садку з алеями пальм, що були розташовані у коридорах навчального корпусу, на шкільній фермі або у підшефному колгоспі.

Вихованці школи-інтернату – діти з непростими долями, найчастіше з багажем негативного життєвого досвіду. А отже, у роботі з ними необхідно було залучати сукупність засобів естетичного, морального, розумового, статевого, правового, трудового виховання і різноманітних педагогічних технологій задля подолання наслідків родинної і соціальної депривації, усунення комплексу неповноцінності, пасивності, несамостійності, невпевненості або агресивності, відсутності навичок особистого життя. Гуманістична направленість педагогічного спілкування, до якої закликав М. Андрієвський, допомагала визначити індивідуальні риси кожного вихованця, його уподобання, природні можливості, таланти й обдарування. А засоби естетичного виховання сприяли не лише формуванню естетичних понять, поглядів та почуттів, а й нелегкому процесу соціалізації особистості. З цією метою в Гадяцькій школі-інтернаті було організовано вечірні клуби «Поговоримо по душам», «Лілея», «Мамині поради», «Подружка». Свята, запропоновані самими вихованцями, проходили в теплій, душевній атмосфері, максимально наближеній до атмосфери хорошої сім'ї [6, с. 73]. Наприклад, це – День народження школи, коли урочисто запалювався факел Знань, День бабусь і дідусів, своєрідний урок тепла і доброти, який ненав'язливо, в емоційному сприйманні давали відчути дітям, Свято яблуневого саду, коли у перших променях сонця діти й вихователі ходили милуватися цвітінням рожевих пелюсток, різноманітні традиційні акції до шкільних і святкових подій. М. Андрієвський писав: «Різні ритуали, різні теми таких виховних заходів – незмінне в них єдине: ми завжди користуємося нагодою, щоб славити труд, що переростає у красу, виховувати у дітей не тільки вміння відчувати красу в кожній звичайній миті буття, але й прагнення творити її своєю працею, поведінкою, усім своїм життям» [6, с. 59].

**Висновки і пропозиції.** Звернення українських і зарубіжних науковців до проблем есте-

тичного виховання молоді вказує на важливість і необхідність детальної розробки його змісту, мети, форм, методів і засобів. Вивчення теоретичних напрацювань із досліджуваної проблеми і практичного доробку М. Андрієвського виявило новаторський підхід відомого полтавського педагога до проблем естетичного виховання школярів в умовах інтернатних закладів освіти та актуальність його ідей на сучасному етапі реформування освітньої галузі. Наукова спадщина М. Андрієвського потребує подальшого дослідження, що збагатить національний педагогічний досвід у контексті історичних подій та допоможе в розробленні нових моделей інституційного догляду та виховання дітей із певними життєвими проблемами.

#### Список використаної літератури:

1. Андрущенко Т.І. Проблема виховання естетичного в українському культурному дискурсі в період глобалізації та інформаційної революції. *Проблема естетичного в культурі: матеріали до спецкурсу*. Київ : Університет «Україна», 2011. С. 219–245.
2. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів. Київ : ІЗМН, 1998. 390 с.
3. Горбулін Г.В. Загальна характеристика напрямів художньо-естетичного виховання молоді у світі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 6 (193), Ч. 1. С. 136–143.
4. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>.
5. Майорчик В. Путевка в життя: Народом призначені: Книга інтерв'ю. Харків : Прапор, 1982. 175 с.
6. Андрієвський М.К., Павелко В.В. Прилучення до життя. Київ: Політвидав України, 1979. 102 с.
7. Характеристика Гадяцької школи-інтернату. Державний архів Полтавської області. Ф. Р-4298, Оп. 8, С. 33. Ар. 200–202.
8. Чернецький О. Грані таланту. *Зоря Полтавщини*. 1980. № 201. С. 4.

#### Tokuieva N. Theoretical and practical achievements of M. Andriievskiyi in the history of aesthetic education of school students

*The article is devoted to the study of theoretical works on psychological and pedagogical issues of aesthetic education of school students in boarding educational facilities and their practical implementation into the activity of M. Andriievskiyi, the Head of Hadiach Boarding School named after E. Kocherhin (1922–1998). The study reveals the means and forms of aesthetic education of students, psychological and pedagogical peculiarities of working with orphaned children, children deprived of parental care, children from incomplete or large families with certain negative life experience; ways of aesthetizing the educational environment of the facility aimed at forming the creative thinking of the child, their aesthetic consciousness, natural gifts, and aesthetic behavior. The aesthetic potential of educational disciplines, in particular humanities, and the establishment of corresponding cross-curricular relations contribute to the realization of the set tasks, as well as various forms of extracurricular educational activities that provide aesthetic development of the child's personality, and aesthetic component of architecture and design of the educational space. In his scientific explorations and practical activities, M. Andriievskiyi developed and realized ideas of aesthetic education as one of the most important components of the educational process aimed at artistic and emotional cognition of the surrounding reality by students, as well as their understanding of artistic manifestations, formation of the ability to create at educational and group classes, as a part of community service or extracurricular activities, and during unregulated rest. In educator's opinion, the most important task is active engagement of school students in the creation of beauty in reality: in public life, in work, in life, and in interpersonal relationships. Organizational and pedagogical principles of aesthetic education of students developed by M. Andriievskiyi are of particular importance at this stage of reforming and modernizing of education in the course of deinstitutionalization of educational facilities for orphaned children and in search of new models of social education facilities for children with certain problems.*

**Key words:** aesthetic education, boarding educational facilities, educational environment, educational process, orphaned children.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 373.2.011.3.-51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.6>

**Л. В. Алексєєнко-Лемовська**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

### ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

*У статті проаналізовано методичну діяльність у закладі дошкільної освіти як комплексну систему заходів, взаємопов'язаних між собою, в основі якої – наукові досягнення й педагогічний досвід. Висвітлюється проблема готовності до педагогічної діяльності вихователя, яка спирається на професійну компетентність, що визначає здатність і готовність до цілеспрямованого, планомірного способу дій під час виконання професійних завдань, вирішення проблем. Розвиток методичної компетентності передбачає освоєння способів практичної діяльності, спрямованої на задоволення потреб людини, пріоритетних для цієї професійної групи. Визначено провідні напрями методичної діяльності, які безпосередньо сприяють формуванню в педагогів професійної компетенції: підвищення кваліфікації, накопичення й узагальнення «власного» досвіду роботи за напрямками професійної діяльності. Зазначено, що структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти у вигляді вміння розв'язувати конкретні педагогічні ситуації, а основні завдання методичної діяльності передбачають створення ефективних умов для професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти. Схарактеризовано принципи організації методичної діяльності, які сприяють досягненню ключової мети – вдосконаленню професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти: актуальності, єдності теорії і практики; науковості; системності й комплексності; спрямованості, послідовності, наступності, безперервності й масовості, колективності; створення сприятливих умов роботи; оперативності, гнучкості, мобільності й індивідуального підходу креативності; постійної самоосвіти педагогів, надання кваліфікованої допомоги як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності; підвищення результативності педагогічної праці. Діяльнісний підхід має забезпечити формування готовності до саморозвитку та неперервної освіти, проектування й конструювання соціального середовища розвитку особистості в системі освіти, активну пізнавальну діяльність.*

**Ключові слова:** діяльнісний підхід, методична діяльність, методична компетентність, професійна компетентність, принципи організації.

**Постановка проблеми.** Підвищення рівня професійного становлення й розвитку вихователя закладу дошкільної освіти викликає потребу вдосконалення наявних та освоєння нових інноваційних способів діяльності, зростання рівня методичної компетентності. Системний самоаналіз освітнього процесу є основою регулювання власної педагогічної діяльності, збільшує доцільність професійних дій, зменшує елемент стихійності. Діяльнісний підхід забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їх зв'язки та відносини, системоутворювальні чинники й умови функціонування в статичному та динамічному аспектах. Формування системного мислення сприяє вмінню варіативно будувати й коригувати професійну діяльність, знаходити оптимальні

поєднання педагогічних засобів, форм і методів роботи. З позицій діяльнісного підходу актуалізуються положення, що людина формується і проявляється в діяльності, структура та види діяльності визначають структуру внутрішнього світу людини, отже, в професійній діяльності розвиваються психічні якості людини, її свідомість, здатності й світосприйняття, максимально проявляється соціальна інтеграція та індивідуалізація, розкривається внутрішній світ особистості, активно реалізуються компоненти методичної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування методичної компетенції вивчається в психолого-педагогічній науці з різних позицій, зокрема й на основі діяльнісного підходу, що передбачає єдність особистості, свідомості й діяльності, взаємозв'язку діяльності та спілкування. Наукові

засади загальної теорії діяльнісного підходу схарактеризовано в дослідженнях К.А. Альбуханової, Б.Г. Ананьєва, А.А. Бодальова, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна. Головна мета діяльнісного підходу полягає в тому, щоб пробудити в людини інтерес до предмета і процесу навчання, а також розвинути в неї навички самоосвіти. Результатом має стати виховання людини з активною життєвою позицією не тільки в навчанні, а й у житті. Окремі аспекти методичної компетенції визначають у роботах Т.Н. Гуціна, І.А. Зимня. Удосконаленню науково-методичної компетентності педагогів у процесі професійної діяльності присвячено дослідження А.М. Богуш. Вивченням проблеми методичної підготовки педагогів займаються Л.М. Мітіна, Н.М. Мурована. Найбільш доцільні аспекти досліджуваної проблеми розглядали з погляду організації методичної діяльності в закладах дошкільної освіти К.Ю. Біла, Л.І. Ілленко, К.Л. Крутій та інші.

Аналіз та узагальнення теоретичних джерел засвідчує недостатність висвітлення змісту й методичних підходів до ефективної організації методичної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти на основі діяльнісного підходу з метою забезпечення формування готовності до саморозвитку й неперервної освіти, проектування та конструювання соціального середовища розвитку особистості в системі освіти.

**Мета статті** – проаналізувати сутність діяльнісного підходу та визначити принципи організації методичної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Педагог закладу дошкільної освіти є ключовою фігурою в освітньому процесі. Він організовує, наповнює конкретним змістом і здійснює корекційно-педагогічний процес, виходячи із завдань, що вимагають педагогічної уваги. Саме тому проблема забезпечення закладів дошкільної освіти професійно компетентними педагогічними кадрами, які здатні до ефективного проектування та управління освітнім процесом з метою сприяння успішній соціалізації дітей дошкільного віку, є особливо актуальною. Готовність до педагогічної діяльності спирається на професійну компетентність, що виражається в наявності спеціальних знань, умінь, навичок, а також особливих властивостей особистості вихователя закладу дошкільної освіти.

У межах діяльнісного підходу особистість розглядається як: 1) якості людини, набуті в соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності і спілкування, суб'єкт-соціальних відносин і свідомої діяльності; 2) «свідомий індивід», тобто людина, здатна до свідомої організації та саморегуляції поведінки. Сутність діяльнісного підходу полягає в тому, що «досліджується реальний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який

забезпечує вирішення певних життєво важливих завдань» [2].

Взаємодія з оточуючими в спільній діяльності є найважливішою умовою розвитку, засвоєння вихователем соціально-професійного досвіду. Функція спілкування виступає як засіб формування професійних компетенцій. Цей підхід дає змогу сформулювати сприйняття професійної діяльності як засобу досягнення життєвого успіху, особистісної самореалізації. У С.Л. Рубінштейна базова теза теорії діяльності формулюється так: «Не свідомість визначає діяльність, а діяльність визначає свідомість» [9]. О.М. Леонтьєв уточнює положення С.Л. Рубінштейна: «Свідомість не просто проявляється й формується в діяльності як окрема реальність – вона вбудована в діяльність і нерозривна з нею» [6], що дає змогу виділити три основні параметри особистості: широту зв'язків людини зі світом (за допомогою її діяльності); ступінь ієрархізованості цих зв'язків, перетворених в ієрархію змістовітвірних мотивів (мотивів-цілей); загальну структуру цих зв'язків, точніше, мотивів-цілей.

Розрізняють три основних види діяльності: гру, навчання і працю. Метою гри є сама діяльність, а не її результати; навчання – діяльність, яка має на меті набуття знань, умінь і навичок; праця є діяльністю, метою якої є виробництво суспільно необхідних продуктів. Отже, процес, у ході якого людина творчо перетворює навколишній світ, перетворюючи себе в діяльного суб'єкта, а явища, що освоюються, в об'єкт своєї діяльності, – це діяльність як специфічно людський спосіб активного ставлення до світу. Під суб'єктом розуміється джерело активності, дійова особа. Пасивна, інертна сторона взаємин, над якою провадиться діяльність, є об'єктом діяльності, яким може бути інша людина або сам суб'єкт у разі самоосвіти.

Людина й діяльність нерозривно пов'язані. Діяльність є неодмінною умовою людського життя та здійснюється в середовищі існування – виробничому, побутовому, природному навколишньому. При цьому діяльність – активна взаємодія людини із середовищем існування. Структуру діяльності, в якій кожен компонент іде за іншим, зазвичай представляють у вигляді: Потреба → Мотив → Мета → Інструменти → Дії → Результат.

Найбільш розроблена класифікація потреб людини належить американському психологу А. Маслоу, який розділив потреби на первинні, або вроджені, і вторинні, або набуті. Вони, у свою чергу, включають потреби: фізіологічні – в їжі, воді, повітрі, одязі, теплі, сні, чистоті, житлі, фізичному відпочинку; екзистенційні – безпека й захищеність, недоторканність приватної власності, гарантована зайнятість, упевненість у завтрашньому дні тощо; соціальні – прагнення до належності та причетності до будь-якої соціальної групи, колективу.

Ієрархія потреб багато разів змінювалася й доповнювалася різними психологами. Сам А. Маслоу на пізніх етапах досліджень додав у неї три додаткові групи потреб: пізнавальні – в знанні, умінні, розумінні, дослідженні (допитливість, бажання відкривати нове, прагнення до самопізнання); естетичні – прагнення до прекрасного, гармонії та упорядкування; трансцендування – безкорисливе прагнення допомогти іншим у духовному самовдосконаленні, в їхньому прагненні до самовираження [7].

Мотив – основане на потребі усвідомлене спонукання, обґрунтовує й виправдовує діяльність. Якщо потреба усвідомлена як керівництво до дії, тоді вона стане мотивом. Потреби, як правило, опосередковані інтересами, традиціями, переконаннями, соціальними установками. У складних видах діяльності зазвичай можна виявити не один мотив, а кілька. У такому випадку виділяють основний мотив, який вважається рушійним.

Мета – це свідоме уявлення про результат діяльності, передбачення майбутнього. Будь-яка діяльність передбачає цілепокладання, тобто здатність самостійно встановлювати цілі. Людина здатна формувати власні програми, створюючи те, чого ніколи не було в природі. Однак мета може бути складною, і для її досягнення іноді потрібна низка проміжних кроків. Уявлення про проміжні результати називаються завданнями. Отже, мета розбивається на конкретні завдання: якщо всі ці завдання будуть вирішені, то буде досягнута й загальна мета.

Засоби – це прийоми, способи дії, предмети, що використовуються в ході діяльності. Засоби мають відповідати цілям у двох сенсах. По-перше, засоби повинні бути відповідними меті. Інакше кажучи, вони не можуть бути недостатніми або надлишковими. По-друге, засоби мають бути моральними: не можна виправдовувати аморальні засоби благородством мети. Якщо цілі аморальні, то аморальною є вся діяльність.

Дія – елемент діяльності, що має відносно самостійне й усвідомлене завдання. Діяльність складається з окремих дій. Німецький соціолог М. Вебер виділяв такі типи соціальних дій: цілераціональні як дії, які людина ясно розуміє й усвідомлює, розраховує всі засоби й можливі перешкоди; ціннісно-раціональні як дії, основані на моральних та естетичних цінностях, переконаннях і принципах; афективні як дії, вчинені під впливом сильних почуттів (страху, ненависті); традиційні дії, основані на звичці, часто є виробленою на основі звичаїв, вірувань і зразків автоматичною реакцією [1]. Основу діяльності становлять дії двох перших типів, оскільки тільки вони мають усвідомлену мету й мають творчий характер.

Результат – це кінцевий підсумок, стан, у якому потреба задовольняється (повністю або част-

ково). Результатом діяльності може бути й сама людина, оскільки в ході діяльності вона розвивається та змінюється.

Професійна діяльність – людська спеціальність у певній галузі. Навички та вміння праці визначаються залежно від того, наскільки людина віддається роботі. У професійній діяльності виділяються основні функції: створення фінансових або духовних цінностей; отримання матеріальних засобів для полегшення життя в суспільстві; сприяння розвитку оточуючих; перетворення навколишнього середовища. Для успішного оволодіння професійною діяльністю потрібні знання, досвід і навички зі своєї спеціальності. Кожна людина у сфері своєї роботи отримує певний результат, тобто досягає мети професійної діяльності.

Педагогічна діяльність, яка являє собою виховний і навчальний вплив педагога на дитину з метою її особистісного та інтелектуального розвитку, буде професійною, якщо діяльність має навмисний характер; нею займається людина, яка володіє необхідними знаннями для її реалізації; педагогічна діяльність цілеспрямована.

З-поміж професійних функцій вихователя закладу дошкільної освіти можна виділити такі: створення педагогічних умов для успішного виховання дітей (пов'язана зі створенням розвивального середовища, тобто середовища, що спонукає дитину до активності, діяльності); забезпечення охорони життя, зміцнення здоров'я дітей; здійснення освітньої діяльності з дітьми (реалізується в плануванні роботи на основі програмно-методичної документації), діагностування дітей; участь у педагогічній освіті батьків, регулювання й погодження виховного впливу сім'ї та закладу дошкільної освіти; участь у дослідницькій роботі, самоосвіта. Тобто, щоб здійснювати педагогічну діяльність, педагог повинен володіти знаннями, вміннями, здібностями, особистісними якостями, досвідом, освітою, мотивацією.

Професійна компетентність визначає здатність педагога вирішувати професійні завдання й типові професійні проблеми, що виникають у професійної педагогічної діяльності, реальних ситуаціях. Завданням педагогічної компетентності є проектування та організація педагогічного процесу, створення розвивального середовища в групі закладу дошкільної освіти, проектування і здійснення професійної самоосвіти. Структура професійної компетентності педагога включає три види компетентності: ключові, необхідні для будь-якої професійної діяльності, базові – відображають специфіку певної професійної діяльності, спеціальні – відображають специфіку конкретної сфери професійної діяльності.

Діяльність педагога, як і будь-який вид діяльності, має свою структуру: мотивація; педагогічні цілі й завдання (завдання в діяльності являє



собою мету в певних умовах – цілі суспільства, цілі в системі освіти, цілі закладу дошкільної освіти); предмет педагогічної діяльності (організація навчальної діяльності); педагогічні засоби (знання – наукові, технічні, комп'ютерні); способи вирішення поставлених завдань (пояснення, показ, спільна робота); продукт (формування індивідуального досвіду дитини) і результат педагогічної діяльності (розвиток дитини: її особистісне вдосконалення; інтелектуальне вдосконалення; її становлення як особистості, як суб'єкта освітньої діяльності). При цьому педагогічна діяльність є спільною, а не індивідуальною. У педагогічній діяльності спілкування набуває функціонального та професійно значущого характеру, воно слугує інструментом впливу на особистість дитини. Педагогічне спілкування є цілісною системою соціально-психологічної взаємодії педагога і дітей, що містить у собі обмін інформацією, виховний вплив та організацію взаємин за допомогою комунікативних засобів.

Завдання педагогічної діяльності – створення умов для гармонійного розвитку особистості, що вирішується організацією розвивального середовища, управлінням різноманітними видами діяльності й побудовою правильної взаємодії з дитиною.

Методична робота в дошкільному закладі – систематична колективна та індивідуальна діяльність педагогічних кадрів, спрямована на підвищення їхнього науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки та професійної майстерності [8].

Як зазначає К.Л. Крутій, основне завдання методичної роботи полягає у створенні такого освітнього простору в закладі, де б повністю було реалізовано творчий потенціал педагогічного колективу й кожного суб'єкта зокрема [5]. Оновлення методичної роботи з кадрами, науково-методичного супроводу освітнього процесу, створення нового розвивального середовища є одним із важливих завдань інноваційного розвитку закладу дошкільної освіти [4]. Саме тому глобальна мета методичної роботи – забезпечення якості освіти й розвитку системи безперервної освіти педагогічних кадрів навчального закладу – визначається принципами методичної роботи, серед різноманіття яких можна виділити як провідні принципи демократизації та гуманізації освіти.

Мета організації методичної роботи в закладі дошкільної освіти – створення оптимальних умов для безперервного підвищення рівня загальної та педагогічної культури учасників освітнього процесу. За визначенням Л.І. Ілленко, методична діяльність є комплексом практичних заходів, який базується на науковій основі й повинна забезпечувати дієву та своєчасну допомогу педагогічним працівникам [3].

Принципами організації методичної діяльності, що сприяють удосконаленню професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, є принцип актуальності, єдності теорії і практики, який визначає врахування сучасного замовлення суспільства на освіту, орієнтації на соціальну значущість дитини дошкільного віку в умовах сучасного життя, врахування проблем, близьких конкретному педагогічному колективу закладу освіти; принцип науковості спрямовує на відповідність системи підвищення кваліфікації вихователів сучасним науковим досягненням у різних галузях; принцип системності й комплексності вимагає реалізації підходу до методичної роботи як до цілісної системи, що залежить від єдності завдань, змісту, мети, форм і методів роботи з вихователями; єдності та взаємозв'язку всіх сторін і напрямів підвищення кваліфікації педагогів закладів системи дошкільної освіти; принцип спрямованості, послідовності, наступності, безперервності й масовості, колективності передбачає перетворення методичної роботи в частину системи безперервної освіти, повне охоплення педагогів різними формами методичної роботи протягом усього навчального року; принцип створення сприятливих умов роботи вихователя враховує наявність вільного часу для творчої діяльності педагога; принцип оперативності, гнучкості, мобільності й індивідуального підходу вимагає від методистів проявляти здатність до швидкого прийому освітньої інформації та її передачі, враховуючи індивідуальні особливості педагогів закладу дошкільної освіти; принцип креативності передбачає творчий характер методичної роботи, створення в закладі дошкільної освіти своєї системи методичної роботи; принцип постійної самоосвіти педагогів закладів дошкільної освіти, надання кваліфікованої допомоги як у питаннях теорії, так і в практичній діяльності; підвищення результативності педагогічної праці.

У зв'язку з виділенням у структурі базової програми дошкільної освіти основних напрямів розвитку дітей (фізичний, пізнавально-мовленнєвий, соціально-особистісний, художньо-естетичний) закладам дошкільної освіти необхідна наявність фахівців, здатних надати допомогу вихователям і батькам у їх реалізації з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей дитини, забезпечуючи комплексний підхід до освоєння освітніх галузей, доступних дошкільнику. Усі структурні компоненти професійної компетентності спрямовані на практичну діяльність педагога дошкільної освіти у вигляді вмінь розв'язувати конкретні педагогічні ситуації.

**Висновки і пропозиції.** Отже, методична діяльність є найважливішим компонентом освітньої інфраструктури (поряд із науковим забезпеченням, підготовкою та перепідготовкою кадрів,

формуванням освітнього середовища), яка покликана підтримувати нормальний хід освітнього процесу в закладі дошкільної освіти – сприяти його відновленню. Основою методичної діяльності вихователя є діяльнісний підхід. Провідними напрямками методичної діяльності, які безпосередньо сприяють формуванню в педагогів методичної компетенції, є підвищення кваліфікації, накопичення й узагальнення «власного» досвіду роботи за напрямками професійної діяльності. Змістом методичної діяльності вихователя є створення робочих програм; планування освітньої роботи з дітьми; створення наочних, дидактичних і контрольних матеріалів; створення педагогічного досвіду; узагальнення «власного» досвіду роботи за напрямками професійної діяльності; участь у роботі науково-практичних конференцій і семінарів.

Принципи організації методичної діяльності: актуальності, науковості, системності й комплексності, спрямованості, послідовності, наступності, безперервності й колективності – передбачають перетворення методичної роботи в частину системи безперервної освіти, повне охоплення педагогів різними формами методичної роботи протягом усього навчального року; створення сприятливих умов діяльності вихователя, оперативності, гнучкості, мобільності та індивідуального підходу, креативності, постійної самоосвіти педагогів закладів дошкільної освіти й підвищення результативності педагогічної праці, сприяють удосконаленню професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.

Завдання методичної діяльності полягає у створенні такого освітнього середовища в закладі дошкільної освіти, де б повністю був реалізований творчий потенціал педагога та педагогічного колективу. Діяльнісний підхід має забезпечити формування готовності до саморозвитку й непе-

рервної освіти, проектування й конструювання соціального середовища розвитку особистості в системі освіти, активну пізнавальну діяльність.

Перспективу подальших розвідок цього питання вбачаємо у визначенні ефективності форм методичної діяльності педагогів дошкільних закладів в умовах неперервної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Вебер М. Государство и общество: Нариси социологии понимания / пер. з нім. мови М. Кушнір. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2012. 1112 с.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 80 с.
3. Ильенко Л.И. Теория и практика управления методической работой в образовательных учреждениях. Москва : АРКТИ, 2003. 90 с.
4. Керівництво дошкільним навчальним закладом: Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / упор. : Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеева. Тернопіль : Мандрівець, 2006. 168 с.
5. Крутій К.Л., Маковецька Н.В. Інноваційна діяльність в сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2003. 128 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2000. 509 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 351 с.
8. Петечук В.М., Грабовська Т.І. Особливості управління інноваційною діяльністю в закладах освіти районними/міськими методичними кабінетами. URL: <http://www.zakinppo.org.ua>.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.

#### **Aleksieienko-Lemovska L. Principles of organization the methodological activities of preschool teachers on a basis active approach**

*The article analyzes the content of the activity component of the methodological competence of the teachers of pre-school educational institutions in the system of continuous education and noted that the activity approach provides the opportunity to develop holistic integration models as well as to identify basic functions, elements, components, their relationships and interconnections, system-forming factors and the functioning conditions in static and dynamic aspects. All professional competence structural components are aimed at the preschool teacher's practical activity, in particular, the capacity for solving specific pedagogical situations. The objectives of methodological competence development in preschool teachers are achieved in the process of professional training and retraining, the improvement of methodological tools for methodological work. The activity approach is the basis of preschool teachers' methodological activities and should ensure the formation of readiness for self-development and continuing education, modelling and construction of social environment for personal development in the education system, active cognitive activity. The principles of methodological work organization contributing to the achievement of its key goal improving professional activity: relevance, unity of theory and practice, orientation to the child's social significance as well as challenges for teaching staff; scientific character to the conformity with modern scientific achievements in various fields; systematic character and complexity in terms of which methodological work is considered as an integral system, the unity and interconnection of all directions of teachers' professional development; goal orientation, consistency, succession, a mass character, and collectivity; the methodological work transformation into a part of the continuing education system, teachers engagement into various forms of methodological; creation of favorable working*

*conditions, the availability of free time for the teacher's creative activity; efficiency, flexibility, mobility and an individual approach requiring, the creative nature of methodological work, the creation of a methodological work system in a preschool institution; continuing teachers' self-education, qualified assistance provision both in theoretical and in practical matters; improving teaching effectiveness.*

**Key words:** *activity approach, methodical activity, methodical competence, professional competence, the principles organization.*

УДК 374.7(4)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.7>**А. В. Боярська-Хоменко**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету  
імені Г. С. Сковороди

## СИСТЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПІВНІЧНОМУ РЕГІОНІ НІМЕЧЧИНИ

У статті здійснено аналіз реалізації концепції всеосяжного навчання в землі Шлезвіг-Гольштейн на півночі Німеччини. Визначено, що головною ідеєю концепції є те, що навчання впродовж усього життя є необхідною умовою для підтримки професійних навичок і сприяння інтеграції дорослих людей до різних галузей соціального життя. Основними положеннями концепції визнано такі: розвиток сектору безперервної освіти, розроблення та просування ініціатив щодо зміцнення освіти протягом усього життя, оптимізація інформації та рекомендацій, пов'язаних із навчанням, цілісні пропозиції для професійного розвитку, зосередження уваги на цільових групах дорослого населення, які повинні зміцнювати свої базові навички або завершити навчання, сприяння підвищенню кваліфікації співробітників малих і середніх підприємств. Система освіти дорослих у землі Шлезвіг-Гольштейн пропонує навчання дорослих на всіх рівнях: елементарний рівень, рівень середньої школи, професійне навчання, вища освіта. Забезпечення освіти дорослого населення покладено на різні навчальні заклади: професійно-технічні училища (*Hauptschule*) пропонують дорослим учням можливість отримати загальну та спеціальну освіту, реальні школи для дорослих (*Realschule*) забезпечують отримання загальної освіти, центри освіти для дорослих пропонують курси для отримання атестата про шкільну освіту. Курс навчання в центрах освіти дорослих складається з курсів різної тривалості, також є пропозиції, які пристосовані до потреб працюючих людей, інші призначені для безробітних, сімей або пенсіонерів. Залежно від цільової групи курси проводяться вранці, протягом дня, ввечері або у вигляді інтенсивних курсів у вихідні дні. Основні напрями навчання, які пропонують центри освіти для дорослих, є загальноосвітніми: суспільство, політика, навколишнє середовище, мови, здоров'я, культура, базова шкільна освіта (*Haupt-, Realschul- Fachhochschulabschluss*), електронне навчання. Базова освіта для дорослих у землі Шлезвіг-Гольштейн передбачає три окремі напрями для дорослих: підготовчі уроки для дорослих – *Vorbereitender Unterricht für Erwachsene FVU*; загальна освіта для дорослих – *Allgemeiner Unterricht für Erwachsene AVU*; вивчення іноземних мов для дорослих.

**Ключові слова:** освіта дорослих, навчання впродовж життя, Німеччина, формальна, неформальна, інформальна освіта.

**Постановка проблеми.** Україна – молода держава з потужними освітніми й економічними ресурсами. Становлення нормативно-правової бази України актуалізувало процеси розвитку системи багаторівневої безперервної освіти [8]. Навчання впродовж життя проголошено в Україні однією з ключових компетенцій сучасного світу знань [10].

Розроблення теорії та практики освіти впродовж життя й навчання дорослих у більшості європейських країнах підтримуються владою, промисловістю та соціальною сферою. Так, зокрема, серед пріоритетних напрямів розвитку неперервної освіти є визначення потреб дорослих у професійній підготовці та працевлаштуванні з урахуванням майбутніх тенденцій і змін у їхній кваліфікації, офіційне визнання й сертифікація неформальної та інформальної освіти дорослих, оптимізація наявних компетентностей тощо.

Важливість освіти в сучасному житті переконливо підтверджується тим, що у вересні 2000 року

глави держав та урядів 189 країн (у тому числі України) прийняли Декларацію тисячоліття Організації Об'єднаних Націй, яка назвала освіту другою серед восьми головних цілей. Разом із тим прийняття Закону України «Про освіту» спонукає науковців і педагогів до пошуків вирішення проблем освіти дорослих, яка визнана частиною освіти впродовж життя. У цьому аспекті актуальним є вивчення досвіду організації освіти дорослих у європейських країнах, зокрема в Німеччині.

Вивчення теоретичних основ навчання дорослих у країнах Центральної та Східної Європи, зокрема в Німеччині, стане потужним підґрунтям для формування як теоретичної, так і практичної бази навчання дорослих в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання освіти дорослих у розвинених країнах світу були предметом дослідження багатьох учених. Так, Н. Павлик розкрила особливості становлення неформальної освіти за кордоном за хронологічним і територіальним критеріями. Зокрема,

вивчено процес становлення в Скандинавських країнах, країнах Європейського Союзу, Канади та США, країнах Сходу тощо, а також виділено основні тенденції організації неформальної освіти за кордоном [9]. О. Аніщенко здійснила аналіз пріоритетних напрямів освіти дорослих у Європі, обґрунтувала позитивне значення неформальної освіти дорослих [5]. А. Єрмоленко узагальнив досвід деяких бізнес-шкіл для дорослих у США, розглянув сучасні підходи до навчання дорослих у цих школах. Водночас дослідник узагальнив підходи до адаптації дорослої людини до викликів сучасності, запропонував можливостей трансформації навчання дорослих людей [7].

**Мета статті** – розкрити особливості системи освіти дорослих у північному регіоні Німеччини.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта дорослих у Німеччині інтенсивно розвивається впродовж кількох десятиліть і має суттєву підтримку на законодавчому та нормативному рівнях. У північному регіоні Німеччини розташована земля Шлезвіг-Гольштейн, яка межує з Данією та має вихід до моря. Зважаючи на це, навчання дорослих у цій землі має свої особливості та пріоритети, зокрема вивчення данської мови, морської справи й суднобудівної промисловості тощо [2].

Варто зауважити, що в Німеччині як у децентралізованій країні відповідальність за реалізацію концепції безперервної освіти покладено на регіони. Так, наприклад, уряд північної прикордонної землі Німеччини Шлезвіг-Гольштейн у 2005 році прийняв рішення про реалізацію концепції всеосяжного навчання. Головною ідеєю концепції є те, що навчання впродовж усього життя є необхідною умовою для підтримки професійних навичок і сприяння інтеграції дорослих людей до різних галузей соціального життя. Разом із тим ця концепція сприяла збільшенню кількості учасників безперервної освіти й навчання. Концепція всеосяжного навчання також передбачала співпрацю освітян із малим і середнім бізнесом, котра полягала в організації та координації навчальної роботи з різними цільовими групами, забезпеченні їхнього навчання. Серед основних положень концепції всеосяжного навчання варто назвати такі:

- розвиток сектору безперервної освіти як допоміжний елемент системи освіти шляхом розвитку гнучкості між секторами навчання, гармонізації академічної та професійної підготовки, а також надання грантів для забезпечення якості й розвитку;

- розроблення та просування ініціатив зі зміцнення освіти протягом усього життя за рахунок поліпшення можливостей фінансування, організації обліку часу для безперервної освіти у співпраці з роботодавцями, працівниками та Федеральним агентством зайнятості;

- оптимізація інформації й рекомендацій, пов'язаних із навчанням, для підвищення обізнаності дорослого населення про переваги навчання впродовж усього життя. Для цього створено навчальний портал, який дає змогу переглядати пропозиції й вибирати відповідні заходи;

- цілісні пропозиції для професійного розвитку, а також орієнтація на загальні та соціальні питання. Включення професійно-технічних училищ, середніх навчальних закладів, вищих закладів освіти до системи освіти для дорослих;

- зосередження уваги на цільових групах дорослого населення, які повинні зміцнювати свої базові навички або завершити навчання;

- сприяння підвищенню кваліфікації співробітників малих і середніх підприємств, упровадженню інноваційних заходів, консультування з питань академічної освіти і професійної підготовки [1].

Система освіти дорослих у Німеччині загалом і в землі Шлезвіг-Гольштейн пропонує навчання дорослих практично на всіх рівнях:

- елементарний рівень,
- рівень середньої школи,
- професійне навчання,
- вища освіта [3].

Варто зазначити, що для системи освіти дорослих у Німеччині вирішальне значення для подальшого навчання та зв'язку з ринком праці має випускний сертифікат середньої школи. Виходячи із цього, у землі Шлезвіг-Гольштейн система освіти дорослих пропонує різні варіанти, які дають дорослим можливість отримати визнаний шкільний ступінь. Наприклад, професійно-технічні училища (*Hauptschule*) пропонують дорослим учням можливість отримати загальну та спеціальну освіту. Реальні школи для дорослих (*Realschule*) також забезпечують отримання загальної освіти. Обов'язковою умовою для навчання в реальній школі є свідоцтво про середню освіту й мінімальний вік 16 років. Навчання в цьому типі шкіл триває більше ніж два роки та передбачає досить ґрунтовне вивчення навчального матеріалу, яке дає змогу вступити в подальшому до закладів вищої освіти [2].

На додаток до елементів загальної освіти в закладах освіти для дорослих є також спеціальні координатори, які спонукають дорослих учнів до подальшого навчання, наприклад, у таких галузях, як охорона здоров'я, соціальна робота, будівництво, економіка або технології тощо [6].

Варто зазначити, що до 25 років дорослі німці можуть отримати свідоцтво про закінчення середньої школи від Федерального бюро праці, Центру розвитку молоді, Центру професійного навчання.

Центри навчання дорослих пропонують курси з оволодіння базовими педагогічними навичками, для участі в яких немає обмеження за віком. Курси

тривають від шести місяців до одного року й закінчуються зовнішнім іспитом. Вони пропонуються як очне, так і заочне навчання. Центри освіти для дорослих також пропонують курси для отримання атестата про повну загальну середню освіту [1].

Центри навчання дорослих у Німеччині є муніципальними навчальними центрами. Здебільшого вони підпорядковуються місцевим органам влади, таким як муніципалітети або професійні асоціації. Центри навчання дорослих є автономними закладами. Також існують національні асоціації, які організовані Німецькою асоціацією освіти дорослих. Наприклад, у землі Шлезвіг-Гольштейн існує національна асоціація центрів освіти дорослих *Schleswig-Holstein EV*, яка знаходиться в м. Кілі [4].

Фінансування центрів освіти для дорослих зазвичай здійснюється кількома джерелами: гранти від держави, гранти від муніципалітету, дохід від плати за навчання, стороннє фінансування (наприклад, реклама або благодійна допомога).

Курс навчання в центрах навчання дорослих складається з курсів різної тривалості, зазвичай від 1 до 15 тижнів, і відкритий для людей старших за 16 років. Є також пропозиції, які пристосовані до потреб працюючих людей, інші призначені для безробітних, сімей або пенсіонерів. Залежно від цільової групи курси проводяться вранці, протягом дня, ввечері або у вигляді інтенсивних курсів у вихідні дні. Крім того, освітні центри для дорослих пропонують освітні канікули відповідно до законів про навчання співробітників федеральних земель, а також навчальні поїздки, екскурсії або навіть участь в освітніх заходах, таких як тренінги для компаній, асоціацій, приватних осіб.

Основні напрями навчання, що пропонують центри освіти для дорослих, є загальноосвітніми: суспільство, політика, навколишнє середовище, мови, здоров'я, культура, базова шкільна освіта (*Haupt-, Realschul- Fachhochschulabschluss*), електронне навчання [6].

Оскільки навчальні центри для дорослих є неприбутковими організаціями, а плату за навчання вони можуть використовувати для покриття тільки частини своїх витрат, не отримуючи ніякого прибутку, курси для дорослих є порівняно недорогими. Так, у землі Шлезвіг-Гольштейн налічується загалом 167 центрів освіти для дорослих, урахувавши домашні народні середні школи й освітні установи. Численні місцеві культурні кола пропонують зацікавленим сторонам передусім у галузі культури широку програму заходів, зокрема, з метою просування мистецтва й культури, а також культурної політики в незалежній, безпартійній роботі за допомогою дискусій, заходів, конференцій і виставок [4].

Як зазначалося вище, дорослі жителі Німеччини, зокрема землі Шлезвіг-Гольштейн,

можуть отримувати базову освіту. Цікавим є те, що базова освіта передбачає три окремі пропозиції для дорослих:

- підготовчі уроки для дорослих – *Vorbereitender Unterricht für Erwachsene FVU*;
- загальна освіта для дорослих – *Allgemeiner Unterricht für Erwachsene AVU*;
- вивчення іноземних мов для дорослих тощо [2].

*FVU* – підготовчі уроки для дорослих – орієнтовані на дорослих, які хочуть навчитися краще читати, писати й рахувати. *FVU* – це пропозиція для тих, кому потрібно володіти мовою й математикою на базовому рівні. Уроки організовані відповідно до побажань і потреб кожного учасника. Наприклад, *FVU* може підготуватися до *AVU* або *AMU* (навчання на ринку праці) або дорослий учень може вивчати предмети *FVU* на додаток до іншого типу навчання. Варто зазначити, що земля Шлезвіг-Гольштейн знаходиться на кордоні з Данією, тому підготовчі уроки для дорослих пропонують курси данської мови [2].

*AVU* – загальна освіта для дорослих – освіта для дорослих за окремими загальноосвітніми предметами на базовому рівні. Особливих вимог до участі в навчання немає. Навчання може бути завершено іспитами, які мають ту ж складність, що й підсумкові іспити в середніх школах, і дають можливість отримати документ про повну загальну освіту [2].

Навчання проводиться в муніципальних або приватних мовних центрах, інших державних або офіційно визнаних навчальних закладах, у приватних навчальних закладах. Заняття проводяться як у денний, так і у вечірній час, а також є дистанційна форма навчання. Темі діляться на основні та додаткові, тобто факультативні. Основні курси пропонуються централізовано державними органами влади, тоді як додаткові предмети кожен навчальний заклад обирає для себе сам.

Навчальні курси *AMU* по ринку праці – це професійні курси, розроблені у співпраці між державою та партнерами по ринку праці для підвищення кваліфікації робочої сили. Зазвичай учасникам курсів *AMU* має бути більше ніж 20 років. Цільова група курсів *AMU* – це люди без професійної підготовки або кваліфікації, а також люди, які не працювали за фахом упродовж останніх п'яти років [2].

Навчальні курси пропонуються в деяких центрах *AMU*, в професійних школах та інших установах. Основними напрямками навчання *AMU* є текстиль і легка промисловість, будівництво та обладнання, готельна справа, громадське харчування, сільське господарство, лісове господарство, садівництво, наземний транспорт, металообробка, очищення, деревообробна промисловість тощо.

Курси можуть тривати від декількох днів до декількох тижнів, зазвичай у денні години. Курси

розробляються галузевими комітетами, що включають представників організацій роботодавців і працівників відповідних галузей.

**Висновки і пропозиції.** Освіта дорослих у північному регіоні Німеччини – у землі Шлезвіг-Гольштейн – здійснюється на всіх рівнях: елементарний рівень, рівень середньої школи, професійне навчання, вища освіта. Навчання дорослих забезпечується закладами освіти різного рівня та освітніми центрами. Особливостями навчання дорослих у землі Шлезвіг-Гольштейн є вивчення не лише німецької мови, а й данської, а також особлива турбота про групи людей, які особливо потребують удосконалення своєї освіти, оволодіння новими вміннями та навичками (безробітні, люди, які не працюють за фахом, пенсіонери, люди з особливими фізичними потребами).

Серед перспектив подальших досліджень варто назвати аналіз форм і методів навчання дорослих у закладах освіти різних рівнів, а також визначення практичних рекомендації щодо використання цінного педагогічного досвіду Німеччини в сучасних українських реаліях.

#### Список використаної літератури:

1. Berufsbildungsgesetz. Frankfurt am Main : Antiphon Verlag, 2018. 64 s.
2. Beutner M., Gebbe M. Serious Mobile Learning. Mehr als die Nutzung mobiler Endgeräte. *NetEnquiry. Innovative Ansätze zum Serious Mobile Learning für Aus- und Weiterbildung*. Köln, 2016. S. 41–69.
3. Seitter W. Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld, 2007. 200 s.
4. Wolf G. Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden, 2011. S. 54.
5. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. Мелітополь, 2015. № 2 (15). С. 155–160.
6. Боярська-Хоменко А.В. Освіта дорослих у Німеччині: реалії та перспективи розвитку. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»* : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. Вип. 52. С. 180–184.
7. Ермоленко А.Б. Сучасні акценти освіти дорослих: зарубіжний досвід. *Науковий вісник УМО «Педагогіка»*. Київ, 2016. № 2. С. 1–13.
8. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : Пед. думка, 2016. 448 с.
9. Павлик Н.П. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. № 1. С. 264–273.
10. Рідей Н.М., Кацера О.К., Баштовий В.І. Концептуальні і стратегічні аспекти реформування системи вищої та післядипломної освіти для сталого розвитку. *Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації* : матеріали конференції. Київ, 2018. С. 4–14.

#### **Boiarska-Khomenko A. Adult education system in northern Germany**

*The article analyzes the implementation of the concept of comprehensive learning in Schleswig-Holstein in northern Germany. The overarching idea behind the concept of comprehensive learning is that lifelong learning is a prerequisite for maintaining professional skills and facilitating the integration of adults into different areas of social life. The main concepts of the concept are the following: development of the continuing education sector, development and promotion of lifelong learning initiatives, optimization of information and recommendations related to education, holistic proposals for professional development, focusing on the target groups of adults who should strengthen their basic skills or completing training, promoting the development of skills of employees of small and medium-sized enterprises. The Schleswig-Holstein Adult Education System offers adult education at all levels: elementary level, secondary school level, vocational training, higher education. The provision of adult education is entrusted to different educational institutions: vocational schools (Hauptschule) offer adult learners the opportunity to receive general and special education, real adult schools (Realschule) provide general education, Adult Education Centers offer courses to obtain a school education certificate. The adult education centers consist of courses of varying lengths. There are also suggestions that are tailored to the needs of working people. Others are for the unemployed, families or retirees. Depending on the target group, the courses are held in the morning, during the day, in the evening or as intensive weekends. The main areas of study in adult education centers are general education: society, politics, environment, languages, health, culture, basic school education (Haupt-, Realschul-Fachhochschulabschluss), e-learning. Basic Adult Education in Schleswig-Holstein provides for three separate areas for adults: Adult Preparatory Lessons - Vorbereitender Unterricht für Erwachsene FVU; general adult education - Allgemeiner Unterricht für Erwachsene AVU; learning foreign languages for adults.*

**Key words:** adult education, lifelong learning, Germany, formal, non-formal, informal education.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.8>

З. Я. Гнатів

докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

## ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті виявлено сутність естетичного виховання у фаховій підготовці майбутніх учителів у сучасних умовах; з'ясовано особливості цього процесу в умовах інтернаціоналізації вищої освіти. Результати фахової підготовки майбутніх педагогів сьогодні визначаємо в термінах компетентностей, які наповнені прагматичним змістом, а саме включення в навчальний процес тих програм, засвоєння яких дає змогу майбутньому педагогу адаптуватися до вимог ринку праці, бути конкурентоспроможним, відчувати свою ідентичність у суспільно-культурному просторі держави проживання та Європи. Прагматизм намірів, сподівань і зусиль із боку як особистості, так і держави у процесі інтернаціоналізації освіти загострює важливість естетичного компонента, що є основою для емоційного, дає людині єдність чуттєвого і раціонального досвіду шляхом від сприйняття через переживання до осмислення. Естетичне виховання майбутніх педагогів на домінуючих засадах психолого-педагогічно-філософської фахової підготовки сприяє формуванню нової моделі підготовки вчителя, у якій буде враховано і глобальні виклики і національні особливості. Критеріями естетичного виховання майбутніх педагогів, як його результатами, є цілісне культурологічне знання української та світової культури, що є основою національної та європейської ідентичності, високий рівень емоційної культури, володіння методикою навчання як організація поетапного процесу від чуттєво-емоційного до інтелектуально-раціонального: відчуття – сприймання – формування образу – поняття – судження – умовиводу, вироблення педагогічного мовлення, розуміння уроку як певного дійства, що потребує продуманої і спонтанної режисури тощо. Методичні засоби, зміст і форми естетичного виховання майбутніх педагогів в єдності теорії і практики впливають на свідому та підсвідому сферу, на розвиток пам'яті й волі, уяви й фантазії, практичної дії та її результату.

**Ключові слова:** майбутні педагоги, фахова підготовка, естетичне виховання, інтернаціоналізація.

**Постановка проблеми.** Актуальність естетичного виховання майбутніх педагогів визначена пріоритетністю мети розвитку інтелекту і творчості, що врівноважує або згладжує суперечності між:

– програмованим штучним інтелектом і необмеженими можливостями людської особистості в зусиллях саморозвитку та самореалізації;

– необхідністю відмовитися від пріоритету «знаннєвої» парадигми фахової підготовки і реалізувати варіант емоційно-естетичної в концептах: «краса педагогічної дії», «педагогіка добра» (І. Зязюн), «Школа Радості», «педагогіка серця» (В. Сухомлинський), «калокагатія» (Платон, Г. Сковорода), «щастя» як задоволення потреб (А. Маслоу), «щастя дитини – єдине щастя на землі» (М. Лещенко) тощо;

– значними здобутками в теорії і практиці естетичного виховання (від Античності і до сьогодні) і дискусійністю питань сутності естетичного виховання, природи естетичного тощо;

– сучасними соціальними, культурними вимогами щодо професійної підготовки майбутніх педагогів і невирішеністю найважливіших проблем у розвитку їхньої педагогічної майстерності як системи компетенцій;

– необхідністю впровадження на всіх рівнях гуманістичної особистісно орієнтованої пара-

дигми розвивальної освіти і традиційною «знаннєвою», яка обмежує педагогічну міжсуб'єктну взаємодію, зокрема вищої школи, реалізацією завдань репродуктивного навчання, інформаційним теоретично-науковим наповненням тощо;

– пізнавальним, виховним і розвивальним потенціалом естетичного, художнього і недостатнім його використанням у фаховій підготовці майбутнього педагога, розвитку його особистості;

– цілісним загальним змістовим наповненням процесу фахової підготовки і частковим змістом у ній цілеспрямованої естетичної підготовки, зокрема в межах вивчення курсів філософії, педагогіки, психології, естетики, культурології, історії мистецтва, художньої культури тощо.

**Стан розробленості проблеми.** Проблема естетичного виховання дітей та молоді була предметом вивчення у працях багатьох учених в Україні та поза її межами в минулому і сьогодні. Зокрема, у працях А. Алексюка, В. Андрущенко, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, В. Галузинського, О. Глузмана, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Киричука, О. Леонтьєва, М. Лещенко, Б. Лихачова, С. Максименка, Н. Миропольської, О. Олексюка, В. Петрушенка, О. Рудницької, Б. Теплової, Г. Троцько, Г. Шевченко, Ж. Юзвак, П. Яковсона й інших розкрито окремі психолого-



педагогічні аспекти естетичного виховання; філософські аспекти вирішення проблеми естетичного виховання особистості розкрито у працях Г. Квасова, А. Комарова, С. Кримського, В. Кудіна, В. Мазепи, В. Михальова, Л. Левчук, В. Личковах, О. Семашко й інших. Однак проблема естетичного виховання майбутніх учителів у сучасних умовах інтернаціоналізації вищої освіти цілком не розкрито, що і зумовило вибір теми нашої статті.

**Метою статті** є виявлення й обґрунтування сутності естетичного виховання у фаховій підготовці майбутніх учителів у сучасних умовах. У межах визначеної мети необхідно вирішити такі **завдання**: з'ясувати особливості фахової підготовки майбутніх педагогів у сучасних культурно-історичних умовах; виявити важливість естетичного виховання в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Майбутніми педагогами звично називаємо здобувачів вищої освіти в навчальних закладах, якими, згідно із Законом України «Про вищу освіту», є класичний або педагогічний університет, педагогічна академія або інститут, чи педагогічний коледж, який може бути самостійним закладом вищої освіти або структурним підрозділом університету, академії чи інституту. Коледж провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступеня бакалавра та / або молодшого бакалавра, відповідно інші заклади вищої освіти – бакалавра, магістра, а також провадить інноваційну освітню діяльність за ступенем доктора філософії [1].

Майбутній учитель, як засвідчують результати аналізу навчальних планів, освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик, повинен мати відповідну соціально-гуманітарну, фундаментальну, природничо-наукову, загально-економічну, професійну теоретичну та практичну підготовку, а також уміти розв'язувати різні проблеми й завдання педагогічної діяльності.

Однією з важливих особливостей сучасного освітнього процесу є розширення освітнього простору, оскільки Законом у відповідь на виклики глобалізованого світу задекларовано сприяння мобільності студентів та викладачів, яка здійснює проект інтернаціоналізації вищої освіти в європейському просторі. Соціальне замовлення до кваліфікації та особистісних потреб майбутнього педагога зумовлене сучасним внутрішнім конкурентним ринком праці, а також глобалізаційними та євроінтеграційними процесами, які визначені Лісабонською стратегією. Основою оцінки якості вищої освіти і фахової підготовки майбутніх педагогів, а також освітньої діяльності вищих навчальних закладів, які займаються цією підготовкою, є стандарти вищої освіти, які вписані в р. III, ст. ст. 9 та 10 Закону «Про вищу освіту». Вони включають державний, галузевий і стандарт

вищого навчального закладу, який покликаний забезпечити освітню і професійну кваліфікацію майбутнього педагога. Створення Національної системи кваліфікацій враховує особливості і традиції української вищої школи, задовольняє інтереси ринку праці, узгоджується з Рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти, Європейською рамкою кваліфікацій для навчання упродовж життя. Система зрозуміла для всіх країн-учасниць Болонського процесу, що важливо в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів здійснюється за двома ОКР «бакалавр» – «магістр». Причому у класичних університетах двоциклова підготовка «бакалавр» – «магістр» відбувається з більш пізньою педагогічною спеціалізацією, а в педагогічних університетах та інститутах – з ранньою педагогічною спеціалізацією. У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя необхідно долати донедавна панівну настанову інформаційного знаннєвого насичення, водночас утверджувати особистісно орієнтовану підготовку, що передбачає важливість реалізації вимог до особистості педагога, безперервного професійного розвитку у вимірі володіння компетенціями.

Шляхами і засобами долання недоліків є використання: індивідуальних форм роботи зі студентами на противагу фронтальним і груповим, інтерактивних методів, які сприятимуть умінню логічно цілісно поєднувати інформацію з різних сфер знань, повсякденного соціально-культурного життя людини та спільноти, а також належна організація психолого-педагогічного, особливо, на нашу думку, філософського супроводу, що є чинником формування особистості майбутнього педагога, його пізнавально-когнітивної, естетично-емоційної та тілесно-фізичної культури, професійних і життєво необхідних компетенцій, здатності до емпатії та можливості бути успішним і щасливим в обставинах особистісного приватного життя та майбутній професійній діяльності.

В умовах фахової підготовки майбутніх педагогів специфіка естетичного виховання зумовлена особливостями професійного й особистісного розвитку, культурно-історичними обставинами розвитку вищої освіти України. Підготовку майбутніх учителів до виконання основних функцій викладання та навчання, організації й особистої партнерської участі в педагогічній комунікації доцільно визначати соціальними ролями коуча (англ. *coaching*), який бере на себе роль тренера, що здатний сприяти учневі у визначенні і досягненні життєвих цілей, успіху, тьютора (від англ. *tutor* – «учитель»), який веде індивідуальні чи групові заняття з учнями як репетитор, та фасилітатора (від англ. *facilitate*), який консультує учнів у процесі самостійного пошуку інформації тощо [3]. Для фахової підготовки майбутніх педагогів

найбільш прийнятними стосунками у процесі педагогічної взаємодії між викладачем і студентами є тьюторська форма навчання, особливо під час опанування студентами предметів тріади: педагогіка – психологія – філософія, у яких зосереджено основи теорії і настанови практики естетичного сприйняття себе і світу навколо себе за законами істини, добра і краси.

У межах нашого дослідження єдність психологічної, педагогічної, філософської підготовки з акцентом на проблемах естетичного виховання розглядаємо як можливість спрямувати фахову підготовку на досягнення ціннісних орієнтирів особистісного життя і професії, сформувані рефлексивне мислення, перспективу вирішення проблем людини та її буття. На нашу думку, змістове наповнення фахової підготовки майбутніх педагогів, особливо на ОКР «магістр», доцільно здійснювати дисциплінами психології, педагогіки та філософії.

Посилення ролі освіти в сучасному суспільстві зумовлює сталу потребу в педагогічних кадрах, утверджує масштабність і стабільність ринку праці для педагогічних фахівців, отже, і необхідність у спеціалізованих педагогічних університетах, які є провідними установами для забезпечення освітньої сфери педагогічним персоналом. Саме тому особливої уваги потребує цілісна система педагогічної та науково-педагогічної освіти, що в умовах дефіциту гуманітарного як творчого, емоційного на противагу інформаційно-технічному, відповідальна за продукування гармонійно розвиненої особистості, здатної до самопізнання, самореалізації та самоствердження. Меті досягнення потрібного академічного і практичного кінцевого результатів у підготовці майбутніх учителів повинні бути підпорядковані як освітні програми, так і навчальні дисципліни і модулі. Естетичне виховання майбутніх педагогів корелюється з метою отримання компетентності, яка є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1]. Отже, результати фахової підготовки майбутніх педагогів сьогодні визначаємо в термінах компетентностей, які наповнені прагматичним змістом, а саме включення в навчальний процес тих програм (курсів і модулів), засвоєння яких дає змогу майбутньому педагогу адаптуватися до вимог ринку праці, бути конкурентоспроможним, відчувати свою ідентичність у суспільно-культурному просторі держави проживання та Європи. Прагматизм намірів, сподівань і зусиль із боку як особистості, так і держави у процесі інтернаціоналізації освіти загострює важливість естетичного компонента, що є основою для емоційного, дає людині єдність чуттєвого

і раціонального досвіду шляхом від сприйняття через переживання до осмислення. Водночас варто пам'ятати, що критерій «прекрасне» як «досконале», «довершене» та його протилежність «потворне» є світоглядно-оціночними щодо будь-яких явищ в економіці, політиці тощо.

Сьогодні існують високі суспільні вимоги до фахової підготовки майбутніх педагогів. Адже йдеться про соціальну місію вчителя і ті суспільні перетворення, які пов'язані з його професійними цінностями. Передусім це ціннісні пріоритети в підготовці вчителя, реалізувати які можна шляхом збереження набутих українською школою і педагогічною наукою традицій і досвіду, а також раціонального засвоєння передового світового.

Однією з важливих проблем сучасних модернізаційних процесів є оновлення теоретико-методологічної основи у змістовому компоненті професійної підготовки майбутніх педагогів. Ідеться про надання особливого значення і ваги естетичному вихованню в модернізаційних, інтеграційних процесах професійної підготовки вчителя.

Інтеграція вищої української школи в європейський освітній простір здійснюється шляхом її інтернаціоналізації, що передбачає: рівнозначність європейських і українських дипломів; трирівневу систему підготовки у країнах, які входять у цей простір (бакалавр, магістр, докторський ступінь); єдине визначення обсягу навчального навантаження; забезпечення мобільності студентів, викладачів і дослідників на рівні експорту й імпорту освітніх послуг; забезпечення високої якості освіти.

У процесі інтернаціоналізації в освіті актуальний культурологічний підхід до виховання, оскільки внаслідок педагогічної взаємодії та взаємозв'язків посередництвом людини як суб'єкта культури виникають інноваційні явища як в особистісному, так і в суспільному житті.

Інтернаціоналізація у сфері освіти відображає світові глобалізаційні тенденції в освіті, передбачає євроінтеграційні процеси, які потребують докорінної модернізації української вищої школи, відкриває для сучасної України шляхи входження в європейський цивілізаційний простір, а естетичне виховання майбутніх педагогів у цих умовах стає у процесі фахової підготовки стратегічним завданням.

Чинниками розвитку процесу естетичного виховання майбутніх учителів є розробленість естетичної теорії в єдності філософського, психологічного, культурологічного знання; розвиток естетики як окремої філософської дисципліни (із 70-х рр. XX ст.); методологія вищої освіти у визначенні пріоритету гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми; настанови національного світогляду та ментальності, які утверджують у життєвому світі майбутнього вчителя як суб'єкта

естетичного виховання цінності краси, правди, добра; мистецькі, народні художньо-естетичні традиції в українській культурі; освітні традиції в культурно-історичному розвитку народу.

Обов'язковою умовою естетичного виховання майбутніх педагогів є емоційно-психологічна атмосфера навчального закладу загалом, усіх моментів педагогічної взаємодії, людинознавчий, людиноцентричний зміст і методи навчального-виховного процесу. Досконалі педагогічні умови процесу фахової підготовки майбутніх педагогів забезпечать досягнення очікуваного результату, утвердять, за І. Зязюном, «красу педагогічної дії» та її наслідків [2]. Критеріями естетичного виховання майбутніх педагогів, як його результатами, є цілісне культурологічне знання української та світової культури, що є основою національної та європейської ідентичності, високий рівень емоційної культури, володіння методикою навчання як організацією поетапного процесу від чуттєво-емоційного до інтелектуально-раціонального: відчуження – сприймання – формування образу – поняття – судження – умовиводу, вироблення педагогічного мовлення, розуміння уроку як певного дійства, що потребує продуманої і спонтанної режисури тощо. Методичні засоби, зміст і форми естетичного виховання майбутніх педагогів в єдності теорії і практики впливають на свідому та підсвідому сфери, на розвиток пам'яті й волі, уяви і фантазії, практичної дії та її результату.

Сучасна освітня ситуація з естетичним вихованням виявляє посилення мотиваційної сфери особистості, урахування її потреб, цінностей та інтересів в орієнтації на досягнення стану задоволення (емоційного, фізичного, пізнавального), щастя, успіху на основі сприйняття, розуміння, творення естетичного як прекрасного (розуміння якого вкрай суб'єктивне) у природі, в особистісному і суспільному бутті, у культурі свого народу і світовій.

Естетичне виховання майбутніх педагогів на домінуючих засадах психолого-педагогічно-

філософської фахової підготовки сприяє формуванню нової моделі підготовки вчителя, у якій буде враховано і глобальні виклики і національні особливості, як-от риси національного характеру та настанови ментальності, релігійна культура, специфіка обрядовості, соціонормативної культури тощо.

**Висновки і пропозиції.** Проаналізувавши особливості естетичного виховання майбутніх учителів у сучасних умовах фахової підготовки, ми виявили відсутність цілісної теорії і практики естетичного виховання у вищій школі, аксіологічні підходи до реалізації цього процесу, розуміння мистецтва як виняткового засобу формування естетичної культури особистості, що утверджує в понятійно-термінологічному апараті проблеми поняття «художньо-естетичне», використання національних художньо-естетичних традицій, естетичного потенціалу релігійної культури, водночас негативний вплив різноманітних засобів маскультури, а головне, недостатній рівень психологічної, філософської культури майбутніх педагогів, володіння якою дозволить врівноважити баланс у пошуках задоволення, насолоди й обов'язку як відповідальності за все, що відбувається в особистісному і професійному бутті. Таке розуміння естетичного виховання корелює його психологічні механізми з емоційним, а наслідки – з морально-етичним.

#### Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–УІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
2. Зязюн І., Сагач М. Краса педагогічної дії : уавчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ : Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
3. Нова українська школа : poradnik dla vchitelja / za zag. red. Н. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2017. 206 с.

#### **Hnativ Z. The problem of aesthetic education of future education in the professional training process**

*The essence of a esthetic education in the professional training of future teachers in modern conditions is revealed in the article; the peculiarities of this process in the context of internationalization of higher education have been clarified. The results of professional training of future teachers today are defined in terms of competencies that are filled with pragmatic content, namely the inclusion in the educational process of programs, the development of which allow the future teacher to adapt to the requirements of the labor market, to be competitive, to feel their identity in social and cultural life and Europe. The pragmatism of intentions, aspirations and efforts on the part of the individual and the state in the process of internationalization of education sharpens the importance of the aesthetic component, which is the basis for the emotional, gives the person the unity of sensual and rational experience through perception through experience to comprehension. The aesthetic education of future teachers on the dominant principles of psychological, pedagogical and philosophical professional training contributes to the formation of a new model of teacher training, which will take into account the global challenges and national peculiarities, which is the basis of national and European identity, high level of emotional culture, mastery of methodical learning as an organization of a staged process inform sensual and emotional to the intellectual and rational, feeling – perception – the image of – concept – judgment – reasoning,*

*develop educational broadcasting, understanding the lesson as a specific action, which requires deliberate and spontaneous directing others. Methods, content and forms of aesthetic education of future teachers in the unity of theory and practice affect the conscious and subconscious sphere, the development of memory and will, imagination and imagination, practical action and its result.*

**Key words:** *future teachers, professional training, aesthetic education, internationalization.*

УДК 378.1«312»

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.9>**Л. Б. Козлова**кандидат історичних наук,  
викладач кафедри гуманітарних наук  
Черкаської медичної академії

## ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Сьогодні Україна, об'єднуючись зі світовою спільнотою, вдосконалює освітній процес, орієнтується на майбутню професійну діяльність. Ефективному вирішенню проблем гуманізації та демократизації українського суспільства, безперечно, сприятиме модернізація системи освіти в контексті європейських вимог, її структурне та змістове оновлення. У статті на основі інноваційних підходів, оновленні освітньої діяльності вищих навчальних закладів, кінцевим результатом якої є гармонізація європейської вищої освіти, проаналізовано механізми та інструменти розвитку системи освіти, сукупність яких будує концептуальну модель нової освіти, котру називають відкритою освітою. Обґрунтовано необхідність дослідження процесу розвитку відкритої освіти як глобальної освітньої системи в Україні, визначено тенденції ефективного розвитку відкритої освіти за сучасних умов; окреслено головні риси останньої: доступність, паралельність, модульність, інтернаціональність і координованість. Окреслено основні чинники, які впливають на процес розвитку відкритої освіти. Розвиток відкритої освіти в Україні протягом останніх десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Нами було виявлено, що особливої актуальності відкрита освіта набуває під час становлення сучасного інформаційного суспільства, забезпечуючи тим самим удосконалення системи управління освітою і контролю її якості, надаючи їй ознак відкритості, гнучкості та доступності. Визначено, що відкрита освіта є невід'ємною складовою частиною інформатизації суспільства, відображає загальну тенденцію послідовного переходу освітніх процесів з одного стану в інший, формування визначального інформаційного і комунікаційного базису розвитку освіти. Застосування елементів відкритої освіти сприяє підвищенню якості освіти на інноваційній основі й уможливорює доступність і безперервність освіти протягом життя. Головними аспектами розвитку відкритої освіти є поступальне упровадження елементів відкритої освіти у традиційну освітню практику. «Рівень освітніх систем, досягнутий сьогодні в розвинутих країнах світу, є важливим чинником їхнього інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і культурного розвитку, що значною мірою забезпечує цим країнам стабільність і еволюційний характер розвитку, дозволяє удосконалити життєустрій, поглиблювати демократичні процеси, поступово підвищувати духовний і матеріальний рівень мирного, творчого життя населення – головної мети прогресивного розвитку людини і суспільства» [1, с. 30].

**Ключові слова:** відкрита освіта, інформатизація, інформаційні технології, відкрите навчання, цифровий контент, освітній процес, інформаційне суспільство, дистанційне навчання.

**Постановка проблеми.** Розвиток відкритої освіти в Україні протягом останніх десятиліть є об'єктом дослідження вітчизняних науковців. Особливої актуальності набуває відкрита освіта в системі загальної освіти за розвитку інформаційного суспільства, з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, оволодінням відповідних умінь, навичок і компетентностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження, пов'язані з інформатизацією освіти, представлені роботами Р. Бужикова, Л. Виноградова, М. Чванова, О. Висоцької, Б. Шуневича. Встановленню її ролі в суспільному розвитку присвячено науковій праці О. Захарова, І. Колеснікової, А. Хуторського, М. Шишкіної. Аналізуючи наукову літературу, ми визначили наявність ряду теоретико-методологічних проблем, пов'язаних із використанням категорії «від-

крита освіта» і застосуванням відкритої освіти, що потребують дослідження і вирішення.

**Мета статті** полягає у дослідженні генези використання поняття «відкрита освіта» й у визначенні нового етапу розвитку інформатизації освіти України – періоду відкритої освіти.

Сучасний соціум має ряд особливостей, до яких насамперед слід віднести підвищення значення інтелектуальної праці із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій, розповсюдження мережевих форм спілкування, глобалізацію економіки, політики, культури, освіти. Проявом процесу інформатизації та глобалізації освіти є відкрита освіта як найважливіша характеристика випереджаючого розвитку суспільства.

Завдяки інтеграційним процесам України у світовий і європейський освітній простір особливої ваги набуває відкрита освіта в системі основної освіти у сучасному суспільстві, із застосуванням

новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційних форм навчання, опанування відповідних умінь, навичок і компетентностей. Сьогодні концепція відкритої освіти перебуває ще на стадії становлення, оскільки здебільшого описує основні орієнтири розвитку. Відкрита освіта розуміється по-різному: як відкрита соціальна система, що адекватно реагує на зміни освітніх потреб населення; як соціальний інститут, який регулює вільний доступ до наукової інформації й оволодіння комплексом професійних знань упродовж усього життя людини; як освіта, що забезпечує варіативний вибір форм і методів навчання тощо. Концепція відкритої освіти передбачає інтеграцію всіх способів засвоєння людиною світу; вільне користування різноманітними інформаційними системами, які відіграють таку саму роль у навчально-виховному процесі, як і безпосередній навчальний процес; особистісна спрямованість процесу навчання; розвиток інформаційної культури; зміну ролі викладача [1, с. 32].

Розвиток відкритої освіти протягом останніх десятиліть є об'єктом дослідження науковців. Ознаками відкритої освіти М.С. Чванова вважає: а) постійний обмін інформацією між учителем і учнями, т. зв. «зворотний зв'язок», з'являються нові цілі, засоби і методи навчання; б) зміну змісту освіти, адже вона вже не відповідає системі знань і умінь учнів у певний момент; в) збільшення інформаційного простору виводить систему освіти зі стійкої рівноваги [2, с. 104].

Серед поширених форм відкритості за умов глобалізації сучасного суспільства слід виділити: інформаційну відкритість (результатом якої є свобода слова та взаємопроникнення інформаційних мереж різних регіонів і культур, посилення впливу мас-медіа на політичні рішення та соціально-культурне життя); соціально-політичну відкритість як всезагальне утвердження свобод і прав людини, поширення моделей ліберальної демократії, громадянського суспільства; територіально-економічну відкритість як більшу свободу пересування громадян, «прозорість» кордонів, спрощення процесу товарообміну.

Завдяки своїй відкритості система освіти спроможна прогнозувати і враховувати зміни в економіці, відображати зміни в технології й управлінні виробництвом, надавати можливість отримання професійної освіти людям різного віку [3]. Саме у відкритій системі є можливість для прояву особистої думки, вибору свого життєвого шляху, побудови власної кар'єри. Забезпечення свободи для такого вибору означає надання людині можливості отримувати освіту без зовнішніх обмежень.

Метою відкритої освіти є підготовка особи до повноцінної та ефективної участі у суспільному житті та професійній діяльності в інформаційному

та телекомунікаційному суспільстві. Особливості відкритої освіти як специфічної форми надання освітніх послуг: використання спеціалізованих технологій і засобів навчання – комп'ютерів, мережеских засобів, мультимедійних технологій; тестовий контроль якості знань; модульність – формування індивідуального навчального плану з набору навчальних курсів; паралельність – можливість навчання за сумісництва з основною професійною діяльністю; асинхронність – реалізація технології навчання за зручним для учня розкладом; нова роль викладача як координатора-тьютора, який координує індивідуальний процес навчання, консультує та допомагає у складанні індивідуального плану; нова роль учня – підвищення вимог до самоорганізації, мотивування, навичок самостійної роботи. В.М. Лупанов зазначає, що в системі відкритої освіти суттєво змінюється роль і функції викладача, він зобов'язаний відносини з учнями чи студентами будувати на основі співпраці та взаємодопомоги. Робота викладача за використання Інтернет-технологій зумовлює певні вимоги до його професійної компетентності: викладач повинен знати свій предмет і вміти вільно у зрозумілій формі викладати; вміти конструювати свої знання за допомогою освітніх технологій, формуючи мотивацію учнів / студентів до навчання за допомогою комп'ютерно-опосередкованої комунікації; проведення занять у режимі відкритої освіти потребує високого рівня психолого-педагогічних знань у сфері електронної педагогіки та певного рівня інформаційної культури; навчання повинно формувати особистісні та компетентнісні якості.

Завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій відкрита освіта набуває таких якостей, як:

- доступність (можливість доступу до освіти різних соціальних груп);
- гнучкість (здатність слухачів навчатися у зручний час та у зручному місці);
- модульність (можливість сформувати індивідуальну навчальну програму, яка складається з набору незалежних курсів-модулів);
- паралельність (здійснення навчання одночасно з професійною діяльністю, без відриву від виробництва або іншого виду діяльності);
- економічність (економія витрат матеріальних, фінансових і людських ресурсів засобами використання технологій відкритої освіти);
- соціальна рівність (реалізація ідей соціальної рівності в освіті засобами отримання рівного доступу до її здобуття);
- інтернаціональність (можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, які проживають за кордоном);

– координованість (упровадження посади наставника-консультанта й уведення функції координатора навчального процесу).

Саме відкрита освіта спроможна розширити освітні можливості людини, створити якісно новий рівень відкритості та єдності системи навчання на всіх рівнях, а саме у всіх типах і різновидах внутрішніх і зовнішніх комунікацій. До зовнішніх комунікацій належать зв'язок між суспільством і державою та системою освіти загалом і конкретними освітніми установами, а до внутрішніх комунікацій відносять зв'язок між вчителем і учнем; учнем і учнем; вчителем і учнем; адміністрацією навчального закладу і вчителем та учнем.

Разом із поняттям «відкрита освіта» зустрічаємо категорію «відкритий доступ». «Відкритий доступ» (Будапештська ініціатива, 2002 р.) – це необмежений доступ до наукових і освітніх матеріалів за допомогою комп'ютерних технологій, зокрема мережі Інтернет. Міжнародний рух за «Відкритий доступ» [4, с. 207] має на меті забезпечення відкритого доступу для всіх людей до освітніх ресурсів, культурного надбання, результатів наукових досліджень. Цей рух у науковій і освітній спільноті поширився на початку 90-х рр. ХХ ст. із появою персональних комп'ютерів та Інтернету, що забезпечило технічні можливості для реалізації принципу відкритого доступу на якісно новому рівні. На практиці доступ до навчальних і наукових матеріалів є здебільшого обмеженим. Найчастіше це зумовлюється соціальними чинниками (політикою обмеження доступу приватних або державних навчальних і наукових установ, видавництва, цифрових ресурсів тощо). З появою електронних бібліотек і журналів із відкритим доступом простежується тенденція до зростання ступеня відкритості інформаційних ресурсів.

**Висновки і пропозиції.** У дослідженні встановлено, що відкрита освіта значно розвинулася

внаслідок виникнення нагальної потреби забезпечення кожного якісною та доступною освітою. Сьогодні відкрита освіта є важливою складовою частиною інформатизації суспільства, вона показує послідовний перехід освітніх процесів з одного стану в інший, формування визначального інформаційного і комунікаційного базису розвитку освіти. Головними характеристиками відкритої освіти є інформативність, доступність, гнучкість, модульність, економічність, інтернаціональність і координованість, що надає можливість кожній людині отримувати освіту незалежно від місця проживання, віку чи національності за допомогою використання новітніх технологій навчання. Головними компонентами відкритої освіти є відкрите навчання, відкриті освітні ресурси та представники відкритої освіти. Впровадження процесу відкритого навчання неможливе без відкритих освітніх ресурсів, представлених у вигляді цифрових матеріалів, доступ до яких здійснюється завдяки сучасним технологічним засобам. Перспективами подальших розвідок вважаємо аналіз зарубіжних технологій відкритої освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Биков В.Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 7. С. 30–35.
2. Чванова М.С., Храмова М.В. Синергетический подход к модернизации образовательных технологий в системе открытого образования. *Вестник ТГУ*. 2011. Вып. 11 (103). С. 95–109.
3. Биков В., Луценко В. Відкрита освіта: організаційно педагогічні аспекти. URL: <http://www.slideshare.net/labmtdn/ss-10272418>.
4. Кремень В. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : Пед. думка, 2011. 304 с.

#### **Kozlova L. Main aspects of open education as a factor of Ukrainian education development**

*Today, uniting with the world community, Ukraine is improving its educational process and focusing on future professional activity. An effective solution to the problems of humanization and democratization of Ukrainian society will undoubtedly be facilitated by the modernization of the education system in the context of European requirements, its structural and substantive updating. In the article, based on innovative approaches, updating the educational activity of higher education institutions, the end result of which is the harmonization of European higher education, mechanisms and tools for the development of the education system are analyzed, the totality of which builds a conceptual model of new education, which is called open education. It is justified the need to study the process of development of open education as a global education system in Ukraine, identifies the tendencies of effective development of open education in modern conditions; the main features of the latter are outlined: accessibility, parallelism, modularity, internationality and coordination. identified the main factors that influence the process of development of open education. The development of open education in Ukraine over the last decades has been the subject of research by domestic scientists. As a result of the research it was found that open education becomes especially relevant during the formation of modern information society, thus improving the education management system and quality control, giving it signs of openness, flexibility and accessibility. It is determined that open education is an integral part of the informatization of society, reflects the general tendency of successive transition of educational processes from one state to another, forming the defining information and communication base of educational development. The use of elements of open education contributes to the improvement of quality of education on an innovative basis*

*and provides accessibility and continuity of education throughout life. The main aspects of the development of open education are the progressive introduction of elements of open education into traditional educational practice. "The level of development of educational systems, achieved today in the developed countries of the world, is a significant factor in their intellectual, economic, social, scientific, technological, innovative and cultural development, which largely provides these countries with stability and evolutionary character of development, allows to improve the living environment, to deepen democratic processes, to gradually increase the spiritual and material level of peaceful, creative life of the population – the main goal of the progressive development of man and society" [1, p. 30].*

**Key words:** *open education, informatization, information technology, open learning, digital content, educational process, information society, distance learning.*



УДК 7.01

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.10>**В. А. Левицька**викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик  
Луцького педагогічного коледжу**Л. М. Кикіньова**викладач кафедри музичних дисциплін  
Луцького педагогічного коледжу

## ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ В ЗАРУБІЖНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛАХ

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем – формуванню креативності засобами мистецтва. Наголошено на тому, що найважливіша роль у цьому питанні відводиться процесу формування і розвитку культуротворчих компетенцій, які впливають на зміну змісту мистецької освіти і розвиток мистецького простору як культурно-мистецької спільноти, що розвивається на національних ідеях гуманізації освіти. Звернено увагу на проблему креативності, визначено її значимість для сучасної реалізації особистих, суспільних і державних інтересів. Досліджено креативність як явище в історичному контексті. Описано поняття креативності в історичному, мистецько-педагогічному та культурному ракурсах. З'ясовано, що креативність – одна з першорядних життєвих потреб особистості в перебудові реальності і одна з центральних характеристик самоактуалізації. Доведено, що будь-яка здорова людина володіє з народження творчим потенціалом, саме тому важливо зберегти цей дар. Креативність студентської молоді визначається як особистісно-творчий ресурс підлітків, які володіють здатністю до рефлексії, творчої діяльності, прагненням до нестандартних рішень за наявності стійкої мотивації на досягнення успіху, впевненості в собі й адаптивності отриманих знань на тлі самостійного прагнення до суспільного визнання, оволодіння комунікативними навичками, бажання здійснити толерантну соціально-патріотичну ідентифікацію. Наголошено на тому, що креативність – це не самоціль. Головною метою формування і збереження цієї властивості, що поєднує в собі безліч складників, є рішення великих і малих практичних і часто нестандартних завдань. Звернено увагу, що теорія загальної педагогіки доповнена обґрунтуванням психолого-педагогічних умов формування креативності молодого покоління, які реалізуються через створення особистісно-творчого ресурсу підлітків у частині з'єднання структури системи основних і особистісних педагогічних умов; аналізом комплексу принципів реалізації організаційних, мотиваційних, соціально-педагогічних, установчо-технологічних психолого-педагогічних умов.*

**Ключові слова:** креативність, творчість, самоактуалізація, інтерес, теорія загальної педагогіки, дослідження.

**Постановка проблеми.** Потреба в нових вимогах у мистецькому освітньому процесі викликає потребу в розширенні вже отриманих знань, що визначає перспективні напрями наукових досліджень. Багатозначність і важливість проблеми впливу мистецького освітнього середовища на формування креативності як індивідуально-творчого ресурсу особистості вимагає ретельного теоретичного вивчення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми гуманізації освіти на основі дослідження креативності присвячені теоретичні та практичні дослідження М. Берулава, К. Бондаревської, Б. Гершунського, Н. Ніка, І. Якіма, Є. Ямбурга й ін. Про важливість взаємодії освіти й культури зазначають фахівці різних галузей наукових знань: педагогіки, психології, філософії, історії та ін. Так, розробкою теоретичних основ взаємопроникнення культури й освіти, культу-

ронасичення освітнього простору займалися М. Аріарский, В. Біблер, В. Бенін, І. Від, А. Пес, Д. Лихачов, К. Сайко, В. Сластьонін, Н. Щур та ін. У різні роки над проблемою креативності в педагогіці та психології працювали такі зарубіжні вчені: Г.Ю. Айзенк, Д. Векслер, Х. Грубер, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, С. Медник, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Сміт, К. Тейлор, Е. Торренс, Х. Трик, М. Уолла, Д. Халперн і багато інших.

Залишаються недостатньо дослідженими питання розвитку креативності як складової частини загального образу підлітка з позиції культурологічного підходу.

**Мета статті** – дослідження креативності на основі аналізу педагогічної, психологічної, культурологічної, соціологічної, філософської та іншої спеціальної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння творчості (креативності) як явище виникло в епоху

Відродження і вперше було визначено філософами Просвітництва, термін оригінально звучав як «велика аналогія» між божественним творінням світу природи та силами художника.

М. Кузанський бачить витoki креативності в самій людині. Ф. Сідні назвав творчий продукт «формою, якої ніколи не було в природі», сучасні асоціації такі: креативність трактують як особистісну якість серед комбінації інших особистісних якостей, також актуальне соціальне очікування від команди креативних одиниць, здатних працювати разом і забезпечити колективні досягнення, що відображають креативні якості групи загалом.

Багато дослідників креативності дійшли висновку: взаємозв'язок різних етапів становлення, через які проходить креативний об'єкт, роблять його в підсумку частиною культури. Отже, креативність є не тільки особистісною характеристикою, а й соціальною. Але, на думку А. Тойнбі, креативний процес вимагає виведення потенційно творчих особистостей зі звичайних колективів, щоб вони могли вільно здійснювати творчу роботу. На заключному ж етапі творчої особистості потрібно повернутися в суспільство для того, щоб домогтися визнання творчого продукту [2].

Ще в 1879 р. з висновків В. Вундта і першої психологічної лабораторії в Лейпцигу стала зрозуміла значимість творчої складової частини в людському розвитку.

Поняття креативності як особливої творчої здатності спочатку з'явилося у психологічній науці в 50-х рр. ХХ ст. в роботах Дж. Гілфорда, А. Маслоу, Е. Торренса й інших дослідників. У своїх студіях, піддаючи аналізу й узагальнюючи попередні роботи, кожен учений розглядає креативність по-своєму: у МакКеллар це – синтез сприйняття, реалізований по-новому, у Л. Кюбі – здатність виявляти нові зв'язки, у К. Роджерса – створення нових відносин, у Меррея – можливість нових творів, у Г. Лассуела – схильність до творення і пізнання нового, у Р. Джерарда – робота інтелекту, яка створює нові прозріння, у Ф. Тейлора – модифікація досвіду в новій формації і т. д. Р. Кратчфільд вважає, що креативність – це природна частина розумового процесу кожної людини, хоча вигляд і сила креативності у різних людей відрізняється, А. Уайтхед називає креативність актуалізацією потенційності, Р. Сачмо – концептуальним зростанням, А. Маслоу – самоактуалізацією. Теза Роберта Стернберга про творчість (креативність) звучить як рішення інвестувати в ідеї [7].

Більшість дослідників креативності висувають на перший план зв'язок креативності з якостями особистості. Дж. Гілфорд вважає, що креативність і творчий потенціал потрібно розглядати як синтез таких особистісних якостей і орієнтацій, які сприяють результативній творчості [4].

Згідно з дослідженнями різних періодів розвитку креативного мислення молоді залежить від впливу середовища: спілкування з креативними людьми, наслідування їх, демократичних цінностей у родині та в мистецтві.

Виділяють велику (значущі відкриття і досягнення для суспільства) і малу (особистісну) креативність. Прийнято розпізнавати креативність особистості та креативність мислення, звертаючи увагу на те, що параметри креативності особистості не повинні бути зближені з параметрами креативності мислення.

Одним із перших учених, які взялися досліджувати природу геніальності, був Ф. Гальтон, котрий намагався зрозуміти спадкову основу креативності. Цей підхід був посилений дослідженнями інтелекту, вивченням творчих характеристик особистості. Приклад такого підходу можна побачити в роботах Гілфорда, які демонструють пошук моделей творчої мистецької поведінки.

Мета цього підходу до вивчення креативності полягала в оцінці ефективності та якості креативних здібностей. За роки досліджень відокремилося два підходи до вивчення креативності: за рівнем розвитку і стилем креативності. Вимірювання когнітивних стилів міститься в дослідженні сприйняття й особистості. С. Мессик з'ясував, що існують такі змінні, як плавність і гнучкість, взаємопроникнення яких із когнітивними стилями мислення може бути доведено в рамках вивчення креативності. Киртон у 1976 р. розробив тему творчого стилю, адаптації, інноваційної поведінки. Він вважає, що новатори здатні продукувати велику кількість оригінальних ідей, багато з яких будуть радикальними.

У зарубіжних дослідженнях креативності виділяються такі концепції: вишукування за методологією у сфері логіки й теорії пізнання У. Джемса, Дж. Дьюї та ін.; розвиток ідей неореалізму, обґрунтованих у працях філософів Е. Гуссерля, А.Н. Уайтхед, Н. Гартмана. Автор концепції деконструктивізму Ж. Дерріда вводить поняття відкриття і творчості та пов'язує їх із винаходом. Креативність стає цікавою науковому світу як творчий акт, який включає в себе психологічні, екологічні, культурні, фізичні та інтелектуальні аспекти.

На сучасному етапі дослідження креативності зібрана велика кількість аргументів на користь того, що креативність є однією з рис людської індивідуальності. Особливо відомі психометричний метод Д. Гілфорда, який ідентифікував у творчій індивідуальності такі риси, як чутливість до проблем, швидкість, гнучкість, новизна (виробництво незвичайних, оригінальних відповідей), здатність до перетворення і розробки. Також Д. Гілфорд трактує креативну поведінку як універсальну творчу здатність до пошуку єдиного правильного

рішення серед запропонованих версій і генерацією широкого спектру можливих рішень. У своїх роботах учений характеризує взаємозв'язок креативності та інтелекту [2].

Е. Торренс уточнив зв'язок креативності та інтелекту, довівши, що креативне мислення є автономним: дослідження показали обов'язкову наявність інтелекту в людей із креативним мисленням і необов'язкову наявність креативного мислення в людей із високим інтелектом [3].

Е. Фромм і К. Роджерс по-своєму підкреслюють кілька здібностей креативної людини: здатність перейматися, концентруватися, конфліктувати і бути готовим до щоденних змін. А. Маслоу стверджував, що креативність – риса здорової людини, що прагне до самореалізації, істотними характеристиками якої є виразність, легкість та ін.

У збірнику праць під загальним найменуванням «Дослідження креативності» співробітники факультету загальної психології Будапештського університету відзначають тенденції, що склалися в дослідженні явища креативності в Угорщині до кінця ХХ ст. У дослідженні зосереджено увагу на широкому просторі від історії вивчення креативності засобами мистецтва і найпростіших когнітивних процесів до виділення мотиваційних і особистісних взаємопроникнень.

І. Баркоці, К. Бюхлер і Я. Лацло оцінюють незалежний характер креативності та переваги, подібні гіпотези про зв'язок мистецької творчості з креативністю, яку пропонує А. Ковач. У дослідженнях із креативності А. Олах виділені особистісні характеристики, що супроводжують явище креативності: сензитивність, суверенність, впевненість у собі [6]. Розроблено чотири основні психологічні аспекти креативності, де основна увага приділена: креативній творчості, креативному процесу, креативній особистості та креативній ситуації. Д. Маккіннон вважає, що у зв'язку з пріоритетністю творчого потенціалу особистості для суспільства акценти в сучасній освіті повинні зміщуватися в бік свободи й автономії для особистості, заміни жорсткої дисципліни самодисципліною, відкритості для всіх ідей, участі у творчих мистецьких процесах, що є найбільш ефективним для виховання творчого потенціалу національно-культурної та творчої особистості [5].

На думку американського філософа Е. Шпрангера, для людей із розвиненим креативним потенціалом не є достатнім, що проблеми, поставлені перед ними, можуть бути просто вирішені, у них є особливі вимоги до результату. Вони прагнуть до істини й краси та шукають неординарних рішень [3]. На сучасному етапі дослідження креативного мислення засобами мистецтва Д. Пірто описує такі риси особистості, як уява, інтуїція, відкритість і сприйнятливність, ризикованість і толерантність до незрозумілого. У роботах

Г. Уоллеса, Д. Арнольда і Д. Монтмессона креативність із погляду на мистецтво розглянута через серію хронологічних стадій, що складають сам процес формування: підготовки, інкубації, осяяння і версифікації. Схожу думку про послідовні стадії процесу креативності описано М. Гіселіном і Е. Хатчинсоном. Х. Мюррей виділяє фізичний, розумовий і духовний рівні креативності, а І. Тейлор – виразний, продуктивний, творчий, інноваційний.

Зараз за кордоном стрімко розробляються багатофакторні підходи до дослідження формування креативності засобами мистецтва. М. Боден намагається розкрити цю творчу здатність за допомогою ідей штучного інтелекту. Нові технології формування креативності виявляють результативність у створенні артефактів (історичних аксесуарів, картин, декоративно-прикладних предметів та ін.), музичних творів, традиційна інтелектуальна робота в цьому разі не дасть творчих ідей [7].

На думку вчених, креативність – здатність створювати новий продукт, що відповідає умовам і середовищу, в яких він з'явився. Т. Амабаїл виділяє три складові частини креативності: мотивацію, здібності в конкретній галузі та творчі процеси. Сучасні зарубіжні дослідники використовують термін «креативність» щодо мистецтва. Автор теорії креативного класу Р. Флорида стверджує, що креативність стала базовим раціональним джерелом творчості. Ч. Лендрі розуміє креативність як здатність створювати щось нове в ракурсі необхідності соціуму [1].

**Висновки і пропозиції.** Сьогодні креативність – передумова інноваційного розвитку суспільства, інновація – продукт креативного мислення, виконаний практичним шляхом. Актуальною є потреба соціуму у сформованій культурній особистості з розвиненими креативними навичками; в осмисленні значення культуротворчої системи сучасної системи освіти, змісту та методичної бази для організації культурного і мистецького наповнення освітнього середовища – способу формування креативності як індивідуально-творчого ресурсу особистості.

#### Список використаної літератури:

1. Александровський Г.Л. Розвиток творчих здібностей учнів у позашкільних закладах. *Освіта впродовж життя: Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3 (47).
2. Андреев В.І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості: Основи педагогіки творчості. Казань : Вид-во Казанського університету, 1988. 288 с.
3. Бітюков К.О., Кочетков І.Б. Школа навчання і школа творчості. Л. : ЛГПИ, 1990. 111 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.

5. Вержиховський А.Т., Литвинова Н.І., Ходочок А.В. Психологічні умови підготовки школярів до творчої діяльності. *Психологія*. 1997. Вип. 37. С. 20–24.
  6. Данюшенков В.С. Теорія формування активності особистості Школьника. *Наука і школа*. 1999. № 2. С. 39–46.
  7. Дараган О. Розвитку мислительної активності сприяє психолог. *Рідна школа*. 1997. № 6. С. 37.
  8. Мистецтво життєтворчості особистості : науково-методичний посібник : у 2 ч. Київ : ІЗМН, 1997.
  9. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кікєнєко та ін. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
- 

**Levytska V., Kykinova L. The formation of creativity by means of art as an object of study in foreign literature**

*The article is devoted to one of the urgent problems of creativity creation by means of art. It is noted that the most important role in this issue is the process of formation and development of cultural competencies that influence the change of content of art education and the development of artistic space as a cultural and artistic community, developing on national ideas of humanization of education. Attention is paid to the problem of creativity, its importance for the modern realization of personal, public and state interests is determined. the main goal of creativity. Creativity as a phenomenon in a historical context is explored. The concept of creativity in historical, artistic, pedagogical and cultural perspectives is described. It has been found out that creativity is one of the primary vital needs of the individual in the realignment of reality and one of the central characteristics of self-actualization. The problem of considering creativity is described in detail in the studies of domestic and foreign psychologists, educators, cultural scientists and art critics. It is proven that every healthy person has the creative potential from birth, so it is important to carry this gift along the route of life. Creativity of student youth is defined as a personality-creative resource of teenagers, possessing the ability to reflect, creative activity, striving for non-standard solutions in the presence of stable motivation for success, confidence in themselves and adaptability of the obtained knowledge against the background of independent striving for social recognition, oviv wishing to carry out tolerant socio-patriotic identification. It has been noted that creativity is not an end in itself. It is noted that the main purpose of the formation and preservation of this property, which gathers many components, is to solve large and small practical and often non-standard problems. Attention is drawn to the fact that the theory of general pedagogy is supplemented by the substantiation of psychological and pedagogical conditions for the formation of creativity of the young generation, realized through the creation of personality and creative resource of adolescents in the connection of the structure of the system of basic and personal pedagogical conditions; analysis of a set of principles of realization of organizational, motivational, social-pedagogical, founding technological psychological-pedagogical conditions.*

**Key words:** *creativity, creativity, self-realization, interest, theory of general pedagogy, research.*

УДК 37.091.12.011.3-051:159.923.2]:005-044.3  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.11>

**Л. А. Мартинець**

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогіки та управління освітою  
Донецького національного університету імені Василя Стуса

## ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА МОДЕЛЬ ЯК ОСНОВА ОЦІНЮВАННЯ ПАРАМЕТРІВ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

*У статті розкрито роль факторно-критеріальної моделі як основи оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Визначено, що для якісного експертного оцінювання пропонується використовувати факторно-критеріальну модель якості процесу управління. Підкреслено, що у факторно-критеріальній моделі, як апараті вимірювання, використовується кваліметрія («квалі» – якість, «метрія» – міряю), основним завданням якої є комплексне оцінювання якості через сукупність показників із застосуванням відповідної математичної моделі. Зазначено, що технологія використання кваліметрії дає можливість заміряти стан об'єкта у будь-який час.*

*Визначено, що описана науковцями технологія здійснюється на основі комплексного оцінювання стану об'єкта, яке відбувається у декілька етапів: 1) виділяються основні параметри; 2) визначається сукупність факторів, необхідних для досягнення заданих параметрів; 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактора; 4) визначається вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертного оцінювання; 5) оформлюється модель у вигляді таблиці.*

*Підкреслено, що застосування кваліметрії дає змогу формалізувати якісні характеристики відповідних явищ і процесів шляхом поділу їх на простіші, визначити нормативний чи стандартний їх перебіг через визначення його критеріальної основи – параметри, фактори та критерії, що забезпечує замірювання результатів, які фіксують досягнення лише на певний час. Крім того, за допомогою методу Дельфі розраховуються коефіцієнти вагомості кожного параметра, фактора, критерія. Шляхом зіставлення параметрів, факторів, критеріїв моделі та фактично виявленого стану діяльності суб'єкта управління визначається коефіцієнт їх проявлення.*

*Встановлено, що динаміка змін дає можливість визначити напрям розвитку, а за необхідності – проводити регулювання процесу удосконалення.*

**Ключові слова:** параметр, фактор, критерій, кваліметрія, метод Дельфі, оцінювання.

**Постановка проблеми.** Ефективність процесу організації управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, раціонального використання ресурсів, здійснення заходів, спрямованих на забезпечення можливості здійснення ефективної організації управлінської діяльності задля досягнення соціально значущих та особистісних цілей усіх задіяних в освітньому й управлінському процесах. Інструментарієм для вимірювання є факторно-критеріальні моделі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Опис основних положень кваліметрії та технології її застосування в педагогічному експерименті подано у працях Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Лобашева, В. Олійника, Г. Полякової, З. Рябової, В. Циби та ін., проте сучасна педагогічна практика і досі не озброєна кваліметричними моделями оцінювання параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

**Мета статті** – розкрити роль факторно-критеріальних моделей як цілісного уявлення про-

цесу управління через системи взаємопов'язаних складників.

**Виклад основного матеріалу.** Для оцінювання будь-якої діяльності можна застосовувати кваліметричний підхід. Кваліметричний підхід (від «квалі» – якість, «метрію» – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісне оцінювання якості) [6].

Кваліметрія – наукова дисципліна, що вивчає методологію та проблематику комплексного кількісного оцінювання якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів [6, с. 116]. Кваліметрія, за визначенням Г. Азгальдова, це – «наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів» [1, с. 4].

На сучасному етапі розвивається педагогічна кваліметрія – застосування методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. О. Марченко визначає педагогічну кваліметрію як застосування методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і

дидактичних об'єктів [9]. За Г. Єльніковою, педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна дисципліна, що поєднує в собі педагогічну, математичну, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику [5].

Розроблення факторно-критеріальної моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів має здійснюватися відповідно до алгоритму, визначеного у праці Г. Єльнікової [4, с. 79], і включати такі етапи: 1) виділяються основні параметри; 2) визначається сукупність факторів, необхідних для досягнення заданих параметрів; 3) визначаються критерії, які характеризують вимоги до кожного фактора; 4) визначається вага параметрів, факторів, критеріїв методом експертного оцінювання; 5) оформлюється модель у вигляді таблиці.

Отже, для створення факторно-критеріальної моделі виокремлюють параметри, фактори та критерії. За параметри беруть величини, які характеризують основні якості об'єкта (чи його головні складники), що відповідають глобальним цілям об'єкта. Фактори розкривають кожен із параметрів, а критерії деталізують фактори.

Уточнимо сутнісне значення параметрів, факторів і критеріїв. Параметр (грец. *parametreo* – *міряю, зіставляю*) – це величина, яка характеризує будь-яку властивість явища, процесу або системи, що підлягає оцінюванню та представляє визначену характеристику генеральної сукупності [7]. Фактор (лат. *factor*) – це чинник, умова, причина якого-небудь явища або процесу [7].

Поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – *засіб для судження*) у словниках розглядається як «ознака, підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось, мірило оцінювання» [3, с. 465],

«наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [3, с. 838]. Критерій є основою для оцінювання й вимірювання або порівняння чого-небудь, тобто явища або процесу, що вивчається.

У нашому дослідженні критерій розглядаємо як ознаку, на основі якої будемо здійснювати оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів. Проявом кожного критерія оцінювання управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є відповідна система критеріальних показників.

Для визначення параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів нашу увагу привернув підхід, що його пропонують А. Асаул і Б. Капаров у монографії «Управління вищим навчальним закладом в умовах інноваційної економіки» [2, с. 270] і за яким ефективність управління складається з трьох груп параметрів: 1) параметрів діяльності навчального закладу; 2) параметрів, що відбивають окремі залежності між керованою й керуючою системами; 3) параметрів, які характеризують саму систему управління. Ці параметри, у свою чергу, поділяються на більш конкретні, що дає можливість охопити всі напрями діяльності навчального закладу.

Уважаючи, що параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів мають відображати і діяльність, і систему управління, визначаємо дві групи параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів: параметри, які характеризують систему управління; параметри, що характеризують діяльність (рис. 1):



Рис. 1. Параметри управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів

Оцінювання визначених параметрів маємо здійснювати за відповідними факторами і критеріями. На основі проведеного аналізу наукових джерел нами складений робочий список факторів і критеріїв. Щоб визначити найбільш важливі з них, нами застосовано метод експертного оцінювання (вибір, ранжування). Усього в процедурі відбору факторів і критеріїв брали участь 122 респонденти.

Важливим елементом реалізації кваліметричного підходу є визначення вагомості (значущості) кожного показника. Найчастіше для цього застосовують експертний метод. Створюють експертну групу (експертами вважаються фахівці, визнані професіоналами в певній галузі більшістю їхніх колег). Зазвичай в освіті експертами обирають найбільш досвідчених вчителів, управлінців різних ієрархічних рівнів, науковців, вузьких фахівців з інших галузей, зовнішнього середовища навчального закладу. Експертна група працює за методом Дельфі (послідовна корекція результатів на основі аргументації кожним експертом своєї оцінки) або за будь-яким іншим методом експертного оцінювання (рейтингування, соціологічних досліджень, бального оцінювання).

Оцінку кожного фактора визначають як суму добутків оцінок за кожний критерій і відповідних коефіцієнтів вагомості, оцінку кожного параметра – як суму добутків оцінок за кожний фактор і відповідного коефіцієнта вагомості, оцінку за об'єкт – як суму оцінок за параметри.

Необхідно зазначити, що за будь-якої структуризації одним із найвагоміших показників має бути результативність певної діяльності чи рівень досягнення мети (бажаного результату). Адже саме результативність діяльності свідчить про рівень досягнення мети, що є, у свою чергу, показником рівня (якості, ефективності) управління.

У нашому дослідженні застосовано методику А. Киверялга [8], за якою середній рівень визначається 25-відсотковим відхиленням оцінки від середньої в діапазоні оцінок, що дає можливість визначення рівнів управління, а саме: оцінка в інтервалі від 0 до 0,24 дозволяє констатувати низький рівень, в інтервалі від 0,25 до 0,74 – середній (достатній) рівень, від 0,75 до 1 – високий рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Отже, якщо загальна сума балів коливається в таких межах:

1) 0–0,25 – рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів низький;

2) 0,25–0,49 – рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів середній;

3) 0,50–0,74 – рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів достатній;

4) 0,75–1 – рівень управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів високий.

**Висновки і пропозиції.** Отже, наголосимо, що застосування факторно-критеріальних (кваліметричних) моделей ще не стало поширеною управлінською практикою. Однак перевагою розроблених факторно-критеріальних моделей є цілісне уявлення процесу управління як системи взаємопов'язаних складників.

Підкреслимо, що виокремлення параметрів, факторів і визначення критеріїв управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів сприятиме оцінюванню ступеня реалізації мети досліджуваного процесу, відображеної в очікуваному результаті – підвищенні оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

#### Список використаної літератури:

1. Азгальдов Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). Москва : Экономика, 1982. 256 с.
2. Асаул А.Н., Капаров Б.М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. Санкт-Петербург : Гуманистика, 2007. 280 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
4. Єльнікова Г.В., Рябова З.В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *Обрії*. 2008. № 1 (26). С. 5–12.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 303 с.
6. Єльнікова Г.В. Технологія інструментарію кількісного вимірювання якості освіти в навчальному закладі. URL: <http://chito.in.ua/tehnologiya-instrumentariyu-kilekисного-vimiryuvannya-yakosti.html> (дата звернення: 22.04.2013).
7. Калініна Л.М., Калініна Г.М.. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 17. С. 18–36.
8. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
9. Марченко Е.К. Методы квалиметрии в педагогике. Москва : Просвещение, 1979. 97 с.

**Martynets L. The factor-criterial model as the basis of assessing the parameters of management of the educational environment of professional development of teachers**

*The role of the factor-criterial model as a basis of assessing the parameters of management of educational environment of professional development of teachers is revealed in the article. It is determined that for qualitative expert evaluation it is proposed to use factor-criterial model of quality of management process. It is emphasized that in the factor-criterial model, qualimetry (“qual” – quality, “metric” – measure) is used as a measuring device, the main task of which is complex quality assessment through a set of indicators with the use of the corresponding mathematical model. It is noted that the usage of qualimetry technology makes it possible to measure the state of the object at any time.*

*It is determined that the technology described by the scientists is based on a complex assessment of the state of the object, which occurs in several stages: 1) the basic parameters are distinguished; 2) the set of factors necessary to achieve the set of parameters is determined; 3) criteria that characterize the requirements for each factor are defined; 4) the weight of parameters, factors, criteria is determined by the method of expert evaluation; 5) the model is drawn up in the form of a table.*

*It is emphasized that the use of qualimetry makes it possible to formalize the qualitative characteristics of the respective phenomena and processes by dividing them into simpler ones, to determine their normative or standard course by defining its criterion basis – parameters, factors and criteria, providing measurement of results that record achievements only for a certain time. In addition, with the help of the Delphi method the weighting coefficients of each parameter, factor, and criterion are calculated. The coefficient of their manifestation is determined by comparing the parameters, factors, criteria of the model and the actual state of activity of the entity.*

*It is established that the dynamics of changes make it possible to determine the direction of development and, if necessary, to regulate the process of improvement.*

**Key words:** parameter, factor, criterion, qualimetry, Delphi method, assessment.



УДК 371.487:37.017.92

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.12>**Ю. М. Полулященко**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри олімпійського та професійного спорту,  
директор Навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**В. Г. Саєнко**

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,  
доктор наук з управління та адміністрації, доцент,  
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Г. В. Толчева**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

## КАТЕГОРИЗАЦІЯ ПАТРІОТИЗМУ ЗА ВЛАСТИВОСТЯМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Статтю присвячено виявленню суттєвих рис і складників інформаційного середовища патріотизму, що виступають основою для руху виховного і педагогічного процесів за властивостями фізичної культури. Фізична культура у дослідженні сприймається як інструментарій, яким забезпечується органічна єдність розвинення гармонійної особистості і заодно її продуктивної сили держави.*

*Методичний підхід до розвитку людини ґрунтується на класифікаційних якостях системного відтворення ознак історичного, політичного, соціокультурного, економічного та предметно-функціонального надбання суспільства. Якостями категоризації патріотизму виступають сутності, що співіснують в утвореннях сукупностей уречевленого суспільного досвіду, ідей громадянського виховання, принципів самоврядування і раціональної взаємодії, а за цим і співдії соціальних феноменів культури, об'єднань вільних громадян у територіальному просторі, де віддається перевага накопиченню і збереженню багатства держави, духовного здоров'я нації, розумовим рішенням в галузях відтворення суспільного оточення і надання особистості ступенів свободи.*

*Суспільний здобуток від виховання і розвитку всебічно розвиненого патріотично налаштованого громадянина, що проявляється у прикінцевому результаті в здатності до праці, пов'язується з його особистими емоційно-вольовими якостями сприйняття соціального оточення, яке подається вихованцю за його вузькоспеціалізованим профілем професійного педагогічного знання. Доводиться наступне: професійні здатності фахівця з фізичної культури повинні бути доповненими умінням використовувати в аналізі поточно виникаючої ситуації, що складається у суспільстві за чинниками соціально-економічного розвитку територій держави.*

*До аналізу включаються ознаки розумової підтримки людини, яка рухається за суспільно визначеними перетвореннями державного середовища. Вирішення проблеми патріотизму, як теоретичної категорії педагогічної науки, ставиться у залежність від досвіду нації, що накопичений у державі за ряд років, від політичних і економічних установ на соціальне відтворення, що підлаштовуються під територіальний устрій і його процеси колективного самоврядування та організації обміну діяльністю і від уявлень дослідників, що динамічно змінюються, бо рухаються нестримно за траєкторією бізнесу, підприємництва та ринкових взаємин.*

**Ключові слова:** категоризація, патріотизм, фізична культура, кумуляція, громадянськість.

**Постановка проблеми.** За системними доводами дослідника [2, с. 11] «категоризацію можна ... вважати особливою формою систематизації знань, уявляючи її як когнітивний процес, що дає людям змогу усвідомлювати світ, фіксує і структурує його у зручний для діяльності мозку спосіб». Поняття патріотизму обмежене ізольованим монокатегоріальним асоціативним сприйняттям, бо зберігає у собі відповідні базисні ознаки для систематизації.

Якщо дотримуватися штучних обмежень і розглядати діапазон фізичної культури, як функції догляду, поліпшення та ушляхетнення тілесно-духовних здатностей, сил і схильностей людини, а отже, і як ступінь їх розвитку і застосування [14, с. 254], то за методичним підходом «від загального до приватного» можна виконати категоризацію (від грец. "kategoria" означає «вислів», «ознака») патріотизму, систематизуючи об'єктивні

методичні засоби та інструменти, що є корисними для інтелектуального і рухового оснащення людини. Це припущення є провідним моментом для визнання орієнтації особистості як у соціокультурному, так і у життєзабезпечувальному просторі за надбанням патріотизму та за мобілізацією самовідданості громадянина. Досягненню такої мети допомагає розумова операція узагальнення, що є спрямованою на формування інформативних ознак у вигляді висловлень за категорією «Патріотизм», що дозволяє гранично узагальнювати і класифікувати результати пізнавальної діяльності людини.

Незважаючи на сутність співдії, пріоритетні знання накопичуються, зберігаються і передаються від покоління до покоління у педагогічних технологіях, де своє місце займають а) джерела значущої інформації, б) механізми організації та в) феномени набуття функцій культури за фактом визнання прагматичної дії у бутті. Якщо всі без винятку проблеми у бутті формуються людиною, то суттєвим є керування дією, складність вирішення якого зростає за спіраллю змістовного розвитку як суспільного середовища, так і виокремленого з оточення явища. І те, й інше простежується за ознаками, рисами і факторами, що мають функціональне призначення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Необхідний досвід дії накопичується за сприйняттям наукової думки педагогічними елітами, в яких припущення, тези та теорії прищеплення духовної, розумової та фізичної культури людині – цих загальних проявів категоризації, що підтримуються у державі [10, с. 13, 24], сприймається на актуальному рівні розвитку системних знань та їх класифікації.

Питання категоризації патріотизму за властивостями фізичної культури в Україні не може бути визначеним як достатньо вивчене. Сучасна думка науковців підкорюється процесам стабілізації. Як у середовищі виробництва, так і у середовищі самих систем господарювання, вона зайнята питаннями визначення корисності від дерегуляції економічних проблем у перехідних середовищах відтворення дії. Наприклад, про це йдеться у джерелах [1; 6].

Патріотизм, як поняття, що повинно бути віднесеним у якості складника до фізичної культури, висвітлене у ряді джерел не за категорійним визначенням, а за функціональним призначенням руху до здійснення мети, наприклад у джерелах [11; 23]. З цього приводу логіко-формаційний апарат повинен бути поповненим більш широким колом положень, що притаманні вже новітнім технологіям розвитку систем фізичної культури [3, с. 21, 28] і відображення сутності патріотизму [17; 18].

Питання *категоризації патріотизму* за властивостями і рисами фізичної культури у нау-

ковій літературі не виявлено. Умовно до цієї ланки систематизації віднесено особисті узагальнення, що наведені у джерелах [4, 17, 18, 27]. За оцінкою компонентів педагогічних здібностей учителів фізичної культури, як-то: «спостережливості (55,5%), дидактичні (32,39%), організаторські (27%), психомоторні (23,2%), експресивні (20,5%); допоміжних – особистісні (37%), почуттєві (13,2%), сугестивні (12,6%), конструктивні (11,1%), академічні (8,3%)», що визначені у джерелі [26, с. 125], у останніх потенційний ресурс для сприйняття реальності по розширеному спектру властивостей, ознак і факторів є. Існує профільний історичний досвід і в галузі педагогіки [8], і з галузі системного аналізу [16]. Гальмується процес критичного аналізу винятково процесами клептократії [20].

**Мета статті.** Метою дослідження є виведення доказової бази властивостей, елементів, ознак, рис і факторів суспільної реальності для розширення виховної структури сприйняття патріотизму у педагогічному процесі за властивостями соціально-економічного оточення і культури налагодження взаємин.

**Завдання дослідження.** Для досягнення визначеної мети поставлено наступні завдання: 1) виконати аналіз і групування висхідних елементів, що виступають інформативними для відображення універсальної властивості об'єктивної дійсності за спрямованістю виховання патріотизму у людині; 2) провести пошук та систематизацію найбільш суттєвих рис, що впливають на зміст та структуру дослідження патріотизму за досвідом суспільного надбання щодо генеалогії фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерес аналізу забезпечується структурними трансформаціями суспільних відносин, що є значними і вносять перетворення у зміст виробництва і праці, в організацію технологічних і обслуговуючих виробництв, у процеси економічного зростання та розвитку держави, а за цим, і у переорієнтацію мислення тих верств населення, що мають нахил до розвинення продуктивної сили.

Такий рух позначається двоюко: 1) періодами застою, спаду та стагнації виробництва чи 2) періодами активізації суспільних факторів, що є складними для розпізнання у обох названих випадках, випадках гальмування чи зростання. Оскільки для здійснення категоризації патріотизму залучається а) *громадськість* (від. англ. "public"), що за тлумаченням [15, с. 91] є організованою сукупністю фізичних та юридичних осіб приватного права, за якою виконавці на добровільних засадах беруть участь у заходах по підготовці та прийняттю органами публічної влади нормативно-правових актів, здійснюють контроль за їх виконанням з метою захисту прав, свобод та законних інтересів, і б) *патріотизм* (від грец. "πατριωτης" – «співви-

тчизник», грец. «патріс» та лат. «patria» – «батьківщина»), що за визначенням [5] відображається у громадянському почутті, і змістом якого є любов до Батьківщини, особливе емоційне переживання своєї належності до країни, громадянства, історії, мови, традицій, готовність пожитувати своїми інтересами заради благополуччя держави, відданість своєму народові, гордість за національну культуру, рішучість діяти в інтересах Вітчизни та виступити на її захист у скрутний час або за необхідністю обставин, що виникли. Очікувані уточнення провідних положень вимушеного руху людини до відтворення основ патріотизму розкриваються за послідовністю суттєвих складових, що наведені на схемі (рис. 1). Наведена категоріальна схема очікує пояснень сутності з позиції сприйняття рис, що включаються у методику категоризації патріотизму.

За своїм фізичним значенням матеріали рис. 1 набувають функції алгоритму явища, яке може бути досліджене за незмінним складом відтворювальних рис *історичного, політичного, соціокультурного, економічного та предметно-функціонального надбання* суспільства. За цими рисами, якщо достеменно доведено, що виглядають вони суттєво, проводиться, окрім того, і виявлення зв'язків, закономірностей та тенденцій руху. За методом квінтесенції явище розглядається у відповідності до матриці умов, що складається у даному разі із чотирьох факторів, які є загальними для етнічної спільноти за притаманними для неї рисами. Надалі надаються факти, що підтверджують рух до категоризації явища, у вказаній послідовності, а саме за складовими: 1) *історичного надбання* суспільства, 2) *політичного*, 3) *соціокультурного*, 4) *економічного* та 5) *предметно-функціонального надбання* суспільства. Розгляд їх змісту виконується в наведеній нумераційній послідовності.

1. *Історичне надбання суспільства* утверджується за рисами *відтворення і дотримання принципу громадянськості і патріотизму*. Таке первинно пов'язується зі складником фізично-духовної досконалості особистості, що утвердилося у якості незаперечної істини ще за часів античності. Достатньо звернути увагу на наголоси мислителя Платона про те, що індивід і держава є єдиним цілим, «моральним цілим», що рухає особистість до гармонії, а державу до розквіту культури. Керуючись цією okazією, практикуючи педагог сучасності повинний відповідати персонально перед державою, законом і народом за вибір методу і засобу виховання духовних, тобто громадянських, якостей вихованця.

Так, з історичного руху відомо, що філософ Аристотель виношував думку, наголошував на ній і відстоював її про те, що «громадянське виховання» молоді є провідним засобом збереження держав-

ного устрою на довгий час. Керуючись цим положенням, забезпечення розвитку особистості він вважав справою не лише вчителів і батьків, а й передусім держави. Приблизно таких поглядів дотримувалися у різні часи такі видатні педагоги, якими є Лев Виготський, Адольф Дістервег, Джон Дьюї, Георг Кершенштайнер, Еллен Кей, Ян Каменський, Януш Корчак, Роже Кузине, Марія Мантессорі, Мішель де Монтень, Йоганн Песталоцці, Герберт Спенсер, Костянтин Ушинський, Рудольф Штайнер та інші. Їх пошук завершувався практичним втіленням ідеї в освітньому середовищі європейських держав і територій.

2. *Політичне надбання суспільства* утверджується за рисами *концепції громадянського суспільства*. У якості її засновників світовою спільнотою визнаються філософи Томас Гоббс, Джон Локк та Девід Юм, які свої первинні положення висвітили у джерелах [7, 12, 25]. Вони вперше визначилися з провідною думкою про громадянські дії, що дозволило з часом розробляти варіанти громадянської поведінки та уточнювати мотиви участі мешканців територій у громадських справах, яких виникає множина з різних причин, якщо застосовувати до класифікації критерій етнічної розгалуженості та матеріального статку.

На цей час більш дослідженими є в'язки і провідні характеристики, що наведені у джерелі [9]. Ясним з цього досвіду виступає одне: *в основі руху до визнання «громадянської дії» завжди лежав історичний досвід стародавніх мислителів*. Так, шлях до сучасного узагальнення досліджуваного явища вийшов якраз з тих самих часів, і пов'язується він з усвідомленням явища «золотої середини» Конфуція, за яким стверджується наступне: *«Кожен повинний ставитися до інших так, як він хоче, щоб ставилися до нього»*.

Допоміжними у такому процесі, як процесі пізнання, виступають проміжні висновки про основу життєдіяльності суспільства та про раціональну взаємодію особистостей за схемами мислення Георга Гегеля, Еммануїла Канта, Бенедикта Спінози та ін. Але, і все ж таки, звертаючись до думки Джона Локка, навіть «найнепохитніше моральне правило і основу будь-яких громадських чеснот», що маються у розпорядженні спільноти, все ж таки, треба «довести до усвідомлення людиною, яка його не знає» [12, с. 117]. Потрібно мати механізм впливу на людину, логіка мислення якої зводиться до визначення стану підготовленості і якості моральних початків як педагога, так і його суспільного оточення, які формулюються за ментальним сприйняттям середовища у визначених проміжках часу. Наприклад, надбання філософа Григорія Сковороди [22].

3. *Соціокультурне надбання суспільства* утверджується за рисами *соціального феномену культури*, що відтворюється у формі *буття*



Рис. 1. Групування суттєвих складників щодо категоризації патріотизму

людини. У дослідженні культура сприймається через призму досвіду, який формується а) за діалектичними, історичними, еволюційними та онтологічними ознаками, і освоюється б) завдяки моделям взаємодії, діяльності, саморозвитку, соціоповедінки, сотворчості та деякими чинниками етнонаціонального буття. *Функціональний феномен культури*, в свою чергу, за своїм змістом розпізнається як *система «матеріальних і духовних цінностей, способів їх створення, формування людини, здатність освоїти досвід попередніх поколінь, намагання використати їх для створення нових цінностей»* [14, с. 257]. Культура буття людини відповідно і позначається як «адитивність об'єктів до феноменів національного соціуму» та формування людини за реперами виховання, гуманізму та просвітництва.

4. *Економічне надбання суспільства* утверджується за рисами *сукупності дії людини, взаємодії особистостей і організацій*. У територіальному просторі вони є доцільними та необхідними завдяки прояву законів кооперації та розподілу праці, накопичення капіталу, розподілу живлющої енергії та живильного продукту. Це досягається за рахунок розподілу виконавців за професійним нахилом по робочих місцях із різною складністю операцій і робіт, які розташовуються за ланцюгом технологічної обробки сировини чи виробу. Таке надає можливість виконувати класифікацію живої праці за видами, родами і сферами діяльності [19, 29], оптимізувати операції і переділи виробництва, передаючи за такою дією в середовище споживання більш дешево цілющу речовину.

5. *Предметно-функціональне надбання суспільства* утверджується за рисами *вибору інструментарію дії*. Воно викликано еталопами громадянства та патріотизму і знаходиться залежно від *показників здоров'я, розуму, багатства і влади особистості*. Всі інші складники, якими є ввічливість, життєрадісність, наполегливість, незалежність, працелюбність, сила, скромність чи чуйність, визнаються другорядними.

**Висновки і пропозиції.** 1. *Позначені ознаки* сприйняття реальності патріотизму висувуються на рівень категоріального сприйняття процесів відтворення досліджуваної реальності у якості теоретичного підходу виявлення, систематизації і класифікації явища.

Доцільно стверджувати, що «патріотизм за властивостями фізичної культури» на сучасному етапі розвитку менеджменту, як науки, у якій своє місце знаходить питання розпізнання недостатньо позначених і розмитих кордонів, меж і обрисів нових явищ штучного походження, повинний сприйматися на рівні категорії у разі, якщо він відображає суспільне явище, його відновлювальні універсальні властивості і ітераційно повторні відношення людини до об'єктивної дійсності.

Методичний підхід набуває цінності при набутті потреби у здійсненні класифікації рис руху явища, яке може бути описаним математично чи за логістичними підходами і схемами, на які звертається увага у джерелах [1, 8, 30].

2. *Педагогічні дії* по вихованню патріотизму повинні ґрунтуватися на ознаках піднесення громадянського почуття [6, 9, 15], яке ґрунтується на генетичній основі людини. За таким сприйняттям дійсності процес категоризації патріотизму за властивостями фізичної чи будь якої іншої культури може бути відновлений у кожному випадку, навіть у такому, коли перелік привнесених умов розвитку явища, що впливає на свідомість особистості, поповнюється новоутвореннями динамічно.

#### Список використаної літератури:

1. Башнянин Г.І. Економічні системи: методологічні проблеми метрологічного аналізу ефективності капіталізації, лібералізації, соціалізації і дерегулювання. Львів : Ліга-Прес, 2017. 830 с.
2. Біскуп І.П. Лінгвістична категоризація : від Аристотеля до IMAL (Isolating-Monocategorical-Associational Language). *Studia Philologica (Філологічні студії)* / под ред. І.Р. Буніятова, Л.І. Белєхова, О.Є. Бондарева [та ін.]. Київ, 2014. Вип. 3. С. 11–18.
3. Бритченко І.Г., Саєнко В.Г. Организационные основы взаимодействия спортивного бизнеса : постановка и последовательное движение к инновационному управлению в Украине. *e-Journal VFU*. Варна : ВСУ «Черноризец Храбър», 2016. № 9. С. 1–32.
4. Васильєва О.С., Саєнко В.Г. Фізичне і духовне вдосконалювання людини за допомогою занять дзюдо. *Культура здоров'я, фізичне виховання, реабілітація в сучасних умовах : Зб. матер. Всеукраїн. наук.-практ. конф.* Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. С. 44–51.
5. Вавринчук М.П., Яруш М.В. Націоналізм та національний патріотизм : сутність та відмінності. *Університетські наукові записки*. 2008. № 1. С. 420–425.
6. Галета Я.В. Соціальна зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства : монографія. Харків : Мачулін, 2018. 416 с.
7. Гоббс Т. Основы философии. Часть третья. О гражданине. Сочинения в 2-х т. Т. 1. Москва : Мысль, 1989. 318 с.
8. Історія педагогіки : курс лекцій : навч. посіб. [Електронний ресурс]. Київ, 2004. 171 с. URL : <http://www.info-library.com.ua/books-book-69.html>.
9. Колодій А.Ф. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в

- Україні : монографія. Львів : Червона Калина, 2002. 272 с.
10. Концепція національно-патріотичного виховання студентської молоді ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» / Затверджено Вченою радою (протокол № 11 від 27.04.2017 р.). 12 с.
  11. Ливацький О.В. Фізичне виховання учнів як складова національно-патріотичного виховання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2015. № 7 (296). Ч. 2. С. 102–107.
  12. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. Сочинения в 3-х т. Т. 3. Москва : Мысль, 1988. 668 с.
  13. Марковець В.М. Управлінський вплив на виховання патріотичної особистості в умовах становлення незалежної держави. *Державне управління : удосконалення та розвиток* [Електронний ресурс]. 2014. № 7. URL : <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=735>.
  14. Мельник В.В. Культура буття людини як соціокультурний феномен. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2015. № 60. С. 253–268.
  15. Нестерович В.Ф. Вплив громадськості на прийняття нормативно-правових актів : проблеми конституційної теорії та практики : монографія. Луганськ : РВВ ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2014. 736 с.
  16. Недосєков В.В., Бойко О.П. Систематичний огляд, мета-аналіз – квінтесенція доказових наук. *Вісник ДДАЕУ*. 2018. № 1–2. С. 183–187.
  17. Полулященко Ю.М., Саєнко В.Г., Толчева Г.В., Błaszczyszyn M. Феноменологічна редукція ідеї підготовки учителя фізичної культури для виховання патріотичних цінностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. № 4 (327). Ч. 1. С. 71–83.
  18. Полулященко Ю.М., Толчева Г.В., Саєнко В.Г. Логістика підготовки учителя з фізичної культури до формування патріотичних цінностей у молоді. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реальність та перспективи*. Вип. 67. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 209–213.
  19. Саєнко В.Г. Услуга по розвитку фізическої способности человека в среде спортивного бизнеса [Електронний ресурс]. *Ефективна економіка*. 2016. № 7. URL : <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5079>.
  20. Саєнко В.Г., Толчева А.В. Объективность обращения к инструментарию клептократии в экономиках с тотальным безденежьем. *Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World : International Scientific and Practical Conference*. Opole : WSZiA, 2018. С. 296–306.
  21. Саєнко В.Г., Толчева Г.В. Управління оздоровчим ресурсом спортсмена на шляху до вищої майстерності. *Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту*. Харків : ХДАФК, 2019. С. 114–118.
  22. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / під ред. проф. Л.В. Ушкалова. Харків : Майдан, 2010. 1400 с.
  23. Тимофєєв В.Я. Козацька педагогіка – сучасна освіта : 3 досвіду роботи шкіл козацько-лицарського виховання Задністров'я. Білгород-Дністровський : Петрекс, 2005. 84 с.
  24. Черненко-Шнурко Д.А. Формування патріотизму підлітків з використанням сучасних технологій виховання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2016. № 2 (12). С. 115–120.
  25. Юм Д. Трактат о человеческой природе, или попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам. Сочинения в 2-х т. Т. 1. / пер. с англ. С.И. Церетели и др. Москва : Мысль, 1996. С. 53–657.
  26. Ялович В., Дуда Д., Токарчук С. Аналіз розвитку педагогічних здібностей учителів фізичної культури. *Фізична культура, спорт і здоров'я людини : зб. тез доп. I Регіон. наук.-практ. студ. конф. / уклад. А.В. Цьось, С.Я. Индика*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2018. С. 125–126.
  27. Błaszczyszyn M., Саєнко В.Г., Полулященко Ю.М. Утвердження положень фізичної культури у Європейському педагогічному просторі за духовно-моральною цінністю. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. праць*. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. № 4 (318). Ч. 1. С. 6–15.
  28. Saienko V.G. Marketing and management in the field of sports business. *Proceedings of academic science – 2016 : XI International scientific-practical conference*. Sheffield : Science and Education Ltd, 2016. P. 29–35.
  29. Saienko V.G., Britchenko I.G. Physical ability of the individual as a needed market factor in the European Union. *Economy and Education of Ukraine : on the road to EU : monograph*. Nowy Sącz : Wyższa Szkoła Biznesu – National Luis University, 2016. P. 43–59.
  30. Saienko V.G., Tolchieva H.V. Monitoring of the methodological provisions of management of the latest technologies of education. *Modern Technologies in Education : Collective Scientific Monograph*. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2019. P. 420–433.

---

**Poluliashchenko I., Saienko V., Tolchieva H. Categorization of patriotism according to the properties of physical culture**

*The article is devoted to the identification of essential features and components of the information environment of patriotism, which are the basis for the movement of educational and pedagogical processes on the properties of physical culture. Physical culture in the study is seen as a tool to ensure the organic unity of the development of a harmonious personality and at the same time the productive power of the state.*

*The methodical approach to human development is based on the classification qualities of the systematic reproduction of features of the historical, political, socio-cultural, economic and subject-functional heritage of society. The qualities of categorization of patriotism are entities that coexist in the formations of collections of embodied social experience, ideas of civic education, principles of self-government and rational interaction, and consequently, the cooperation of social phenomena of culture, unions of free citizens in a neglected, the state, the spiritual health of the nation, the mental decision in the fields of reproduction of the social environment and the granting of personality degrees of freedom.*

*Social gain from the education and development of a comprehensively developed patriotically-minded citizen, manifested in the end result in ability to work, is associated with his personal emotional-volitional qualities of perception of the social environment, which is given to the pupil by his highly specialized skills. The following is proved: the professional abilities of a specialist in physical culture should be supplemented by the ability to use in the analysis of the current situation that is emerging in society by the factors of socio-economic development of the territories of the state. The analysis includes signs of mental support for a person who moves on socially determined transformations of the state environment.*

*The solution of the problem of patriotism, as a theoretical category of pedagogical science, depends on the experience of the nation, accumulated in the state for several years, on political and economic institutions for social reproduction, adjusting to the territorial system and its processes of collective self-government and organization of exchange of activity, and from the ideas of dynamically changing researchers as they move around the trajectory of business, entrepreneurship and market relationships.*

**Key words:** *physical culture, categorization, cumulation, civicism, patriotism.*

**О. О. Попадич**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

## ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРАВОВИХ ЗНАНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Статтю присвячено проблемі формування правових знань учнів молодших класів. Відзначено, що більшість наукових досліджень стосується правового виховання та правової культури майбутніх фахівців, серед яких незначна частина присвячена формуванню правових знань і культури учителів початкових класів. Однак, практично відсутні наукові розробки щодо змісту цих знань та шляхів їх реалізації у навчально-виховному процесі.*

*Показано необхідність у молодшому шкільному віці формувати відповідні мотивації та інтерес до правових знань, показати їх місце у розвитку особистості, оскільки у старших класах чи у вищій школі ці знання формуються вже більш складно.*

*Зроблено висновок, що формування правових знань учнів молодшої школи є актуальною педагогічною проблемою. Оскільки окремого навчального предмету щодо правознавства у молодших класах немає, то формування правових знань відбувається шляхом пошуку і відбору елементів цих знань у всіх навчальних предметах і наступної їх інтеграції як у навчальній, так і у позанавчальній діяльності з урахуванням вікових особливостей молодших школярів.*

*Показано, що одним із найважливіших завдань є фундаменталізація правових знань учнів молодшої школи, тобто відбір базових категоріальних правових понять у форматі, доступному дітям шести-десяти років. У цьому випадку система будується на мінімальній кількості основних понять, яка буде розвиватись індивідуально кожною дитиною.*

*Обґрунтовано, що система формування знань учнів молодшої школи повинна бути ступеневою і передбачати такі етапи: 1) структурування та відбір з наступною інтеграцією змісту правових знань та відповідних форм, методів і засобів їх навчання учнями молодшої школи; 2) підготовка вчителя молодших класів до формування цих знань в учнів; 3) підготовка викладача вищої школи до того, щоб навчити майбутнього вчителя початкових класів структурувати, відбирати і подавати знання учням. Власне такий 3-замкнений цикл і здатний забезпечити успішне формування правових знань учнів молодшої школи з наступним їх розвитком у правові переконання та правову поведінку.*

***Ключові слова:** правові знання, початкова школа, учні молодших класів, формування, система, фундаментальні знання, структурування знань, вчитель початкових класів.*

**Постановка проблеми.** У кожному суспільстві, незалежно від країни чи часу, початки правової освіти і правових знань закладаються у сім'ї. Однак, власне школа починає давати системне уявлення, структурування знань та створює передумови для формування правових переконань, правової свідомості і, відповідно, правової поведінки особистості.

Проблеми формування правових знань учнів є нагальною проблемою сучасної початкової школи, оскільки правова поведінка є необхідною передумовою громадянського становлення особистості, її гуманістичної спрямованості, правової поведінки тощо. Тому формування системи правових знань школярів повинно здійснюватися протягом усього навчання в загальноосвітній школі.

I. Запорожан вважає, що принциповим у правовому вихованні є вікові питання доведення до свідомості дітей суті основних правових норм. На його думку «правове виховання повинно починатися в школі з перших днів навчання: у віці з 7 до

11 років цілком можливе формування правових почуттів, правильне уявлення про основні права і обов'язки школярів перед державою, школою, класом, сім'єю» [4, с. 7]. Основним завданням закладів загальної освіти є ознайомлення учнів з вимогами суспільства до норм поведінки людини в суспільстві, що базувалися б на загальнолюдських цінностях та розумінні принципів життя у ньому.

Автор акцентує увагу на правових знаннях, виходячи з таких міркувань. Власне знання є фундаментом усіх наступних перетворень і розвитку особистості. Правові переконання, правова свідомість та правова поведінка будуються власне на отриманих правових знаннях. Чим раніше ці знання будуть подані дитині, тим більш надійно вони вкладаються в її свідомості і засвоюються.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У переважній більшості наукових досліджень увага приділяється проблемам правової освіти майбутнього педагога, формуванню їх громадянської зрілості, готовності до правового виховання



учнівської молоді (Л. Висоцька, І. Запорожан, Л. Мацук, Т. Мироненко, В. Пономарьова та інші), формуванню правової культури (М. Подберезський, В. Сальников, Н. Ткачова), її змісту (І. Дарманська) та ціннісно-виховному аспекту (І. Бех, Н. Бібік, І. Козубовська, В. Оржеховська). У педагогічних дослідженнях, присвячених проблемам правової культури учнів, розкриваються проблеми правового виховання, що стосуються форм та засобів позанавчальної діяльності (О. Ковальська, О. Колосова, Т. Сущенко, Г. Троцько та інші).

Аналіз цих робіт показав, що правове виховання школярів відноситься до дисциплін виховного плану, не має чітко визначеного змісту, де б розкривалися основи права. Значна кількість досліджень підтверджує можливості освітньо-виховного потенціалу змісту, методів, форм, засобів формування правових знань учнів.

У педагогічній літературі більшість праць стосується правового виховання та формування правової культури майбутніх фахівців. Небагато досліджень присвячено формуванню правових знань і правової культури учителів початкових класів і практично відсутні наукові розробки, які визначають зміст та рівень правових знань, що мають бути сформовані в учнів початкових класів. Найбільш важливою є база знань, яка формується у початкових класах, що і зумовило вибір тематики пропонованої статті.

**Метою статті** є обґрунтування доцільності, сутності та засобів формування системи правових знань учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз сучасної практики правового виховання молодших школярів та формування їхньої правової культури має низку вад, серед яких домінують такі: неупорядкований характер правового виховання, обумовлений відсутністю відповідної програми; однобокість змісту правової підготовки, в якому переважають питання кримінального і адміністративного права; обмеженість методів виховання (в основному, вербальних), що збіднює можливість формування в учнів умінь та навичок правомірної поведінки; недостатня орієнтація програм з навчальних предметів на правовиховну роботу з учнями; недостатній методичний рівень підготовки вчителів та класоводів до правового виховання учнів; обмежене залучення батьків, представників правоохоронних органів і громадськості до правовиховної роботи [4].

Причинами незадовільного стану сформованості в учнів початкової школи основ правової культури А. Колосова вважає: «епізодично-поверховий підхід до організації правового виховання; домінування вербальних методів впливу на правову свідомість школярів; ігнорування емоційно-мотиваційних аспектів корекції дитячої поведінки;

недостатнє виокремлення ціннісного компоненту правових понять; недостатню реалізацію індивідуального підходу в формуванні правової культури школярів; відсутність чіткої організації практичної діяльності правничого спрямування; неузгодженість змісту навчальної та позаурочної роботи вчителя в контексті формування основ правової культури учнів; одноманітність форм правовиховної роботи з молодшими школярами; недостатню готовність учителів початкових класів до правового виховання учнів» [8, с. 11]. У контексті інтеграції знань увагу привертає проблема структурування як самого поняття «знання», так і структурування «змісту знань».

Правові знання лежать в основі формування правової культури школярів. Серед них можна виділити теоретичні знання, знання про способи діяльності та знання, що регулюють правову поведінку. Сформовані правові знання, проходячи крізь свідомість людини, стають спонукачем до правомірної повсякденної поведінки лише тоді, коли вони не є просто знанням, а опанованою емоційно-психологічною, вольовою сферою особистості, осмисленою у взаємозв'язку з прикладами з інших сфер пізнання [10].

З огляду на зазначене, стає зрозумілим, що теоретичні знання акумульовані в різних галузях права та практичні навички щодо їх застосування зможуть сприяти завданням правового виховання школярів.

Виходячи з сутності знань, структура правових знань передбачає поєднання таких компонентів, як: а) змісту теоретичних правових знань; б) знань про способи діяльності в правовому полі; в) знань, що регулюють правову поведінку в суспільстві. Таке поєднання можна розглядати як просту систему, яка передбачає наявність чіткого інтегрованого взаємозв'язку між складовими елементами цієї структури, а її змістове наповнення буде підлягати інтегуванню понять знання, що в перспективі сприятиме формуванню соціально-правової обізнаності та правової поведінки школярів [10]. Структурування змісту кожного компонента правових знань, здійснене на основі інтегративного підходу, перетворить традиційний зміст правової освіти на структурну цілісність системи знань. У результаті цього має сформуватися структура інтегративного правового знання.

Певним переходом від суто знаннєвого підходу у формуванні змісту правової освіти до компетентнісного є розрізнення показників знання:

- знання-впізнання (інформація, учень погано пам'ятає, але за підказкою «щось» згадує);
- знання-репродукція (механічно засвоєне знання («зазубрене») – таке, що зберігається в пам'яті, але відтворюється учнем механічно; додаткові запитання показують, що належного розуміння «знання» не має);

- знання-розуміння (знання, що засвоєне повно, міцно, з розумінням суті інформації та зв'язків з іншими знаннями);
- знання-переконавання (відчуте розуміння, віра в істинність знання, його цінність і значущість для себе, що спонукають до відповідних дій і вчинків в житті та професійній діяльності);
- знання-застосування (розуміння, чому, де, коли, в яких умовах, як його застосовувати і що буде, якщо робити це неточно);
- знання-творчість (самостійне поглиблення і збагачення знання, нові висновки, власні висновки про зв'язки з іншими знаннями, місцях і способах їх застосування в нових умовах, вільне використання знань для самостійного вирішення нових проблем тощо) [2].

Взаємодія показників знання є важливим аспектом формування змісту правової освіти школярів. Автор вважає інтеграцію найвищим рівнем взаємодії знань, оскільки вона містить усі аспекти результату як синтез (утворення нової якості), але водночас зберігає індивідуальні ознаки зінтегрованих елементів, забезпечуючи їх логічну, методологічну, гносеологічну, організаційну, інформаційну єдність. Ця обставина забезпечує можливість зворотного процесу диференціації на кожному з етапів інтеграції знань.

Інтеграція знань базується на оптимальному поєднанні вихідних елементів знань: як основ наук, як галузей практичних знань та об'єктних інтегрованих знань. Доцільним є поділ знань на предметні та інтегративні. В середині кожної групи знань доцільно провести загальний дидактичний аналіз, а потім – визначити суттєві відмінності та спільні риси предметних та інтегрованих знань. Оскільки останні формуються методами декількох предметних дисциплін, то вони повинні передбачати механізм узгодження цих методів.

Автор погоджується з Ю. Козловським, що найбільш доцільним шляхом реалізації проблемного підходу до професійного навчання є інтеграція, причому – обов'язково науково обґрунтована. Ніякі інші підходи «не здатні так ефективно оптимізувати процес підготовки кваліфікованого фахівця як науково обґрунтована інтеграція. Водночас, мало що може так пошкодити навчальному процесові як необґрунтована інтеграція, іншими словами лже-інтеграція без обґрунтування наукових, методологічних підстав: у результаті еkleктичності результату такої інтеграції втрачаються переваги предметного навчання і не досягаються результати власне інтеграції» [7, с. 267].

У формуванні правових знань школярів велике значення має використання можливостей правового змісту навчальних предметів. Експертами з даного питання під час аналізу змісту різних навчальних предметів та їх дидактичного забезпечення (навчальних програм і підручників тощо) від-

бирається навчальний матеріал, що має виховні можливості та буде реалізуватись на уроці. При цьому враховується спектр правових положень, які узаконюють різні сторони життя суспільства, вікові та індивідуальні особливості учнів класу, їх життєвий досвід, умови виховання в сім'ї, стан дисципліни в класі, ставлення учнів до навчання, товаришів, учителів, батьків, оточуючого середовища, а також готовність вчителя до створення виховних ситуацій та відповідати на поставлені учнями запитання [4, с. 9]. Така методика вивчення змісту права, коли основні його положення адаптовано до конкретного навчального матеріалу, ефективна тим, що їх зміст пов'язувався з різнобічними проявами життя та діяльності громадян нашого суспільства, попереджуючи формалізм у їх засвоєнні.

Виникає необхідність підготовки вчителя до формування таких правових знань. Майбутні вчителі – випускники педагогічних закладів вищої освіти України – мусять бути готовими стати активними учасниками цього процесу. Тому на завершальному етапі вивчення курсу «Правознавство й основи конституційного права України» ми передбачили вивчення розділу «Права дитини у світовому контексті», під час вивчення якого майбутні педагоги мають здобути знання, пов'язані зі змістом таких міжнародних правових документів [3]. Позаурочну роботу з формування у молодших школярів основ правової культури О. Колосова розуміє «як систему взаємодії вчителя та учнів, що здійснюється в позаурочний час з метою розширення й поглиблення знань, умінь і навичок, якими оволодівають учні в процесі вивчення основ громадянської освіти, що зміцнює ціннісні орієнтації та мотивацію правової поведінки школярів, залучаючи їх до практично-творчої діяльності у правовій сфері» [8а, с. 12].

Одним із найважливіших завдань є фундаменталізація правових знань учнів молодшої школи. Йдеться про те, щоб були відібрані знання *фундаментальні*, тобто основні категоріальні поняття у форматі, доступному дітям шести-десяти років. У цьому випадку будується на мінімальній кількості основних понять система, яка буде розвиватись індивідуально кожною дитиною. Завдання ж вчителя – подати технологію розвитку цих знань.

Таким чином, якщо у молодшому шкільному віці не сформувані відповідні мотивації та інтерес до правових знань, не показати їх місце у розвитку особистості, то на наступних етапах (у старших класах чи у вищій школі), ці знання формуються вже більш складно.

**Висновки і пропозиції.** Формування правових знань учнів молодшої школи є важливою педагогічною проблемою. Оскільки окремого навчального предмету щодо правознавства у молодших класах немає, то формування право-

вих знань відбувається шляхом пошуку і відбору елементів цих знань у всіх навчальних предметах і наступної їх інтеграції як у навчальній, так і у позанавчальній діяльності. При цьому слід враховувати вікові особливості молодших школярів та їх сприйняття.

Система формування знань учнів молодшої школи повинна бути ступінчастою і передбачати такі етапи:

– перший – структурування та відбір з наступною інтеграцією змісту правових знань та відповідних форм, методів і засобів їх навчання учнями молодшої школи;

– другий – підготовка вчителя молодших класів до формування цих знань в учнів;

– третій – підготовка викладача вищої школи до того, щоб навчити майбутнього вчителя початкових класів структурувати, відбирати і подавати знання учням.

Такий підхід здатний забезпечити успішне формування правових знань учнів молодшої школи з наступним їх розвитком у переконання та правову поведінку.

До подальших напрямів дослідження автор відносить виявлення сутності та ролі фундаментальних правових знань учнів початкової школи, проблеми їх структурування та інтеграції.

#### Список використаної літератури:

1. Висоцька Л.В. *Формування змісту правової освіти учнівської молоді в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. Полтава, 2017. 20 с.
2. Гинецинский В.И. *Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии*. Ленинград : ЛГУ, 1989. 144 с.
3. Дарманська І. Особливості формування змісту правової підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2003. № 5. С. 138–150.
4. Запорожан І.Г. *Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 19 с.
5. Кіліченко О.І. *Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку*. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 1997. 222 с.
6. Ковальська О.П. *Управління правовою освітою учнів у загальноосвітньому навчальному закладі*. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06, Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2012. 200 с.
7. Козловський Ю.М. *Інтеграційні процеси в професійній освіті: методологія, теорія, методика* : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2018. 420 с.
8. Колосова О.В. *Формування у молодших школярів основ правової культури в процесі позаурочної діяльності*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2011. 20 с.
9. Мацук Л.О. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів*. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2002. 191 с.
10. Смірнова В.О. *Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-педагогічному коледжі*. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.

#### **Popadych O. Formation of legal knowledge system in primary school pupils as a pedagogical problem**

*The article deals with the problem of legal knowledge formation in primary school pupils. It has been noted that most of scientific research is on legal education and legal culture of future professionals, among which an insignificant part is devoted to formation of legal knowledge and culture of primary school teachers. However, there is virtually no scientific research on content of such knowledge and ways of its implementation in educational process.*

*There is a need to formulate appropriate motivation and interest in legal knowledge at a young age, to show their place in personality development, since in secondary school or in high school this knowledge is more difficult to form. It has been concluded that the formation of legal knowledge in primary school pupils is an urgent pedagogical problem. Since there is no separate subject in jurisprudence in primary school, formation of legal knowledge occurs through search and selection of elements of this knowledge in all academic subjects and their further integration into both educational and extracurricular activities, taking into account age characteristics of younger pupils.*

*It has been shown that one of the most important tasks is fundamentalization of legal knowledge in primary school pupils, that is, the selection of basic categorical legal concepts in a format which is comprehensible to children aged between six and ten. In this case, the system is built on a minimum number of basic concepts that will be developed individually by each child.*

*It has been substantiated that system of knowledge formation in primary school pupils must be gradual and include the following steps: 1) structuring, selection and further integration of legal knowledge and its*

*appropriate forms together with methods and means of teaching it to primary school pupils; 2) preparation of primary school teachers to help the formation of this knowledge in their pupils; 3) preparing a high school teacher to teach future primary school teachers to structure, select and present knowledge to pupils.*

*In fact, such a closed cycle consisting of three elements is able to ensure successful formation of legal knowledge in primary school pupils with its further development into legal beliefs and legal behavior.*

**Key words:** *legal knowledge, primary school, primary school pupils, formation, system, fundamental knowledge, structuring of knowledge, primary school teacher.*

УДК 37.011.31

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.14>**Л. Л. Савченко**кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

## КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена важливому питанню сьогодення – оволодіння громадянами України літературними нормами української мови. Кожна освічена людина повинна обов'язково дотримуватися норм усної та письмової мови (правильна вимова, наголошення, слововживання, граматики, стилістика), вміти правильно користуватися мовними засобами в різноманітних сферах людського спілкування. Культура мовлення є обов'язковим елементом загальної культури людини, складовою педагогічної майстерності вихователя, інструмент здобуття знань та його професійної діяльності.*

*Якість мовленнєвого розвитку дошкільників залежить від якості мовлення педагогів і від оточуючого мовленнєвого середовища у закладі дошкільної освіти, діти вчать говорити завдяки слуху та здатності наслідувати. Дошкільники говорять те, щочують, оскільки внутрішні механізми мовлення у дитини утворюються лише під впливом мовлення дорослих.*

*Сьогодні до мовлення педагога дошкільного закладу ставляться високі вимоги, і проблема підвищення культури мовлення вихователя розглядається у контексті підвищення якості дошкільної освіти. Загальний мовленнєвий розвиток майбутнього фахівця визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації в навчанні, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професії.*

*Основою мовленнєвої культури майбутнього фахівця є грамотність, тобто дотримання загальноприйнятих літературних норм у використанні лексичними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними і стилістичними засобами мови. Мовлення має бути не тільки правильним, а й лексично багатим, синтаксично різноманітним. Потрібно активно розвивати своє мовлення: вчитися усно і письмово викладати свої думки, виправляти себе, правильно будувати сказане, шукати найкращі й найдоцільніші варіанти висловлювання.*

*Варіативність мовленнєвих форм, які використовує вихователь, визначається функціональними особливостями його діяльності, а також віковими та індивідуальними можливостями дошкільнят у сприйманні мовленого слова.*

*У статті звернута увага на компоненти професійного мовлення педагога (якість мовного оформлення мовлення, ціннісно-особистісні установки педагога, комунікативна компетентність, чіткий відбір інформації для створення вислову, орієнтація на процес безпосередньої комунікації) і вимоги до нього (правильність, точність, логічність, чистота, виразність, доцільність).*

**Ключові слова:** мовлення, культури мовлення, нормативність мови та мовлення, формування риторичної культури, професійна підготовка вихователя, педагогічна майстерність.

**Постановка проблеми.** Найактуальніше питання сьогодення – оволодіння громадянами України літературними нормами української мови. Культура мовлення є обов'язковим елементом загальної культури людини. Не випадково вважається, що мовлення людини – її візитівка, оскільки від того, наскільки грамотно людина висловлює свої думки, залежить її успіх не лише у повсякденному спілкуванні, але й у професійній діяльності. Особливо актуальне це твердження щодо мовлення педагога, який працює з дітьми дошкільного віку.

Складником педагогічної майстерності вихователя є його мовлення. Це інструмент його професійної діяльності, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щире атмосферу спілкування у групі, встановити контакт з

дітьми, досягти взаєморозуміння з ними; сформулювати в дошкільників відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе [5, с. 87].

Без сумніву, якість мовлення вихователів є надзвичайно важливим аспектом мовленнєвої роботи з дітьми. Адже дошкільники, наслідуючи оточення, переймають не лише всі тонкощі правильної вимови, інтонації, граматичної будови речень, але й ті недоліки, які є в мовленні дорослих. Від культури мовлення вихователя залежить культура мовлення дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми нормативності мови та мовлення, культури мови завжди були в центрі наукової уваги багатьох дослідників. Їх вивчали такі науковці, як Ф. Бацевич, І. Білодід, А. Бурячок, В. Виноградов, Б. Головін, С. Дорошенко, П. Дудик, С. Єрмоленко, Ф. Жилко, М. Жовтобрюх, М. Кочерган, А. Коваль,

І. Матвіяс, З. Мацюк, С. Ожегов, О. Олексенко, В. Перебийніс, М. Пилинський, І. Плотницька, Л. Пустовіт, О. Пономарів, П. Редін, В. Русанівський, О. Сербенська, Н. Станкевич, С. Шевчук та інші. Структуру та умови формування комунікативних умінь педагога досліджували О. Леонтьєв, Ю. Ємельянов, В. Кан-Калик, Г. Ковальов тощо. В роботах А. Бодальова, С. Кондратьєва, І. Луценко, Ю. Гіппенрейтер розкрито проблеми взаємодії та взаєморозуміння між педагогами та дітьми.

**Мета статті** полягає в комплексному визначенні особливостей культури мовлення майбутнього вихователя, аналізі компонентів професійного мовлення вихователя та формуванню вимог до мовлення педагога закладу дошкільної освіти, визначенні чинників, що впливають на мовленнєву культуру майбутнього вихователя.

**Виклад основного матеріалу.** Культура мовлення як окрема наукова дисципліна виокремлюється в 20-і роки ХХ ст. завдяки працям В.І. Чернишова, Л.В. Щерби, Г.О. Вінокура. Праці вчених були присвячені виявленню та опису частин мовної системи, що найбільш чутливі до порушення літературної норми, методам підвищення грамотності, розповсюдження знань про мову, виховання поваги до правильного мовлення. Після тривалої перерви інтерес до проблеми культури мовлення знову підвищується у 1960 роки. Особливу вагу в цей час відіграли праці В.В. Віноградова, С.І. Ожегова, Д.Є. Розенталя.

Володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися [2, с. 38–43]. Класичним прикладом цього є досвід А.С. Макаренка. Молодий педагог, відчувши свою безпорадність у спілкуванні з вихованцями, почав серйозно працювати над своїм голосом, дикцією, диханням. Він вважав, що педагог повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість. В.О. Сухомлинський розробив своєрідний кодекс мовлення вчителя. Особливо наголошував на своєрідній психотерапевтичній функції слова педагога, вважаючи це обов'язковою умовою спілкування – діалогу між вихователем і вихованцем.

На думку Є. Боринштейна, мова людини впливає на її духовний розвиток, на розвиток її соціокультурних рис. Учений зазначає, що «в період соціокультурної трансформації мовна проблема набуває не тільки культурного, а й політичного сенсу та змісту, стає предметом інтенсивної суспільної боротьби. Від того, яка мова стає визначальною, панівною в країні, значною мірою залежить майбуття культури і народу як її носія. Мова може бути засобом консолідації нації і мобілізації її життєвих сил, якщо вона утверджується владною елітою, а може бути засобом політичної гри і паралізації народу, позаяк коли слова втрачають своє значення, тоді народ втрачає свою свободу» [3, с. 109].

Т. Коць зазначає, що кожна освічена людина повинна обов'язково дотримуватися норм усної та письмової мови (правильна вимова, наголошення, слововживання, граматики, стилістика), вміти правильно користуватися мовними засобами в різноманітних сферах людського спілкування [6, с. 109].

В. Пасинок вважає, що мовна підготовка особистості є найважливішим фактором її розвитку, бо процес мовлення формує її почуття, волю, поведінку, вміння самовираження та самореалізацію [10, с. 109].

Сьогодні до мовлення педагога дошкільного закладу висунуто високі вимоги, і проблема підвищення культури мовлення вихователя розглядається у контексті підвищення якості дошкільної освіти.

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі освіти. Зокрема, підготовка студентів до формування риторичної культури розкрита в дослідженнях Я.В. Білоусової. Вона визначає структуру риторичної культури майбутніх фахівців дошкільної галузі освіти і подає її як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (професійно-педагогічної діяльності), теоретичного (знання рідної мови; знання про суть і зміст риторичної культури в дошкільників з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей тощо), практичного (мовленнєві, інтелектуально-логічні, презентаційно-комунікативні, емоційно-вольові, рефлексивно-творчі, навчально-методичні вміння), особистісного (гуманістична спрямованість, емпатійність, відповідальність толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, креативність, артистизм тощо) [1, с. 14].

Сучасна система підготовки фахівців орієнтована виключно на розвиток професійних умінь і навичок. Основою мовленнєвої культури майбутнього фахівця є освіченість, тобто дотримання загальноприйнятих літературних норм у використанні лексичними, фонетичними, морфологічними, синтаксичними і стилістичними засобами мови. Та цим поняття мовленнєвої культури не вичерпується. Мовлення має бути не тільки правильним, а й лексично багатим, синтаксично різноманітним. Потрібно активно розвивати своє мовлення: вчитися усно і письмово викладати свої думки, виправляти себе, правильно будувати сказане, шукати найкращі й найбільш доцільні варіанти висловлювання. Мова як інструмент здобуття знань, як засіб життєдіяльності людини має велике значення для педагогічних фахівців.

Програма підготовки майбутніх фахівців має бути націлена на формування в них високої мовної культури [10, с. 111]. Такий показник є надзви-

чайно важливим, адже педагог має бути взірцем для вихованців. По-друге, від рівня його культури і зокрема культури мовної буде залежати рівень його авторитетності, не тільки як грамотного й освіченого спеціаліста, але й просто культурної людини. Крім того, мовна культура педагога є своєрідним індикатором якості отриманої їм освіти.

Майстерність мовлення, виразного читання необхідні вихователю не тільки тому, що за самою специфікою його роботи доводиться багато говорити, читати, а й тому, що виразне слово допомагає ефективно застосовувати методи педагогічного впливу на дітей, розвивати їх пізнавальну діяльність [4, с. 73].

У сучасних дослідженнях проблем підвищення культури мовлення педагога виділяють компоненти його професійного мовлення і вимоги до нього.

До компонентів професійного мовлення педагога відносяться: якість мовного оформлення мовлення; ціннісно-особистісні установки педагога; комунікативна компетентність; чіткий відбір інформації для створення вислову; орієнтація на процес безпосередньої комунікації.

Серед вимог до мовлення педагога закладу дошкільної освіти виділяють:

- правильність – відповідність мовлення мовним нормам. Педагогу необхідно знати і виконувати у спілкуванні з дітьми основні норми рідної мови: орфоепічні норми (правила літературної вимови), а також норми утворення і зміни слів;

- точність – відповідність змісту мовлення та інформації, яка лежить у його основі. Педагогу слід звернути особливу увагу на семантичний (смысловий) аспект мовлення, що сприяє формуванню у дітей навичок точності слововживання;

- логічність – вираження у смислових зв'язках компонентів мовлення і відносин між частинами та компонентами думки. Педагогу слід враховувати, що саме у дошкільному віці закладаються уявлення про структурні компоненти зв'язного вислову, формуються навички використання різних способів внутрішньо текстових зв'язків;

- чистота – відсутність у мовленні елементів, невластивих літературній мові. Усунення із активного мовлення не літературної лексики – одне із завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Зважаючи на те, що у цьому віці провідним механізмом мовленнєвого розвитку є наслідування, педагогу необхідно піклуватися про чистоту власного мовлення: неприпустимо використовувати слова-паразити, діалектні, жаргонні слова;

- виразність – особливість мовлення, що допомагає захоплювати увагу і створювати атмосферу емоційного співпереживання. Виразність мовлення педагога є потужним засобом впливу на дитину. Володіння педагогом різними засобами

виразності мовлення (інтонація, темп мовлення, сила, висота голосу тощо) сприяє не лише формуванню довірливості виразності мовлення дитини, але й повнішому усвідомленню дитиною змісту мовлення дорослого, формуванню вміння виражати своє ставлення до предмета розмови;

- багатство – вміння використовувати всі мовні одиниці з метою оптимального вираження інформації. Педагогу слід враховувати, що в дошкільному віці формуються основи лексичного запасу дитини, тому багатий лексикон самого педагога сприяє не лише розширенню словарного запасу дитини, але й допомагає сформувати у неї навички точності слововживання, виразності й образності мовлення;

- доцільність – вживання у мовленні одиниць, відповідних ситуації та умовам спілкування. Доцільність мовлення педагога передбачає, насамперед, володіння відчуттям стилю. Урахування специфіки дошкільного віку націлює педагога на формування у дітей культури мовленнєвої поведінки (навичок спілкування, уміння користуватися різними формулами мовленнєвого етикету, орієнтуватися на ситуацію спілкування співбесідника тощо).

Мова вихователя повинна бути емоційно насиченою, в міру голосною і інтонаційно багатою. Така мова сприймається краще, якщо вона звучить в трохи уповільненому темпі. Такий темп підвищує чуттєвість мови і навпаки, швидкий темп робить мову змазаною і важкою до сприйняття.

До цього переліку необхідно додати і правильне використання педагогом невербальних засобів спілкування, його вміння не лише говорити з дитиною, але й чути її [2, с. 34].

На формування професійної мовленнєвої культури майбутнього вихователя впливають такі чинники:

- 1) мовний (рівень грамотності, точність, логічність, правильність);

- 2) професійний компонент (рівень фахових знань, умінь, навичок);

- 3) національний (рівень усвідомлення національної приналежності);

- 4) етичний (рівень володіння мовленнєвим етикетом);

- 5) комунікативний (рівень усвідомлення обставин мовленнєвої ситуації);

- 6) загальна освіченість.

У спілкуванні з батьками вихованців культура мовлення виявляється у комунікативних ознаках: правильності, чистоті, логічності, точності, багатстві, доречності, виразності. Забезпечення цих якостей мовлення можливе за умови, якщо педагог уміє бути уважним до мовлення батьків, налаштованим до нього: стежити за реакцією на мовлене, апелювати до нього («Ви пересвідчились, що...», «Ви готові погодитися з тим, що...»),

важливо залишати місце для висловлювання адресата, не перетворювати діалог на монолог чи дуолог, адже за таких умов не відбудеться обміну думками, коли «спілкувальники слухають кожен сам себе, а не комунікативного партнера» [9, с. 142].

Етикетне спілкування вимагає уникати негативних оцінок адресата, всіляких епітетів і порівнянь, які можуть викликати небажані асоціації. Така спілкувальна тактика не включає батьків до захисної реакції, не викликає почуття вини, потреби виправдовуватися. Озвучивши власне почуття (гніву, страху, тривоги тощо) без наказів та доган, вихователь залишає за батьками можливість самим прийняти рішення. У такій безконфліктній ситуації, як показують психологічні дослідження, прийняття точки зору вихователя відбувається активніше, налагоджуються контакти, взаєморозуміння, довірливі стосунки між учасниками педагогічного процесу.

У спілкуванні з колегами необхідно брати до уваги присутність третьої особи. Не можна ігнорувати або ж вербальними чи невербальними засобами натякати, що вона тут небажана. Краще, знайшовши переконливий привід, перервати адресанта і змінити тему розмови.

Безумовно, знання педагогом дошкільного закладу зазначених вимог, їх дотримання і постійне вдосконалення свого мовлення – це запорука успішності роботи з мовленнєвого розвитку дітей у дошкільному закладі.

Загальний мовленнєвий розвиток майбутнього фахівця визначається якісним рівнем його мовленнєвої культури, що виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації в навчанні, досягненні поставленої мети, осмисленні сутності професії. Без сумніву, мовлення вихователів є надзвичайно важливим аспектом мовленнєвої роботи з дітьми. Адже дошкільники, наслідуючи оточення, переймають не лише всі тонкощі правильної вимови, інтонації, граматичної будови речень, але й ті недоліки, які є в мовленні дорослих. Від культури мовлення вихователя залежить культура мовлення дітей, а збагативши мовлення вихователя, маємо шанс створити висококультурне мовленнєве середовище для вихованців.

Розвиток мовлення дітей можливе лише за умовами правильної літературної досконалої мови оточуючих. Вихователь повинен досконало знати рідну мову, вільно володіти нею, постійно самовдосконалюватися. Постійне піднесення культури мови є професійним і суспільним обов'язком кожного педагога.

Під культурою мови розуміють її правильність, тобто відповідність нормам орфоєпії, стилістики, граматики, лексики, встановленим для літературної мови традиціям та вмінням користуватися

ними в різних умовах спілкування відповідно до мети і змісту мовлення. Зразок вихователя – це правильно, спеціально підготовлена мовна діяльність, яку повинні наслідувати діти. Зразок може мати форми слова, речення, зв'язного мовлення. Про те незалежно від форми він повинен бути доступним дітям. Особливо це стосується зразка зв'язної розповіді.

**Висновки.** Враховуючи що дошкільний вік є сензитивним періодом мовленнєвого розвитку дитини, тому один з провідних напрямів діяльності вихователя дошкільного закладу – формування усного мовлення та навичок мовленнєвого спілкування, що спирається на володіння рідною літературною мовою.

Якість мовленнєвого розвитку дошкільників залежить від якості мовлення педагогів і від оточуючого мовленнєвого середовища у закладі дошкільної освіти, діти вчать говорити завдяки слуху та здатності наслідувати. Дошкільники говорять те, що чують, оскільки внутрішні механізми мовлення у дитини утворюються лише під впливом мовлення дорослих. Педагог повинен самокритично відноситись до своєї мови і при наявності недоліків в ній старатись виправити їх.

Для вихователів володіння зразковою мовою – це показник їх професійної підготовленості. Тому турбота про вдосконалення своєї мови – моральний і суспільний обов'язок кожного педагога. Кожен вихователь зобов'язаний розвивати в собі досконале володіння тими мовними навичками, які потім передаються дітям. Від культури мови вихователя залежить культура мови дітей.

#### Список використаної літератури:

1. Білоусова Я.В. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ярослава Володимирівна Білоусова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К., 2004. 20 с.
2. Білоусенко П.І. Учїться висловлюватися / П.І. Білоусенко, Ю.О. Арешенков, Г.М. Вінар та ін. К. : Рад. шк. 1990. 188 с.
3. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості [електронний ресурс]. Режим доступу до статті: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=31&c=486>.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. М. : Просвящение. 1987. 124 с.
5. Корніяк О.М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування // Практична психологія і соціальна робота. 2003. № 1. С. 38–43.
6. Коць Т.А. Культура мови сучасника // Колега. 2002. № 1. С. 18–21.
7. Пасинок В.Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема : монографія / Пасинок В.Г. Харків : Лівий берег, 1999.
8. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та



- ін.; за ред. І.А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
9. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. К. : Т-во «Знання», КОО. 2008. 291 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка загальна і мистецька : Навчальний посібник / О.П. Рудницька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

**Savchenko L. Cultural speaker culture as a mean of professional activities**

*The article deals with the important issue of today – the acquisition of literary norms of the Ukrainian language by Ukrainian citizens. Every educated person must comply with the norms of oral and written language (correct pronunciation, accentuation, vocabulary, grammar, stylistics), be able to use the language correctly in various spheres of human communication. Speech culture is an indispensable element of the general human culture, a component of the pedagogical skill of the educator, a tool for knowledge acquisition and his professional activity.*

*The quality of speech development of preschool children depends on the quality of speech of teachers and on the surrounding speech environment in a preschool education institution, children learn to speak through hearing and ability to imitate. Preschoolers say what they hear because the internal mechanisms of speech in a child are formed only under the influence of adult speech.*

*Preschool teacher education is nowadays subject to high demands, and the problem of raising the language of a teacher is considered in the context of improving the quality of preschool education. The general speech development of the future specialist is determined by the qualitative level of his speech culture, which is manifested both in his professional activity and in the process of his self-realization in teaching, achievement of the set goal, understanding of the essence of the profession.*

*Literacy, e adherence to generally accepted literary norms in the use of lexical, phonetic, morphological, syntactic and stylistic means of language, is the basis of the speech culture of the future specialist. Broadcasting must be not only correct but also lexically rich, syntactically diverse. It is necessary to actively develop your speech: to learn orally and in writing to express your thoughts, to correct yourself, to build correctly what is said, to look for the best and most expedient variants of expression.*

*The variability of the speech forms used by the teacher is determined by the functional features of his activity, as well as the age and individual abilities of preschool children in the perception of the spoken word.*

*The article focuses on the components of a teacher's professional language (quality of speech design of speech, value-personal installations of the teacher, communicative competence, clear selection of information for creation of expression, orientation to the process of direct communication) and requirements to it (correctness, accuracy logic, purity, expressiveness, expediency).*

**Key words:** *speech, speech culture normativity of language and speech, formation of rhetorical culture, caregiver training, pedagogical skills.*

## **ВПЛИВ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

*У дослідженні подано короткий аналіз стану сучасних підручників з іноземної мови, їхні сильні та слабкі сторони у формуванні творчих здібностей студентів вищих навчальних закладів. Проаналізовано значення творчих вмінь та навичок у майбутній професійній діяльності випускників вищих навчальних закладів. Метою статті є аналіз впливу підручника іноземної мови на творчий потенціал та розвиток студента, аналіз наукового підходу до визначення факторів впливу підручників та наукових посібників на розвиток творчого потенціалу студентів у ВНЗ як засобу підвищення якості підготовки фахівців, а також дослідження ролі підручника у сучасному навчально-виховному процесі на занятті іноземної мови у ВНЗ. Проаналізовано принципи навчання іноземної мови із застосуванням сучасних підручників та посібників.*

*Для глибшого розуміння наукової проблеми у дослідженні описано складники підручника, а також загальні принципи навчально-виховного процесу в цілому та принципи, яким повинен відповідати сучасний підручник іноземної мови для вищої школи. Особливу увагу у статті приділено найістотнішим характеристикам, яким повинен відповідати сучасний підручник іноземної мови, розкрито проблему створення сучасного ефективного підручника. Дослідженням автор доводить, що сучасний підручник з іноземної мови повинен насамперед виконувати проектувальну функцію у навчально-виховному процесі вищої школи.*

*Розглянуто теоретичну модель підручника, правила та засади роботи з підручником з метою активного розвитку творчого потенціалу студентів. У статті подана також коротка характеристика впливу сильного та слабого комунікативного підходу підручника іноземної мови на розвиток творчих здібностей та вмінь студентів.*

*Проведено аналіз останніх досліджень та публікацій із окресленої наукової проблеми, а також проаналізовано зміни у сучасному соціальному замовленні, що спричинили у свою чергу зміни вимог до сучасних підручників іноземної мови.*

*У статті наведені практичні поради, яких може дотримуватися викладач іноземної мови у роботі з підручником.*

**Ключові слова:** *творчі навички, електронний підручник, творчий потенціал, творча активність, парадигма освіти, теоретична модель, проектувальна функція.*

**Постановка проблеми.** Національне відродження та відтворення духовного потенціалу українського народу залежить від багатьох факторів та чинників, проте одним із найбільш впливових є формування творчого потенціалу молоді у вищих навчальних закладах.

Виховання творчої особистості полягає у постійній багатогранній діяльності людини, у безперервному засвоєнню та накопиченню знань, умінь та навичок, розвитку культури мовлення та мислення, а також у прагненні постійного розширення знань. Вивчаючи іноземну мову, формування творчих навичок у студентів відбувається різними засобами стимулювання.

Підручник з іноземної мови є одним із основних джерел вивчення мови студентами, саме тому підручник повинен відповідати низці дидактичних та методичних принципів, бути змістовним та актуальним. Проте сьогодні рівень розвитку галузі підручникотворення залишається недостатнім та низьким. У більшості вузівських підручників з

іноземної мови методисти та педагоги фіксують ряд порушень наукових засад, невідповідностей навчальній програмі та принципам навчання загалом. Такі підручники не дозволяють студентам повноцінно набувати досвіду іншомовного міжкультурного спілкування, не мають достатнього виховного потенціалу та не сприяють розвитку творчої особистості.

Творчі здібності та вміння випускника вищого навчального закладу є однією з найважливіших передумов для ефективної професійної діяльності, для налагодження особистих, професійних, культурних контактів. Саме це підштовхує методистів та викладачів іноземної мови постійно працювати над оновленням змісту навчання, освітніх технологій, особливо над створенням підручників та посібників нового покоління.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема створення ефективного підручника розглядалася вченими на багатьох рівнях. Так, на рівні дисертації цю проблему розглядав

В.Г. Редько. Обґрунтування актуальних вимог до підручника іноземної мови висвітлено у працях С.Ю. Ніколаєвої, Л.А. Сажко, Н.О. Бражник, С.В. Гапонової.

Концепція навчання іноземної мови у технічних навчальних закладах викладено у наукових розвідках О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко, ними також написано підручник іноземної мови для студентів, які навчаються на спеціальності «Бізнес». Повністю або частково проблема створення ефективних підручників іноземної мови розкривалася у працях таких вчених: А.Р. Арутюнов, О.М. Бандура, В.П. Беспалько, І.Л. Бім, М.М. Вятютнев, Д.Д. Зуєв, В.В. Краєвський, Е. Anthony, М. Breen, М. Canale, С. Candlin, Н. Dulay, R. Gardner, Y. Harmer, D. Hymes, S. Krashen, Y. Manby, G. Mayendorf, S. Savignon, S. Tolman.

Різноманітні аспекти теорії підручників іноземної мови розкрито у працях та підручниках Н.М. Бібік, Н.Ф. Бориско, М.І. Бурди, Н.М. Буринської, Л.П. Величко, Н.Д. Гальскової, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, Н.К. Скляренко, О.М. Топузова, М.В. Якушева, М. Pallares, М. Roldan, A. Sanchez, P. Skehan, Н. Stern, Y. Yalden, Н. Widdowson, K. Willing та інших.

Серед досліджень, що охоплювали питання створення ефективного підручника з іноземної мови для розвитку творчої особистості, варто відзначити праці О.Д. Карп'юк, І.І. Костікової, О.С. Пасічника, Т.К. Полонської, В.Г. Редька, А.П. Старкова та інших. Чисельна кількість дослідників та авторів підручників іноземної мови вивчали проблему вдосконалення підручників: М. Гренманн, Г. Рейдерс, Дж. Річардс.

Створення електронного підручника та його творчого застосування під час вивчення іноземної мови розкрито у працях П. Гантінгтона, Д. Ніколаса, Г.Р. Джамалі, І. Роуландса, К. Фасера.

Незважаючи на чисельні дослідження та наукові розробки, що стосуються наукового потенціалу підручника та його впливу на особистість студента, вищезгадані дослідження не вичерпують проблему впливу підручника з іноземної мови на розвиток творчої особистості студента вищого навчального закладу. Незважаючи на те, що творчий потенціал підручника іноземної мови є невід'ємним складником матеріального забезпечення процесу оволодіння іншомовним спілкуванням загалом, ця проблема розроблена та висвітлена в науковій літературі лише частково.

Вищезазначені обставини пояснюють актуальність наукової проблеми.

**Мета статті.** Метою статті є аналіз впливу підручника іноземної мови на творчий потенціал та розвиток студента, аналіз наукового підходу до визначення факторів впливу підручників та наукових посібників на розвиток творчого потенціалу

студентів у ВНЗ як засобу підвищення якості підготовки фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Зміни у соціальному замовленні суспільства провокують зміни у змісті навчання, у тому числі й зміни у викладанні іноземної мови. Насамперед такі зміни пов'язані із постійними трансформаційними процесами у суспільному житті. Це вимагає постійного «перегляду, уточнення та конкретизації його змісту відповідно до певного етапу соціально-економічного розвитку держави, а також до сучасного рівня досліджень у галузі педагогіки, психології, методики та інших суміжних із ними наук» [4, с. 198]. На думку В.Г. Редька, одне із найважливіших місць серед трансформаційних процесів відведено саме підручнику як «основному засобу реалізації оновленого змісту» [4, с. 198].

Автор коротко розглядає, яку роль науковці відводять підручнику у навчально-виховному процесі. Так, А.В. Фурман визначає підручник як «специфічну функціональну ланку у системі засобів навчання, виховання, освіти та самореалізації особистості» [5]. На думку більшості дослідників, підручник повинен характеризуватися насамперед цілісністю концепції, а також методології, методик та технік, які в ньому запропоновано.

На думку В.Г. Редька, підручник є засобом залучення особистості до культурного і духовного відродження української державності. Підручник повинен відображати систему адаптованих до умов освітнього процесу знань, умінь, норм і цінностей. Підручник іноземної мови є допоміжним засобом у моделюванні паритетних взаємин між викладачем та студентом у процесі їхньої спільної діяльності. Та найважливішим є те, що підручник повинен містити у собі чинники інтелектуального, соціального, психосмислового і духовного розвитку особистості, а також бути стимулом для творчої активності та самореалізації, способом бачення світу й самого себе в контексті загальнолюдської культури [3].

Більшість вчених, у тому числі й В.Г. Редько, виокремлюють такі найбільш істотні характеристики, яким повинен відповідати підручник іноземної мови:

1) перш за все підручник іноземної мови повинен бути носієм освіти та засобом навчання;

2) у підручнику повинна бути втілена єдність змістової та процесуальної сторін навчально-виховного процесу;

3) висока технологічність підручника, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання [5].

Необхідність створення підручників іноземної мови, спрямованих у першу чергу на формування творчої особистості, зумовлюється активними змінами у парадигмі вищої іншомовної освіти, котрі направлені на компетентнісне, комунікативно-

діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчально-виховного процесу. Саме це спрямування є основною причиною необхідності переосмислення наукових підходів не тільки до змісту навчання в цілому, а й до пошуку ефективних форм та способів його подачі у підручниках іноземної мови.

Теоретичну модель сучасного підручника іноземної мови можна представити як:

«1) як носія змісту іншомовної освіти;

2) як засобу навчання іншомовного спілкування» [4, с. 198].

Саме тому підручник іноземної мови повинен бути тим дидактичним засобом, у якому раціонально поєднується навчальна діяльність студентів та методична робота викладача, тільки за таких умов будуть ефективно функціонувати два аспекти – змістовий та процесуальний.

Навчання іноземної мови у вищій школі є комплексним та інтегрованим процесом, що будується на наступних принципах:

1) принцип комунікативного спрямування навчально-виховного діяльності;

2) принцип особистісно-орієнтованого навчання;

3) принцип доступності навчального матеріалу та його достатності для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної навчальної програми;

4) принцип ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;

5) принцип діяльнісного характеру видів навчальної роботи;

6) принцип усвідомлення способів виконання навчальних дій з метою оволодіння значенням, формою і функціями мовних одиниць у повсякденному спілкуванні;

7) принцип диференціації та індивідуалізації навчання;

8) принцип соціокультурного спрямування навчання;

9) принцип взаємопов'язаного та збалансованого навчання всіх видів мовленнєвої діяльності;

10) принцип сприяння розвитку, освіти та вихованню студентів.

Цим принципам повинен відповідати не тільки навчально-виховний процес загалом, а й підручник іноземної мови, який використовується на заняттях. Тільки при дотриманні цих принципів та вимог підручник буде ефективним та сприятиме розвитку творчих вмінь та навичок студента.

З метою розвитку творчого потенціалу студентів робота із підручником повинна бути побудована на наступних правилах та засадах:

1. Підручник повинен виконувати проєктувальну функцію, тобто робота з підручником повинна бути «попередньо спланованою, і розглядати її необхідно у двох взаємопов'язаних аспектах» [2, с. 167]:

а) виконання різних видів навчальної діяльності безпосередньо під час заняття, що може бути проведено як фронтальна, групова або індивідуальна робота. Така робота з підручником сприятиме вивченню та закріпленню того чи іншого навчального матеріалу, його повторенню, систематизації та узагальненню;

б) самостійна робота студента з підручником передбачає самостійне опрацювання того чи іншого матеріалу під керівництвом викладача. Така робота найбільше сприятиме розвитку творчих здібностей студентів.

2. Робота з підручником не є самоціллю, а лише одним із можливих видів діяльності на занятті іноземної мови. Викладачеві варто пам'ятати, що творчий студент вивчає не підручник, а живу мову. Підручник є лише допоміжним засобом у цьому навчанні.

3. Викладач повинен орієнтуватися не лише на обсяг навчального матеріалу у підручнику, а й на його послідовність вивчення. В одному підручнику неможливо вмістити всі методично доцільні вправи на вивчення того чи іншого матеріалу. Саме тому викладачеві важливо комбінувати, поєднувати ті чи інші фрагменти різних підручників з метою повноцінного вивчення навчальної теми.

4. Вправи для оволодіння навчальним матеріалом на занятті повинні бути різними, спрямованими на вирішення різних мовленнєвих завдань. Для виконання цього завдання сучасний підручник повинен містити якнайбільшу кількість різних вправ, які мають забезпечити творчий підхід до їх виконання на противагу механічному заповненню пропусків чи перекладу.

5. Заняття іноземної мови, спрямоване на розвиток творчих здібностей студентів, не повинно бути структурним відображенням теми із підручника. Підручник виконує лише допоміжну функцію у раціональній організації процесу навчання іноземної мови. Відповідно до наявних умов викладач може і повинен самостійно добирати вправи і завдання, ілюстративний матеріал тощо, певним чином доповнюючи зміст підручника.

Підручник слугує для якісного засвоєння навчального матеріалу, проте викладач повинен враховувати те, що будь-який підручник не може задовольнити індивідуальні можливості кожного студента. Автори сучасних підручників орієнтуються на усереднений варіант. Аналіз найпопулярніших сучасних підручників доводить, що створення універсального підручника, який би вмщував абсолютно всі вправи та задовольняв би потреби кожного студента, є неможливим. Недоцільним це є з наступних причин:

1) сучасні підручники розраховані на програмний мінімум, оскільки усіх вправ об'єктивно неможливо виконати через різну кількість тиж-

невих годин, відведених на різних факультетах навчальним планом на вивчення іноземної мови;

2) викладач найчастіше орієнтується на аудиторію, на рівень навичок та вмінь студентів, тому комбінує навчальні матеріали з різних підручників та посібників;

в) викладач, який послуговується одним підручником, не може бути взірцем творчої особистості для студентів, підручник повинен не гальмувати професійну діяльність викладача, а навпаки сприяти розвитку його творчості.

Аналіз багатьох сучасних підручників дозволяє нам зробити висновки щодо їхнього наповнення. Підручник, який побудований на «слабкому» комунікативному підході, та який більшою мірою направлений на формування граматичних навичок студентів, не сприятиме творчому розвитку особистості [7, с. 22]. «Сильний» комунікативний підхід навпаки полягає у тому, що студент відходить від «сліпого» заучування граматики і, натомість, вивчає мову через комунікацію.

Підручник, побудований за таким підходом, є головним допоміжним засобом у досягненні цілей та завдань навчальної діяльності, дозволить студентові мислити творчо. Студенти, які навчаються за таким підручником, швидко навчаються спонтанному живому мовленню, будь-які мовленнєві ситуації не викликають у них труднощів. Навчання за підручником з комунікативним підходом допомагає інтегрувати різні мовленнєві навички, а навчання постає процесом творчого конструювання, що складається зі спроб та навіть можливих поразок, які надають студенту можливість здобути необхідний навчальний досвід [6, с. 173].

**Висновки та пропозиції.** Проаналізувавши наукову літературу та сучасні навчальні підручники, автор дійшов висновків, що сучасний підручник повинен виконувати не лише навчальну функцію, а й мусить сприяти творчому розвитку особистості студента. Творчі навички та вміння допоможуть студенту у його подальшій професійній діяльності, дозволять навчатися самостійно, виходити за рамки звичайного мислення.

Підручник, що не націлений на формування комунікативних навичок, не може задовольнити потреби сучасного студента, оскільки такий підручник не сприяє розвитку творчих вмінь та навичок. Важливим поштовхом у цій проблемі

стала розробка «циклу самостійного навчання», а також одночасне застосування на заняттях іноземної мови як друкованих, так і електронних підручників, кожен з яких виконує власну важливу функцію у процесі навчання. Викладач, вміло поєднуючи фрагменти з різних посібників та підручників, створює ефективне заняття, на якому кожен із студентів може проявити власну творчість.

Аналіз наявних праць вітчизняних і зарубіжних науковців, а також вітчизняних та іноземних підручників, не вичерпує поставленої наукової проблеми, пов'язаної з розвитком творчості студента за допомогою підручників з іноземної мови. Створення серій ефективних підручників нового покоління та можливості їх ефективного поєднання з іншими засобами навчання потребують подальших наукових досліджень.

#### Список використаної літератури:

1. Гриненко Д.В. Підручник з іноземної мови як один із ключових засобів забезпечення ефективності іншомовної освіти у школі: досвід країн Європейського Союзу // Проблеми сучасного підручника. 2015. Вип. 15(1). С. 159–168.
2. Гришкова Р.О. Сучасний підручник іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування. // Наук. пр. Миколаївського держ. гуманітарного ун-ту ім. Петра Могили. 2013. № 15. С. 165–169.
3. Редько В.Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти // Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур і цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2001 р. К. : Фенікс, 2012. С. 5–9.
4. Редько В.Г. Яка навчальна література з іноземної мови потрібна сучасному учню: результати аналізу змісту підручників для початкової школи // Проблеми сучасного підручника. 2015. Вип. 15(2). С. 198–208.
5. Редько В.Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? Іноземні мови в навчальних закладах. 2007. № 1. С. 75–83.
6. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 211 p.
7. Thornbury S. How to teach grammar / S. Thornbury. Harlow : Longman, 2000. 192 p.

#### **Semianiv A. The influence of a foreign language textbook on the education of creative personality**

*The article describes the short analysis of the modern textbooks of the foreign language, their advantages, and disadvantages for students' creativity building. We analyzed the importance of creative skills and skills in the future professional activity of graduates of universities. Purpose of the article is the analysis of the influence of textbook for students' creative potential and analysis of the scientific approach to determining the factors of influence of textbooks and scientific manuals on the development of students' creative potential in universities as a means of improving the quality of training of specialists. The principles of foreign language teaching are analyzed using modern textbooks.*

*For deeper understanding of the scientific problem, we describe the constituent factors of the textbook, and also the general principles of the educational process as a whole and the principles of modern foreign*

*language textbook for universities. Particular attention in the article is given to the most essential characteristics that a modern foreign language textbook must meet, the problem of creating a modern effective textbook is revealed. Our research proves that a modern foreign language textbook should first and foremost play a design function in the educational process of higher education.*

*The theoretical model of the textbook, rules, and principles of work with the textbook in the lesson for the purpose of active development of students' creative potential are considered in the article. The article also gives a brief description of the influence of a strong and weak communicative approach of a foreign language textbook on the development of students' creative abilities and skills.*

*Recent research and publications on this scientific issue have been analyzed. We also analyzed changes in contemporary social ordering and changes in the requirements for modern foreign language textbooks.*

*In the article are practical tips for a foreign language teacher, which teacher can use in working with a textbook.*

**Key words:** *creative skills, electronic textbook, creative potential, creative activity, education paradigm, theoretical model, design function.*

УДК 37.036:374.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.16>**О. В. Сироєжко**здобувач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,  
завідувач художньо-естетичного відділу  
Будинку творчості дітей та юнацтва м. Миколаєва

## МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено аналізу теоретико-методичним засадам музично-естетично-виховання підлітків. Сучасний період оновлення українського суспільства, його духовне відродження висувають перед педагогічною наукою завдання щодо посилення зв'язку між культурою та освітою, що зумовлено ствердженням ідей самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтованого світогляду молоді.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») декларує головну мету суспільства – створення життєздатної системи виховання для забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Концепція Нової української школи, закладаючи новий зміст та підходи до шкільної освіти, проголошує необхідність її тісної співпраці з позашкільною освітою з метою виявлення індивідуальних нахилів та здібностей кожної дитини та її цілеспрямованого розвитку. Основними завданнями художньо-естетичного виховання є наступні: виховання громадянина України; виховання почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; виховання патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів.

З'ясовано зміст ключових понять дослідження: «виховання», «музичне виховання», «естетичне виховання», «музично-естетичне виховання». Сучасні наукові погляди на особистісне орієнтоване виховання, гуманізацію і демократизацію актуалізують проблему естетичного виховання підлітків у галузі музичної культури, як невід'ємної складової духовної культури особистості. Саме багатогранність музично-естетичної діяльності підлітків виступають домінантою в музично-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості.

У сучасних умовах реформування освітньої системи значну увагу приділяють музично-естетичному вихованню учнів, яке спрямоване на формування духовного світу дитини, її емоційної сфери, розвитку відчуття прекрасного, музичного смаку, творчості. Музична діяльність, як найдоступніший вид мистецтва, найінтенсивніше збагачує естетичний досвід вихованців, ознайомлюючи їх із кращими зразками національної та світової музичної спадщини, творчістю видатних композиторів і виконавців, диригентів і найкращих колективів, окремих виконавців.

**Ключові слова:** виховання, музично-естетичне виховання, підлітки, пізнання, музика, емоційність.

**Постановка проблеми.** У загальних положеннях «Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» зазначено, що «художньо-естетичний розвиток – це становлення особистості, яке характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і безперервного духовного самовдосконалення».

На сьогоднішній день перед освітою України постає вимога формування емоційно-естетичного досвіду особистості на різних ступенях навчання з низки важливих причин: необхідністю відновлення балансу між духовним розвитком особистості та матеріальними цінностями суспільства на користь духовності та людиноцентричності; важливістю розвитку свідомого ставлення особистості до

глобального поширення мас-медіа, заповнення музично-інформаційного простору популярною музикою низької художньої вартості та виокремлення дійсно художньо цінних зразків сучасного музичного мистецтва, розширенням об'єму музично-слухових вражень учнів від сприйняття сучасної музики до розуміння краси та досконалості класичного музичного мистецтва.

**Мета статті.** Проаналізувати педагогічні умови дослідників підвищення музично-естетичної культури підлітків у таких аспектах як: складова духовного розвитку людини, її художньо-емоційної сфери, естетичного ставлення до навколишньої дійсності у процесі формування особистості; засіб розвитку музичних здібностей людини, що забезпечують свідоме сприймання творів музичного мистецтва, здатність критичного ставлення до музичних явищ, поширення впливу музики на

процеси спілкування людей, збереження та при множення національних музичних традицій; спеціально організований цілеспрямований процес формування музичних якостей і музично-естетичної свідомості.

**Виклад основного матеріалу.** Автор розглядає тлумачення педагогічної категорії «виховання», яке на думку В. Ягупова вживається у педагогічній науці в чотирьох значеннях: у широкому соціальному – це виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, який має не лише позитивну спрямованість, оскільки дійсність містить конфлікти і протиріччя і особистість набуває не тільки позитивного соціального досвіду, але й негативного; у широкому педагогічному – це виховна діяльність різних освітньо-виховних систем, які керуються педагогічними теоріями; у вузькому педагогічному – це цілеспрямована виховна діяльність педагога з метою досягнення певних виховних цілей; у гранично вузькому – це розв'язання педагогом конкретної індивідуальної проблеми виховання або перевиховання [14, с. 186].

«Виховання» як педагогічна категорія має три суттєвих ознаки: цілеспрямованість (наявність певного взірця, соціально-культурного ідеалу); відповідність процесу виховання певним соціально-культурним цінностям; наявність певної системи організованих виховних впливів; гуманність (орієнтація на загальнолюдські цінності); цілісність, неперервність і тривалість, тобто виховання має зачіпати всі сфери психіки людини, творчо формувати і всебічно розвивати їх протягом всього життя.

Виховання є процесом цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості.

М. Фіцула процес виховання пояснює як «систему виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості» [11, с. 3].

Вивчивши різні трактування поняття «виховання», М. Рожков визначив найбільш загальні ознаки зазначеного феномена, які виділяються більшістю дослідників: цілеспрямованість впливів на вихованця; їх соціальна спрямованість; створення умов для засвоєння певних норм відносин; освоєння людиною комплексу соціальних ролей [8, с. 98]. М. Рожков, Л. Бойбородова розмежовують два різні розуміння терміну «виховання»: як процес і як результат.

На думку І. Бега, «процес виховання в умовах реформування національної освіти мусить здійснюватися на основі сучасних ідей, підходів, прин-

ципів, механізмів та закономірностей, адекватних новим умовам» [1, с. 65–75].

Таким чином, науково-педагогічна категорія «виховання» є цілеспрямованим організованим педагогічним процесом, під час якого формується особистість вихованця.

Поняття «музичне виховання» в українському педагогічному словнику С. Гончаренка пояснюється як процес цілеспрямованого пізнання музики, розвиток музично-естетичних смаків людини, збагачення її музичної культури і розвиток здібностей до музичної діяльності.

У науково-педагогічній літературі музичне виховання розглядається як складний діалектичний процес розвитку художньо-творчих здібностей особистості, здатності до естетичного сприймання і переживання музики у процесі якого розвивається інтерес до музики, вдосконалюється здатність розуміти музичне мистецтво, співпереживати, сприймати його з естетичною насолодою.

Як провідні педагоги минулого так і сучасності розкривають виховний потенціал та гуманістичну спрямованість музичного мистецтва, зокрема В. Сухомлинський акцентує увагу педагогів на вихованні дітей засобами музики, стверджуючи, що це мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою, могутній засіб естетичного виховання. Педагог переконаний, що «чутливість сприймання мови музики, її розуміння залежать від сприйняття у дитинстві й отроцтві творів, складених народом і композиторами, а краса музичної мелодії відкриває дитині її власну внутрішню красу та виховує свідоме почуття гідності» [10, с. 534].

Розкриваючи цінність впливу музики на дитину, педагог стверджує, що «емоційність природи, властива морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, поради, напуття. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб ваші вихованці прагнули до добра, – виховуйте тонкість, емоційну чуйність юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці».

Актуальністю зовнішнього і внутрішнього перетворення особистості як естетичної і духовно-моральної цінності, перспективою самореалізації особистості є естетичне виховання підростаючих поколінь, від рівня якого залежить стан вихованості людей в суспільстві, їх культури і гуманістичного ставлення до різних явищ оточуючої дійсності. Естетичне виховання розглядається як процес «формування певного естетичного відношення людини до дійсності, в якому виробляються орієнтації особистості у світі естетичних цінностей, у відповідності з уявленнями про її характер, що складаються у певному конкретному суспільстві із залученням до цих цінностей». Естетичне виховання, зокрема, формування емоційно-естетич-



ного досвіду є важливою складовою гармонійного розвитку особистості.

Поняття «музичне виховання», на думку О. Олексюк, є спеціально організованим процесом, який передбачає формування особистісних якостей учня та розвиток його здібностей засобами музичного мистецтва» [6, с. 9]. Досліджуючи проблеми теорії та методики музичної освіти В. Черкасов визначає, що музичне виховання – це усвідомлений і цілеспрямований вплив на дитину засобами музичного мистецтва, спрямований на формування естетичної культури особистості, поглядів і переконань, цінностей, а його зміст, форми й методи залежать від вікових особливостей дітей, культурно освітнього середовища, у якому зростає особистість та регламентуються Державними стандартами. Музичний розвиток є процесом і результатом розвитку музично-творчих здібностей вихованців (мислення, пам'яті, уяви під час сприймання та відтворення, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору, імпровізації як вокальної, так й інструментальної) під час активної участі в конкретних видах музичування.

Музичне виховання є галуззю художнього виховання, метою якого є розвиток сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер, образно-асоціативного мислення, музичних здібностей людини для сприйняття, оцінювання й творення музики «за законами краси». Д. Кабалевський стверджує, що «марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття й думки людини, життєві ідеї та образи» [4, с. 28].

На переконання О. Ростовського, розкриваючи специфіку впливу музики на школярів, акцентує увагу на її сприйманні особистістю: по-перше, вона викликає відповідні естетичні переживання, динамічні, насичені образи й асоціації; по-друге, спонукає до активної мисленої діяльності; по-третє, організує відповідну настроєність їхнього духовного світу. Автор переконаний, що виховання музикою не є ізольованим процесом, а пов'язане із соціальним і загальним психічним розвитком учня, здійснюється в контексті становлення цілісної особистості людини [9, с. 87].

О. Олексюк висловлює аналогічну думку, стверджуючи, що засобами музики слід формувати основні компоненти духовного світу молоді, національної самосвідомості та патріотичного мислення, оскільки вона, в першу чергу, пов'язана з усебічним використанням кращих зразків української музичної творчості – фольклору нашого народу.

Автор О. Рудницька стверджує, що «сама музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного

зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань».

Як зазначають вчені (О. Рудницька, Г. Падалка та інші), процес зв'язку особистості з музичним мистецтвом має процесуальний характер і відбувається на емоційному, інтелектуальному та творчому рівнях. Так, першоосновою зв'язку з музичним мистецтвом є емоційно-чуттєва активність учнів, які у процесі сприймання музичних творів емоційно реагують, співпереживають, насолоджуються почутим, відчувають задоволення від спілкування з прекрасним у мистецтві [7, с. 127].

Таким чином, музичне виховання є спеціально організованим процесом, метою якого є розвиток особистісних якостей і музичних здібностей дитини засобами музичного мистецтва; цілеспрямоване пізнання учнями явищ музичного мистецтва; формування музичної свідомості, художньо-емоційної сфери, музично-естетичної культури дітей та естетичного ставлення до навколишньої дійсності; освоєння особистістю музичних знань і оволодіння навичками музичної діяльності в результаті взаємодії учителя з учнем.

Актуальністю зовнішнього і внутрішнього перетворення особистості як естетичної і духовно-моральної цінності, перспективою самореалізації особистості є естетичне виховання підростаючих поколінь, від рівня якого залежить стан вихованості людей в суспільстві, їх культури і гуманістичного ставлення до різних явищ оточуючої дійсності. Естетичне виховання розглядається як процес «формування певного естетичного відношення людини до дійсності, в якому виробляються орієнтації особистості у світі естетичних цінностей, у відповідності з уявленнями про її характер, що складаються у певному конкретному суспільстві із залученням до цих цінностей».

Естетичне виховання, зокрема формування емоційно-естетичного досвіду, є важливим складником гармонійного розвитку особистості. У словнику з естетики зазначене вище поняття трактується як формування в особистості здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності та як цілеспрямована система дієвого формування людини, здатної з позицій естетичного ідеалу сприймати, оцінювати естетичне в житті, природі та мистецтві, створювати «іншу природу». У педагогіці існують різні підходи до визначення науково-педагогічної категорії поняття «естетичне виховання».

Метою (результатом) естетичного виховання, автора А. Булова, є естетичний і загальний розвиток особистості; предметом формування – особистість, а методи, які використовуються, орієнтуються на

особистість (її вікові та інші характеристики), а сам педагогічний процес спрямований на збереження особистості [2, с. 13].

І. Зязюн стверджує, що «естетичне виховання є залученням людини до соціокультурного простору, отримання естетичного досвіду, що специфічно пов'язує її зі світом. Учений відносить естетичний досвід, як «духовне утворення», до складних психічних явищ, які можуть бути розглянуті як системи та мати компонентну структуру» [3, с. 64].

Специфічність естетичного виховання, визначена Є. Квятковським, полягає у цілеспрямованості процесу формування творчо активної особистості, здатної з позицій доступного їй розуміння ідеалу сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне, інші естетичні явища в житті, природі, мистецтві. Автор визначає провідним завданням естетичного виховання формування у школярів художньо-естетичних і творчих здібностей, розвиток образного мислення на основі творчої практики [5, с. 9–12].

В сучасних умовах музично-естетичне виховання підлітків має опиратися на кращі зразки українського національного фольклору, виховувати любов до народних українських традицій, до рідної землі та історії наших предків, сприяти формуванню основних компонентів духовного світу особистості, національної самосвідомості та патріотичного мислення.

Музично-естетичне виховання розглядається представниками різних наукових напрямів: з точки зору філософії, культурології, мистецтвознавства, педагогіки, в тому числі й музичної.

Автор Ю. Юцевич вважає, що музично-естетичне виховання є окремою галуззю естетичного виховання та «сферою залучення членів суспільства до музичної культури, цілеспрямованим розвитком музичних здібностей особистості, виховання цілісного відчуття, переживання й розуміння образного змісту музичних творів, засвоєнням суспільно-історичного досвіду музичної діяльності, спрямованої на формування й розвиток засобами мистецтв естетичних почуттів, переживань, понять, інтересів, потреб, смаків, оцінок, образного мислення, творчих здібностей, гуманістичного ставлення до навколишнього життя і мистецтва» [13, с. 92].

Підґрунтям системи музично-естетичного виховання підлітка є зв'язок музичного виховання з естетичною сутністю музичного мистецтва. Варто зазначити, що інтеграція різноманітних елементів музичного і естетичного виховання на основі їх тісної взаємодії ефективно впливає на процес розвитку духовної культури дітей і молоді в Україні. Впровадження принципів і методів музичної педагогіки сприяють досягненню оптимального впливу естетичної сутності музичного мистецтва на розвиток особистості дитини.

Музично-естетичне виховання розглядається вченими у двох аспектах: по-перше, як наслідок дії системи, яка зафіксована державним стандартом щодо певної освітньої системи, по-друге, зважаючи на те, що результатом музично-естетичного виховання є особистість, то результатом є її музично-естетичний досвід, як сукупність особистісних якостей, музичних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, світогляду, музично-творчої діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Зміст поняття «музично-естетичне виховання» розглядається дослідниками у таких аспектах як: складова духовного розвитку людини, її художньо-емоційної сфери, естетичного ставлення до навколишньої дійсності у процесі формування особистості; засіб розвитку музичних здібностей людини, що забезпечують свідоме сприймання творів музичного мистецтва, здатність критичного ставлення до музичних явищ, поширення впливу музики на процеси спілкування людей, покращання їхнього побуту, збереження та примноження національних музичних традицій; спеціально організований цілеспрямований процес формування музичних якостей і музично-естетичної свідомості.

Музично-естетичне виховання включає процес формування музично-естетичної свідомості особистості, системи її музичних здібностей і навичок музично-творчої діяльності та реалізується засобами створення музично-естетичного середовища; педагогічної діяльності педагогів, які забезпечують виховний вплив музичних явищ; створення умов для самостійної музично-творчої діяльності особистості.

#### Список використаної літератури:

1. Бех І.Д. Особистість у системі інноваційних виховних дій / І.Д. Бех // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: [матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 р.] / За ред. С.Д. Максименка. К., 2005.
2. Буров А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. М. : Искусство, 1956. 65 с.
3. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфера вияву / І.А. Зязюн. К. : Вища школа, 1970. 172 с.
4. Кабалевский Д.Б. Идеиные основы музыкального воспитания в Советском Союзе // Музыкальное воспитание в современном мире: Матер. IV конференции Междунар. общества по муз. воспитанию. /ИСМЕ/. М. : Советский композитор, 1973. С. 23–33.
5. Квятковский Е.В. Методологические проблемы совершенствования системы эстетического воспитания // Система эстетического воспитания школьников / ред. Герасимов С.А. Москва : Педагогика, 1983.

6. Олексюк О.М. Музична педагогіка : Навчальний посібник. К. : КНУКіМ, 2006. 188 с.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г.М. Падалка. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
8. Рожков, М.И., Бойбородова, Л.В. Теория и методика воспитания / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова : Учебное пособие. М., 2004. 382 с.
9. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. К. : ІЗМН, 1997. 248 с.
10. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. Сухомлинський. К. : Рад. школа. Т. 2: Сто порад учителю. 1976. 670 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 3-тє вид., перероб і доп. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2007. 232 с.
12. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В.Ф. Черкасов. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. 472 с. С. 14–15.
13. Юцевич Ю.Є. Музика. Словник-довідник / Ю.Є. Юцевич. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2003. 352 с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка : [навч. пос.] / В.В. Ягупов. К. : Либідь, 2002. 560 с.

**Syroiezhko O. Musical and aesthetic education of adolescents as a scientific and pedagogical problem**

*The article is devoted to the analysis of theoretical and methodological foundations of musical-aesthetic-education of adolescents. The modern period of renewal of Ukrainian society, its spiritual revival, set before the pedagogical science the task of strengthening the connection between culture and education, which is conditioned by the affirmation of ideas of self-worth of the human personality, the humanistic essence of the nationally oriented outlook of the youth.*

*The State National Program "Education" ("Ukraine of the 21st Century") declares the main goal of society – the creation of a viable education system to provide opportunities for continuous spiritual self-improvement of the individual, the formation of intellectual and cultural potential as the highest value of the nation.*

*The concept of the New Ukrainian School, laying out new content and approaches to school education, proclaims the need for its close collaboration with extracurricular education in order to identify the individual inclinations and abilities of each child and its purposeful development. The main tasks of artistic and aesthetic education are the following: education of the citizen of Ukraine; nurturing self-esteem, responsibility before the law for their actions; education of patriotism, love for Ukraine, respect for national customs, traditions, national values of the Ukrainian people, as well as other nations and peoples.*

*The content of the key concepts of the study of "education", "musical education", "aesthetic education", "musical and aesthetic education" have been clarified. Modern scientific views on personal oriented education, humanization and democratization actualize the problem of adolescent aesthetic education in the field of musical culture, as an integral part of the spiritual culture of the individual.*

*It is the multifaceted musical and aesthetic activities of adolescents that dominate the music-educational process and stimulate the development of creative personality. In the current conditions of reforming the educational system, considerable attention is paid to the musical and aesthetic education of students, which is aimed at the formation of the spiritual world of the child, its emotional sphere, the development of a sense of beautiful, musical taste, creativity.*

*Musical activity, as the most accessible form of art, most intensely enriches the aesthetic experience of students, introducing them to the best examples of national and world musical heritage, the work of outstanding composers and performers, conductors and best teams, individual performers.*

**Key words:** education, music-aesthetic education, adolescents, cognition, music, emotionality.

УДК 378:364.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.17>**Я. О. Співак**кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри менеджменту  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

## РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ ІЗ ЗОНИ АТО

У статті досліджено проблему ресоціалізації молоді з зони АТО. Для вирішення цієї проблеми запропоновано покращити соціально-психологічну реабілітацію бійців за допомогою розробки нових тренінгів та програм ресоціалізації не тільки для цих осіб, а й для членів їхніх сімей, близьких, оточення тощо. Однією з найкращих умов забезпечення ефективної ресоціалізації видається професійна адаптація, запровадження соціальних ліфтів. Розкрито сутність понять «соціалізація», «соціалізація учасників бойових», «ресоціалізація» з точки зору різних наукових підходів. Представлено статистичні дані щодо кількості учасників бойових дій, які мають посттравматичний стресовий розлад. Розкрито змістові характеристики чинних нормативно-правових актів із соціального захисту прав військовослужбовців, як-от: чинний Закон «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (1992 р.), «Кримінально-виконавчий кодекс України» (2003 р.). Визначено пріоритетні загальнодержавні напрями діяльності щодо ресоціалізації молоді із зони АТО. Висвітлено мету практичної діяльності соціальних працівників щодо ресоціалізації молоді із зони, що полягає у відновленні порушених якостей особистості (довоєнних), що необхідні їй для повноцінної життєдіяльності в суспільстві. Окреслено потенційні соціальні ризики щодо соціалізації молоді із зони АТО, серед яких манія війни, безкарність, агресія, насильство. Проаналізовано складові елементи ресоціалізації молоді із зони АТО, як-от: медична, психологічна та соціальна робота. Розкрито форми соціальної дезадаптації учасників бойових. Виокремлено найбільш ефективні реабілітаційні заходи, що сприяють успішному відновленню фізичних, психічних та соціальних ресурсів військовослужбовця, учасника бойових дій. Висвітлено основні напрями та етапи психологічної допомоги УБД та членам їхніх родин. Представлено статистичні дані Міністерства соціальної політики України щодо проблеми працевлаштування учасників АТО.

**Ключові слова:** учасники бойових дій, АТО, ресоціалізація, психологічна допомога, реабілітація.

**Постановка проблеми.** Нині наша держава задля забезпечення і збереження своєї територіальної цілісності змушена вести бойові дії у вигляді «Операції об'єднаних сил», що раніше мала назву антитерористичної операції (АТО) на сході України. Така операція нашої держави призводить до мобілізації багатьох тисяч молодих людей, а після демобілізації – до повернення їх у звичайне мирне життя у суспільстві. Однак ці люди повертаються уже зовсім іншими, з мілітаризованою свідомістю, і мають значний вплив на подальший розвиток суспільства. Серед різних наслідків для соціуму (економічних, культурних, політичних, соціальних), що спричиняються будь-якою війною, є і психологічні наслідки для людей, особливо тих, хто безпосередньо брав участь у бойових діях. Сфера впливу факторів війни на людину досить значна. Широкомасштабними є наслідки, що є більш відстроченими та пом'якшеними, проявляються не лише у проблемах із фізичним станом військовослужбовців, а й у певних відхиленнях, негативних змінах у їх психологічному світогляді, врівноваженості, стабільності ціннісних орієнтацій. Тому досить нагальною та актуальною проблемою є ресоціалізація учасників бойових дій, покликана не просто повернути їх до мирного життя, а відновити соціальні зв'язки,

сприйняття світу, орієнтацію на постановку та можливість досягнення цілей.

Нині відсутня єдина стратегія та система ресоціалізації молоді із зони АТО, тому уся ця система тримається виключно на громадських ініціативах та ініціативах самих ветеранів АТО.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядають Г. Акімов, О. Лобастов, Р. Грінкер, Д. Шпігель (психотравмуючі наслідки світових війн), В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков, Ю. Лях (медико-соціальні аспекти реабілітації військовослужбовців); В. Березовець, С. Захарик, В. Знаков, І. Ліпатов, Т. Пароянц, В. Попов, П. Сідоров, В. Стасюк (психотравмуючі наслідки локальних воєнних зіткнень) та ін. Питання соціальної дезадаптації розглянуто в працях Г. Ломакіна, Г. Сенявської, О. Філатової та інших дослідників.

**Мета статті.** Метою статті є комплексний міждисциплінарний аналіз проблеми ресоціалізації молоді із зони АТО та виявлення перспектив їх вирішення.

Завдання дослідження полягають у розкритті змістової характеристики та структурних компонентів ресоціалізації молоді з зони АТО; обґрунтуванні ефективних реабілітаційних заходів, що

сприяють успішній ресоціалізації військовослужбовця.

#### **Виклад основного матеріалу.**

**Зміст та структурні компоненти ресоціалізації молоді із зони АТО.** У джерелах сучасної концепції соціалізації (А. Бандура, Г. Тард, Т. Парсонс) процес соціалізації розглядається в широкому (філогенез) та вузькому розумінні цього поняття (процес включення людини в соціальне життя шляхом активного засвоєння нею норм, цінностей та ідеалів) та розглядається як типовий (формування типових для певної спільноти стереотипів поведінки) і одиничний процеси (пов'язаний з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду, тобто зі становленням індивідуальності) і реалізується через соціальну адаптацію та процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я», тобто через інтеріоризацію (лат. interior – внутрішній) [5].

Отже, можемо зауважити, що соціалізація учасників бойових дій після повернення до умов мирного життя виступає як ресоціалізація, тобто відновлення порушених якостей особистості (двовоєнних), що необхідні їй для повноцінної життєдіяльності в суспільстві, та через процес соціальної реабілітації – поновлення, включення в нормальний процес соціалізації осіб, які пережили бойовий стрес.

*Ресоціалізація* – свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві [3].

Більшість учасників бойових дій мають у тій чи іншій формі посттравматичний стресовий розлад. Практика сьогодення та статистика психологів з АТО довели, що посттравматичний стресовий розлад діагностується у 50–80% учасників бойових дій і майже в 98,0% постраждалих [7, с. 125]. Це є дійсно тривожним сигналом, який потребує уваги, оскільки цей розлад накладає відбиток на усі аспекти діяльності особи вже у мирному житті, внаслідок чого, у найгіршому випадку, людина може стати небезпечною як для себе, так і для оточуючих.

За період з 2014 р. по вересень 2018 р. до Головної військової прокуратури від військових органів управління надійшли повідомлення про понад 2,7 тис. небойових безповоротних втрат серед військовослужбовців. Серед них 615 випадків самогубства, 228 – вбивства. Тобто стан психічної напруженості перетворив насилля в армії на хворобу, яка вже має усі ознаки епідемії.

За даними матеріалів кримінальних проваджень, у поведінці суб'єктів, які перебувають у стані

так званого стресу комбатантів, визначаються такі психічні явища, як підвищена образливість, запальність, імпульсивні реакції, неадекватне уявлення про негативне ставлення оточуючих, знижений самоконтроль, порушення зв'язків із реальними умовами аж до повної дезорганізації поведінки, соціального функціонування. Після звільнення військовослужбовців із лав Збройних сил виникають суперечності між незадоволеними потребами та наявними в суспільстві обмеженнями і заборонами, тобто фрустрація. Найбільш поширеними емоційними реакціями стають агресія, спрямована на подолання виниклої перешкоди, реакція заміщення за принципом «зірвати зло», депресія, що супроводжується необґрунтованими самообвинуваченнями, які можуть перерости в спроби самогубства. Відстрочені реакції на важкий бойовий стрес приводять таких осіб до конфліктів із суспільством і законом вже в мирний час.

Чинний Закон «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» (1992 р.) впроваджує нові стандарти проходження військової служби, підвищує рівень матеріального і правового забезпечення, зокрема отримання військовослужбовцями гарантованих державою пільг і преференцій, безоплатної освіти та медичного забезпечення. Однак окремі норми закону фактично не працюють через відсутність чітко визначеного механізму їх застосування. Саме тому важливою умовою ресоціалізації молоді із зони АТО є робота спеціалістів, обов'язкове обстеження, що передуватиме поверненню додому [1].

Частіше за психологічною допомогою звертаються люди віком від 20 до 40 років. За 2018 р. з 255 звернень 234 були від людей саме такого віку (див рис. 1). Звертаються з різними проблемами: негаразди в родині, потребують індивідуальних консультацій у психолога, потрібен супровід у процесі лікування, консультація щодо вступу до закладів вищої освіти, влаштування діагностики в медичних закладах [2, с. 115].

У деяких осіб посттравматичний стресовий розлад спричинив манію війни, безкарність, агресію, насильство. Поведінка людей, які брали участь в АТО, рівень їх можливої свободи та конституційних прав і гарантій належно не забезпечується та не захищається державою. Проблемними для всіх постраждалих від АТО є неможливість захистити власність, відсутність повноцінного харчування та комфортного житла, забезпечення соціологічної, медичної, психологічної ресоціалізації, відсутність роботи за кваліфікацією, бандитизм. Ці чинники безпосередньо впливають на вчинення суспільно-небезпечних діянь учасниками бойових дій. Ресоціалізація військовослужбовців, які повернулись із зон конфлікту до мирного спокійного життя, є складною внаслідок численних

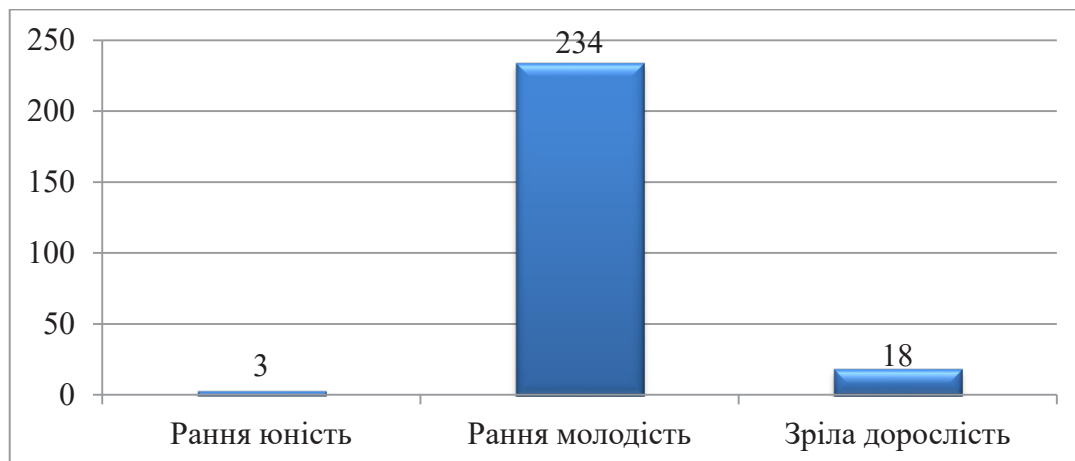


Рис. 1. Вікові категорії, які звертались за психологічною підтримкою

соціально-психологічних проблем, що зумовлює необхідність організації реабілітаційної роботи.

**Система методів соціальної допомоги молоді із зони АТО.** Ресоціалізація поєднує такі складники, як медична робота, психологічна і соціальна. Всі вони взаємопов'язані та мають забезпечуватись певними реабілітаційними засобами. При поверненні до звичайного мирного життя через те, що військовий досвід військовослужбовця не може застосувати, він виявляється неконкурентоспроможним на ринку праці, що змушує його займатись некваліфікованою працею, а часом і вдаватись до правопорушень. Зміни особистісних рис можуть стати перепонами для налагодження комунікацій в умовах миру, викликаючи соціальну ізоляцію, контакти підтримуються лише з «бойовими товаришами» [6, с. 8].

Формами соціальної дезадаптації учасників бойових дій є різні форми адикцій, що дають змогу увійти у стан зміни свідомості, втекти від реальності в ілюзорний, віртуальний світ за допомогою алкоголю, наркотичних засобів, ігор тощо. Девіантна поведінка військовослужбовців часто проявляється як у насильстві щодо інших, так і в аутоагресії, що може характеризуватися ризикованими діями, суїцидальними спробами та ін. Посттравматичний синдром, що є наслідком перебування військовослужбовця в бойових умовах і суттєво впливає на перебіг психічної діяльності особистості, є не лише індивідуальною проблемою, але й соціальною, оскільки на його розвиток та глибину травмування має вплив суспільне ставлення до військового конфлікту [6, с. 3].

Реабілітація як процес відновлення фізичних, психічних та соціальних ресурсів військовослужбовця, учасника бойових дій повинна мати інтегративний характер, включати заходи психотерапевтичні, психодіагностичні, психокорекційні, профілактичні, профорієнтаційні, використовуючи як індивідуальні, так і групові форми психосоціальної роботи (консультування, групова корек-

ція, аутотренінг, саморегуляція тощо). Ефективні реабілітаційні заходи спрямовуються не лише на виведення людини з кризового стану, а й на розвиток нових життєво важливих умінь. Найбільш успішними є результати соціально-психологічної роботи, коли не лише з'ясовуються причини розладів, а й формується у військовослужбовця потреба в особистісному зростанні та розвитку закладених можливостей.

Основні завдання психологічної реабілітації визначаються характером психологічного стану, вираженістю нервово-емоційних розладів і індивідуально-особистісними особливостями військовослужбовців.

Основними напрямками психологічної допомоги УБД та членам їхніх родин є: оцінка загального психологічного стану потерпілих, визначення якості і ступеня психоемоційного розладу та оптимальних шляхів і методів психологічного впливу, спрямованих на відновлення оптимальної працездатності; психологічний супровід у процесі відновлення демобілізованих учасників АТО; психоедукація та психологічна допомога членам родин УБД; формування оптимальної психологічної реакції на перебіг і наслідки поранення або захворювання, вивчення динаміки психічних порушень у процесі лікування у стаціонарі та постстаціонарному періоді, оцінка фізичної, сенсорної та інтелектуальної працездатності постраждалих від бойових дій військовослужбовців і зіставлення їх із номінальними показниками професійної працездатності; корекція психосоматичного статусу методами психотерапевтичних, психофізіологічних і психофармакологічних впливів; професійна переорієнтація; індивідуальні консультації та терапія щодо подолання психічної травми та її наслідків в учасників бойових дій (емоційні порушення та синдром посттравматичного стресового розладу); корекція та терапія нав'язливих станів, розладів сну; корекція та терапія психосоматичних розладів та сексуальних дисфункцій; психологічні

тренінги та індивідуальні консультації для сімей учасників бойових дій (батьків, шлюбних партнерів, дітей); психологічні тренінги та індивідуальні консультації для людей, які зазнали втрати близьких; психологічні тренінги та індивідуальні консультації для людей, які перебувають у складних життєвих обставинах; індивідуальні консультації та терапія проблем подружніх стосунків та сімейних дисгармоній; індивідуальні консультації щодо труднощів спілкування з особами протилежної статі; дитяча корекція (емоційні розлади, страхи, психічні травми, виникнення проблем у навчанні та спілкуванні) [4, с. 32].

Основними етапами психологічної реабілітації військовослужбовців, постраждалих від бойових дій, варто вважати такі: 1) оцінка функціонального стану (особливості психоемоційних порушень, відхилення і особливості пізнавальних психічних здібностей – пам'яті, уваги і мислення); 2) лікувально-відновлювальний етап (здійснення підбору індивідуального психотерапевтичного впливу); 3) соціальна адаптація (аналіз ефективності лікувально-відновлювальних заходів та визначення ступеню відновлення професійної придатності та працездатності).

Не менш важливою проблемою є працевлаштування учасників АТО. Згідно зі статистичними даними Міністерства соціальної політики України, від січня по квітень 2018 р., в Україні знайшли роботу лише 4300 військовослужбовців, попри те, що за послугами до служби зайнятості звернулися більше 32 000 демобілізованих [2].

**Висновки і пропозиції.** Таким чином, залучення ветеранів до соціальної активності (діяльності) дає змогу корегувати прояви дезадаптації особистості. Соціальна активність допомагає індивіду в процесі діяльності переосмислити травматичний досвід і може виступати запорукою подолання негативних психологічних наслідків бойових дій, катастроф та стихійних лих, таких як психосоматичні розлади, емоційні і особистісні порушення, порушення в когнітивній сфері. У процесі соціальної діяльності можливі профілактика і психокорекція міжособистісних стосунків та успішності адаптації постраждалих в суспільстві.

Перспектива подальших наукових розвідок вбачається в розробленні технології використання так званих соціальних ліфтів, які б допомагали колишнім бійцям швидше влаштуватися на роботу, яка відповідає спеціальності та навичкам особи. Зайнятість бійців сприятиме зниженню в них проявів жорстокості, агресії, насильства, тобто зменшиться і кількість злочинів, вчинених учасниками АТО.

#### Список використаної літератури:

1. Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 1992. № 15. Ст. 190.
2. Коляда Н. Профілактика соціальної дезадаптації учасників АТО (з досвіду роботи соціальних працівників м. Умань). *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії* : збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 113–115.
3. Кримінально-виконавчий кодекс України від 11.07.2003 р. № 1129-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/25673> (дата звернення: 03.08.2019).
4. Майстренко Т. Повернення з зони бойових дій: Пам'ятка для сімей військовослужбовців, які повернулися з зони АТО. Житомир : видавництво Євенок О.О., 2015. 32 с.
5. Малкина-Пых И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. 960 с.
6. Михайліна Т., Колотуха К. Комплексна ресоціалізація учасників бойових дій: соціально-правова генералізація проблематики. Економіко-правова парадигма розвитку сучасного суспільства. 2018. № 2. С. 1–9.
7. Олійников Г. Психогенії та протиправна поведінка осіб із посттравматичними стресовими розладами, постраждалих у результаті антитерористичної операції. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2017. № 2. Т. 2. С. 125–130.

#### Spivak Ya. Reotsocialization of youth from the ATO zone

*This article was written about the problem of reotsocialization of youth from the ATO zone. To address this problem, it is proposed to improve the social and psychological rehabilitation of fighters by developing new training and re-socialization programs not only for these individuals, but also for their immediate family members and others. One of the best conditions for ensuring effective re-socialization is professional adaptation and the introduction of social elevators. The essence of the concepts of "socialization", "socialization of combatants", "re-socialization" from the point of view of different scientific approaches is revealed. The statistics on the number of combatants who have post-traumatic stress disorder are presented. The substantive characteristics of the current normative-legal acts on social protection of the rights of servicemen are disclosed, such as: The Law on Social and Legal Protection of Servicemen and Members of Their Families (1992), and the Criminal Enforcement Code of Ukraine (2003). Priority national directions of activity on re-socialization of youth from the ATO area are identified. The purpose of practical work of social workers on the resocialization of young people from the area, which is to restore the disturbed personality traits (pre-war), which they need*

*for full functioning in society, is highlighted. Potential social risks regarding the problem of socialization of youth from the ATO zone, including mania of war, impunity, aggression, and violence, are outlined. The constituent elements of the re-socialization of youth from the ATO zone are analyzed, such as: medical, psychological and social work. Forms of social disadaptation of combatants are revealed. The most effective rehabilitation measures, which contribute to the successful restoration of the physical, mental and social resources of a serviceman and combatant, have been identified. The main directions and stages of psychological assistance to UBD and their families are covered. The statistics of the Ministry of Social Policy of Ukraine on the problem of employment of ATO participants are presented.*

**Key words:** *combatants, ATO, resocialization, psychological assistance, rehabilitation.*



УДК 378.018.8:373.2.011

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.18>**Н. Д. Трофаїла**кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## СУЧАСНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*У статті розглядається матеріал теоретичного аналізу підготовки майбутніх фахівців дошкільної сфери України. Розкрито зміст основних понять, які характеризують сутність підготовки майбутніх вихователів в освітньому процесі закладу вищої освіти. Презентовані сучасні дослідження значно збагатили науковий потенціал дошкільної педагогіки інформацією про основні аспекти теоретико-практичної підготовки студентів, зміст та особливості окремих компонентів, функцій, умінь та якостей, які сприяють здійсненню успішної професійно-педагогічної діяльності у ЗДО.*

*Розглянуто сучасні підходи до дошкільної освіти в сучасній педагогічній науці, розкрито професійні функції та сучасні вимоги до вихователя закладу дошкільної освіти. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу, безперечно, є вихователь, особисті якості, педагогічна майстерність та соціальна позиція якого формується в процесі фахової підготовки у ВНЗ. Процес підготовки та сучасні вимоги до вихователя відображені в державних документах і законодавчих актах і зумовлені процесами інтенсивної інформатизації суспільства, мобілізації потенціалу системи самоорганізації навчання у вищій педагогічній школі, що висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх вихователів, формування в них цілісного досвіду педагогічної діяльності, розвитку здатності до вияву творчого критичного мислення. Сучасні реалії орієнтують на спеціальну підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання. Оновлення структури і змісту дошкільної освіти передбачає необхідність змін у змісті професійної підготовки та перепідготовки вихователів, які мають відповідати сучасним життєвим реаліям, класичним та сучасним науковим досягненням, узгоджуватися зі змістом Базового компонента дошкільної освіти. Усе вищесказане дає змогу дійти висновку, що модернізація процесу професійної підготовки майбутніх вихователів пов'язана з переглядом її пріоритетів та вимагає оновлення і поповнення корпусу педагогічними кадрами нової генерації.*

**Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, вихователі, функції вихователів, професійно-педагогічна діяльність.

**Постановка проблеми.** Глибокі економічні, духовні, соціально-політичні зрушення, що відбуваються в Україні, спонукають до реформування системи освіти, що має забезпечити умови розвитку й реалізації кожної особистості, пріоритетність загальнолюдських цінностей, формування поколінь, здатних навчатися протягом життя, створення й розвиток цінностей громадянського суспільства.

Концепція сучасної освіти передбачає підготовку компетентних, кваліфікованих фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно обізнаних. Передусім це стосується підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, від діяльності яких залежатиме фізичний, емоційний, духовний розвиток дітей дошкільного віку та їхня пристосованість до навколишньої дійсності. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі вищих навчальних закладів, здатної за освітніми та кваліфікованими

рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону в педагогічних кадрах [2].

Сучасні реалії орієнтують на підготовку вихователя як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання [4].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження розкривають окремі сторони підготовки фахівців дошкільного профілю висвітлено в докторських та кандидатських дисертаціях: теоретичні і методичні аспекти ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (Л. Артемова), сутність компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищих навчальних закладах (А. Богуш, І. Рогальська-Яблонська), формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах

ступеневої освіти (Г. Беленька), фахова підготовка майбутнього педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама), до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку (Л. Зданевич), музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах (Т. Танько), підготовка майбутніх вихователів за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. Поніманська), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (В. Нестеренко), організація педагогічної практики майбутніх педагогів дошкільної освіти (М. Машовець), підготовка вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей у природі (Н. Лисенко, З. Плохій), підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (І. Луценко).

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є спроба теоретично висвітлити тлумачення поняття «підготовка», «професійна підготовка» майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Нині підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також розвитку успішності в діяльності [5, с. 101].

Упровадження нового Державного стандарту дошкільної освіти потребує інтеграції, проектування в освітній діяльності вихователів. Ці завдання можуть виконати лише професійно підготовлені вихователі, які навчалися за новітніми освітніми технологіями, відповідно до сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти (І. Бех, В. Волгов, І. Яковлев).

Особливого значення набуває корекція процесу професійної підготовки, спрямування на творчий, професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього фахівця (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Лисенко, М. Машовець, Г. Сухорукова).

Ключовою фігурою навчально-виховного процесу закладу дошкільної освіти, безперечно, є вихователь, особисті якості, педагогічна майстерність та соціальна позиція якого формуються в процесі фахової підготовки у ЗВО.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей, здатних до саморозвитку, самовдосконалення,

самомоделювання та самопроекування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі і професійній.

Підкресливши значущість професії вихователя, В. Кузь наголошував, що «кожен вихователь має бути педагогом-дослідником, оратором, повинен майстерно володіти словом та найновішими виховними інформаційними технологіями» [6, с. 13].

У зв'язку з цим і виникла посилена увага науковців до підвищення якості підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Враховуючи важливість професійної підготовки майбутніх вихователів щодо до всебічного розвитку дітей дошкільного віку, вважаємо за необхідне подати аналіз поняття «професійна підготовка».

З одного боку, «професійна підготовка» тлумачиться як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією». З іншого боку, «професійна підготовка» визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь і професійної готовності до діяльності».

Найбільш ґрунтовне тлумачення поняття «професійна підготовка» майбутнього педагога пропонує О. Абдулліна, характеризуючи зміст педагогічної підготовки як систему педагогічних знань, практичних умінь і навичок, які необхідні для здійснення професійних функцій вчителя. На особливу увагу, на наш погляд, заслуговують вимоги до педагога, які висуває дослідниця: гарно володіти теоретичною та практичною підготовкою, педагогічним тактом, знати основи педагогіки, психології і методик, безперервно поповнювати свої знання, вдосконалювати свою педагогічну майстерність, любити і поважати дітей у поєднанні з високою вимогливістю до них [1].

На наш погляд, більш валідним є визначення поняття «професійна підготовка», що запропонувала у докторському дослідженні Т. Танько, яке вона трактує як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, своєю чергою, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати.

Як стверджує Л. Зданевич, «професійна підготовка майбутнього вихователя» – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти [3].

Дещо інший підхід до визначення цього поняття обрали автори монографії «Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці» (Г. Беленька, О. Богінч, З. Борисова та ін.). Зокрема, в дослідженні зазначається: підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти – це багатофакторна структура, головним завданням якої є набуття студентами особистісного смислу діяльності, формування фахової майстерності, постійно зростаюче зацікавлення до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також розвиток успішності в діяльності [4, с. 101].

За С. Гаврилук, «професійна підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості в процесі підготовки у вищій школі – це багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісного професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного ЗДО».

Професійну підготовку фахівців дошкільної освіти/вихователів/працівників дошкільної галузі/педагогів дошкільної освіти Н. Мельник визначає як «результат комплексного освітнього процесу, що характеризується широтою загального світогляду і високої загальної культури особистості, володінням професійними знаннями з педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління; це спроможність вихователя реалізувати свої знання на практиці; це вміння застосовувати весь спектр традиційних та інноваційних методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь».

На думку І. Княжевої, «професійна підготовка фахівців – це складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами відношень, особливостями освітнього процесу, специфічного для цього фаху знаннями, вміннями та навичками».

Важливим щодо професійної підготовки вихователів є дослідження І. Підлипняк, яка наголошувала на тому, що професійна підготовка майбутніх вихователів вимагає особистісного розвитку майбутніх педагогів, формування в них умінь педагогічної діагностики, аналізу педагогічних ситуацій, формування проєктивних, організаторських та конструктивних умінь та моделювати педагогічні ситуації.

Не менш важливим є визначення підготовки майбутніх вихователів, подане Н. Трофаїла, яке тлумачиться як цілеспрямований процес у межах загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, спрямований на формування теоретичних та методичних знань і умінь, необхідних для ефектвної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя [8].

В. Сергєєва вважає: «Ефективна професійна підготовка – це забезпечення широкого загаль-

ного світогляду і високої культури, професійного знання педагогіки, психології, теорії та наукових основ управління, здатності реалізувати свої знання на практиці, опанування методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, усього комплексу педагогічних і управлінських умінь».

Систему професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти Ю. Косенко розглядає як «специфічну галузь педагогічної освіти, що цілкомито на неї зорієнтована, у головних вимірах структурно її повторює й розвивається в напрямках еволюції останньої».

Отже, можна виокремити такі передумови ефектвної реалізації професійних функцій вихователя закладу дошкільної освіти:

1) гностично-дослідницька, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проєктування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій;

2) виховна, яка реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування в дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання;

3) конструкторсько-організаційна, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефектвний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю;

4) діагностична, яка полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їхньої відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик;

5) координуюча, яка забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї [7].

**Висновки і пропозиції.** Підсумовуючи викладене, можна стверджувати, що підготовка майбутніх вихователів передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов підвищення компетентності в науково-методичній та організаційно-змістовій сферах професійної освіти, ґрунтується на системі професійної підготовки з урахуванням актуальних проблем сім'ї, дитинства та дошкільної освіти.

**Список використаної літератури:**

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1984. 208 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
3. Зданевич Л.В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2014. 44 с.
4. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, З.Н. Борисова та ін.; [за заг. ред. І.І. Загарницької]. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.
5. Поніманська Т.І. *Дошкільна педагогіка* : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академ-видав, 2006. 456 с.
6. Кузь В.Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 28–35.
7. Починок Є.А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів. *Імідж сучасного педагога*. 2012. № 7 (126). С. 41–43.
8. Трофаїла Н.Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2019. 22 с.

**Trofaïla N. Modern professional training of future educators in Ukraine's preschool education system**

*The article deals with the material of theoretical analysis of training of future specialists of preschool sphere of Ukraine. The content of the basic concepts that characterize the essence of training of future tutors in the educational process of a higher education institution is revealed. The presented modern researches have considerably enriched the scientific potential of preschool pedagogy by information on the basic aspects of theoretical and practical training of students, the content and features of individual components, functions, skills and qualities that contribute to the successful professional and pedagogical activity in the institution of higher education.*

*The modern approaches to preschool education in modern pedagogical science are considered, the professional functions and modern requirements to the teacher of the institution of preschool education are revealed. The key figure of the educational process of the preschool educational institution is undoubtedly the educator, personal qualities, pedagogical skills and social position of which is formed in the process of professional preparation at the university. The process of preparation and modern requirements for the teacher, reflected in state documents and legislative acts, and are conditioned by the processes of intensive informatization of the society, mobilization of the potential of the system of self-organization of education in higher pedagogical school, which puts forward new requirements for the quality of training of future educators, formation, developing the ability to express creative critical thinking. Modern realities are oriented towards the special training of the tutor as a humanist-oriented personality, able to respond promptly to the dynamics of socio-economic processes, conditions of their own professional activity, to develop and introduce new technologies in the process of education and upbringing. Updating the structure and content of preschool education implies the need for changes in the content of vocational training and retraining of educators, which should correspond to modern life realities, classical and modern scientific achievements, to be consistent with the content of the Basic component of preschool education. All of the above allows to conclude the profession teachers are connected with the revision of its priorities and require updating and replenishment of the body with pedagogical frames of the new generation.*

**Key words:** *training, vocational training, educators; functions of tutors, professional and pedagogical activity.*

УДК 37.216.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.19>**А. М. Цвер**кандидат педагогічних наук,  
доктор кафедри педагогіки

Вищої школи міжнародного і регіонального співробітництва імені Зигмунта Гльєгера

## ПРОБЛЕМА ЛІДЕРСТВА В ПІДГОТОВЦІ КОМАНДНОГО СКЛАДУ В КРАЇНАХ НАТО

*Статтю присвячено аналізу концепції лідерства, яка в більшості західних програм навчання військовослужбовців є основоположною та ґрунтується на філософії лідерства. Зазначено, що, переступаючи поріг військового закладу, студенти мають різний рівень навичок підготовки, досвіду та лідерських якостей, а під час навчання вони збагачуються, розвиваються та зміцнюються періодичним дублюванням усіх командних посад. Командно-інструктивний персонал доступний практично впродовж усього дня, він надає консультації та допомогу в проблемах, пов'язаних із навчанням, а також з особистих питань. Студенти готуються виконувати функції радників під час подальшої служби у військових частинах. Із цією метою вони вивчають консультативні принципи та відповідні методи переконання на основі спеціально розроблених сценаріїв.*

*Аналіз проблеми лідерства в освітніх програмах показав, що вона висвітлюється різнопланово. У західних військових навчальних закладах студенти зобов'язані пройти один або два курси керівництва. Їх тематика дуже складна за своєю побудовою і стосується таких наукових дисциплін, як психологія, соціологія, педагогіка, організація та управління, право, професійна комунікація, етика, частково також історія та політологія. Нами конкретизовано, що знання соціально-психологічних основ поведінки людини відіграє важливу роль у розвитку навичок лідерства. Психологія як наука про поведінку людини має багато чого запропонувати теперішнім та майбутнім лідерам. Незалежно від рівня техніки чи озброєння, людина назавжди залишиться найважливішою частиною збройних сил, що є достатньою підставою для вивчення психології кандидатами в командири.*

*Вивчення літератури з цього питання та спостереження за функціонуванням збройних сил провідних країн Заходу дає змогу стверджувати, що навички лідерства є найважливішим елементом підготовки командного складу, що визначає їх подальшу кар'єру. Як ретельне ознайомлення з інструментами спеціальних знань, так і формування керівників є основним завданням усіх типів ВНЗ.*

**Ключові слова:** лідерство, військовослужбовець, керівництво, військове керівництво, військова освіта.

**Постановка проблеми.** У країнах НАТО, де переважає англійська мова, терміни «керівництво» та «керівник» вживаються поряд із термінами «командування» та «командир» чи «лідер».

Лідерство (керівництво) можна визначити як мистецтво, науку чи дар, за допомогою якого людина має змогу та привілей керувати думками, планами та діями інших людей таким чином, щоб здобути та підтримувати їхню покірність, довіру, повагу та лояльну співпрацю [1, с. 1].

Сучасне розуміння поняття лідерства базується на наукових засадах і в основному не збігається з думкою, що здатність до лідерства є вродженою. На це питання є багато поглядів. Одні кажуть, що лідером треба народитись, інші – що лідерству можна навчитися, наприклад, вивчаючи життя та походи великих полководців (вождів). На думку значної групи експертів із цієї проблеми, лідерство може бути зведене до набору правил, які – якщо належним чином їх освоїти – дадуть змогу кожному ефективно управляти іншими. Часто лідерство ототожнюється з процесом управління. Також є прихильники думки, яка зво-

дить лідерство до категорії характеру та морального розвитку.

Кожен із варіантів, представлених вище, має свої переваги, але жоден не дає відповіді на важливе для військової освіти питання: як найкраще навчати та вчитися лідерства. Тому можна припустити, що одні люди краще, а інші меншою мірою володіють якостями, загальновідомими як «природна здатність до керівництва». Тут важливий талант.

Є багато способів вибору (виокремлення) лідерів. Одні призначаються начальниками, інших із сильними рисами характеру обирають колеги (товариші по службі), деякі наполегливою працею піднімаються вгору під впливом індивідуальних, внутрішніх прагнень. Система отримання звань характерна для силових структур. Специфіка сил військової служби певним чином полягає в необхідності переміщення людей з одного організаційного підрозділу в інший таким чином, що дає змогу мінімізувати перерви, необхідні для адаптації в нових умовах. Як правило, збройні сили побудовані з подібних структурних елементів, а це

означає, що, наприклад, артилерійська батарея в одному полку працює аналогічно іншому такому підрозділу. Подібність організаційних принципів, операційних процедур та обов'язків осіб на посадах, пов'язаних із керівництвом на різних рівнях, дає змогу розробляти стандарти, яким мають відповідати всі військові керівники. Володіючи такими стандартами, військові навчальні заклади знають, до чого треба прагнути в процесі підготовки кандидатів на майбутніх командирів.

Професійні збройні сили в демократичній державі ставлять високі вимоги до потенційних військових, особливо до тих, хто прагне до командних посад. Командування з самого початку функціонування збройних організацій є їхнім фундаментом, а його якість – визначальним фактором перемоги чи поразки. Хороший командир має, насамперед, бути лідером – керівником і авторитетом в очах солдатів. У сучасній та професійній армії формування лідерських компетенцій персоналу стає необхідністю. Лідерство – це фактор, що суттєво впливає на рівень підготовки військових підрозділів та їх моральний стан, що накладається на ефективність виконання завдань, задля яких вони були створені.

Професійні інструментальні знання, вмиле командування (лідерство) – це умова перемоги на сучасному полі бою. Тому варто замислитися над тим, як розуміється лідерство і яке місце воно посідає в навчальних програмах західних військових закладів, – аналіз та уточнення цих питань є метою статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що наукова проблема формування лідерства та лідерських компетенцій у програмах західних військових закладів США ще не знайшла розв'язання як на науково-теоретичному, так і методико-технологічному рівнях. Зокрема, в Україні В. Афанасенко, І. Біжан, М. Деменко характеризують здатність військового фахівця професійно вирішувати певні військово-професійні завдання й виконувати конкретні службові обов'язки як військово кваліфікацію. Російський дослідник О. Єфремов пропонує загальну структуру військово-професійної компетентності.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є аналіз проблеми формування лідерства та лідерських компетенцій у програмах західних військових закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Армія не належить до демократичних інститутів. Напрями діяльності та завдання визначаються командами, штабами та начальниками різних рівнів командування. Вибір керівництва не застосовується в армії, тому що неможливо уявити, наприклад, голосування – обговорення наказу на полі бою. У збройних силах боротьба за лідерство не має бути дозволеною, оскільки його можуть виграти особи, які найменше здатні до цього (наприклад,

найсильніші, найхитріші, що прагнуть влади). З цієї причини система призначення керівників є дуже важливим елементом військової організації.

Концепція лідерства в більшості західних програм командного навчання стосується елементів усіх цих шкіл підготовки. Переступаючи поріг військового закладу, студенти мають різний рівень навичок підготовки, досвіду та лідерських якостей – під час навчання вони збагачуються, розвиваються та зміцнюються. Під час перебування у військовому закладі студенти періодично дублюють усі командні посади. Командно-інструктивний персонал доступний практично весь день, а також вранці по суботах та неділях. Він надає консультації та допомогу з проблем, пов'язаних із навчанням, а також з особистих питань. Студенти готуються виконувати функції радників під час подальшої служби у військових частинах. З цією метою вони вивчають консультативні принципи та відповідні методи переконання на основі спеціально розроблених сценаріїв [2].

Вступною темою для військового керівництва є філософія лідерства. Його завдання – ознайомити студентів з основними поняттями, як-от лідерство, управління і керівництво. Основою є засвоєння 14 рис та 11 принципів керівництва, які самі по собі є етичним компасом майбутнього командира [3].

Лідерство в освітніх програмах висвітлюється різнопланово. У західних військових навчальних закладах студенти зобов'язані пройти один або два курси керівництва [4, с. 35, 50, 53, 70–74, 119, 286, 516–518]. Їх тематика дуже складна за своєю побудовою і стосується таких наукових дисциплін, як психологія, соціологія, педагогіка, організація та управління, право, професійна комунікація, етика, частково також історія та політологія. Є думка, що не можна бути хорошим лідером без глибокого знання, принаймні, з цих кількох соціальних (гуманістичних) предметів.

Знання соціально-психологічних основ поведінки людини відіграє важливу роль у розвитку навичок лідерства. Психологія як наука про поведінку людини може багато чого запропонувати теперішнім та майбутнім лідерам. Незалежно від рівня техніки чи озброєння людина назавжди залишиться найважливішою частиною збройних сил, що є достатньою підставою для вивчення кандидатами у командири психології [5, с. 92].

По суті, лідерство – це мистецтво впливу на поведінку людини. Сила її залучення та впливу суттєво залежить від інтелектуальних здібностей і харизми людей, які їх здійснюють. Найкращі воєначальники здатні викликати емоції, які стимулюють людей до активних дій. Вони здатні використовувати свою особистість для натхнення уяви своїх прихильників, зосереджувати їх навколо чогось і вести їх у процесі досягнення поставлених цілей,

які часом здаються неможливими. Надихати та мотивувати, приймаючи різні форми, не є головним секретом лідерства, але є його частиною, яку неможливо зрозуміти без знання психології.

Завдання соціології – підготувати лідера до роботи з групою, адже лідерство – це більше, ніж взаємодія з окремими людьми. Соціальна група створює абсолютно нову якість порівняно з окремими особами, які її складають. Лідер відповідає численним потребам та сподіванням своїх членів. Восначальник має належним чином формувати та конкретизувати цілі соціальної групи, сформованої його підлеглими, маючи змогу адаптувати свою поведінку до динаміки групи. Для цього потрібні знання її структури, принципів функціонування, взаємодії між її членами, їх основних очікувань та потреб, способів отримання задоволення тощо – для чого, власне, соціологія є надзвичайно корисною [6, с. 57–66].

Педагогіка допомагає керівникові зрозуміти, як самостійно здобувати знання, як він має навчати своїх підлеглих, спілкуватися з ними, їх консулювати, підтримувати високу дисципліну та моральний дух. Педагогіка, що належить до ліберальної традиції в освіті, найкраще підходить для цієї ролі, прагнення якої можна виразити так: виховувати критичну самостійність, сприяти високим інтелектуальним стандартам, дати міцний фундамент знань, розвивати творчість та індивідуальність [7, с. 22].

Ефективне лідерство має базуватися на теорії організації та управління, але не може на цьому зупинитися. Управління полягає в оптимальному використанні людських і матеріальних ресурсів і фокусується, головним чином, на пошуку розумного консенсусу [8, с. 131–132]. Винахідливість, сміливість у мисленні та прийнятті рішень, креативність та оригінальність є визначальними факторами хорошого керівника [9, с. 62].

Динамічна світова політика вступає в нову фазу, в якій основні джерела міжнародних конфліктів можуть мати (і здебільшого мають) культурний характер. Тому можна зробити висновок, що кандидати в лідери мають володіти глибокими філософськими та релігійними знаннями, що лежать в основі інших культур і цивілізацій [10, с. 25, 49]. З цієї причини присутність у навчальних програмах багатьох військових закладів, наприклад, американських, англійських, скандинавських чи голландських, обов'язкових курсів з історії цивілізації та політології стає цілком зрозумілою. Попит на ці предмети збільшується через посилення участі збройних сил окремих країн у миротворчих місіях у різних гарячих точках світу. Чим краще лідери розуміють соціальні, ідеологічні та політичні умови, в яких працюють їхні установи чи організації, тим легше їм буде досягти поставлених цілей [11, с. 137].

Необхідно також згадати етичний аспект лідерства – чотири якості, які лідери намагаються прищепити своїм послідовникам та підлеглим: слухняність, довіра, повага та лояльна співпраця. Відсутність будь-якої з них може повністю перекреслити всі зусилля у формуванні воєначальника.

Ефективний військовий має завжди показувати особистий приклад. Найкраще, що він може зробити, – це показати, як бути хорошим підлеглим. Керівник знає свої завдання та розробляє плани, необхідні для їх ефективного виконання. Він добре себе знає, постійно вдосконалюється і несе повну відповідальність за свої дії незалежно від їх фіналу. Він послідовний та гнучкий, здатний адаптуватися до мінливих реалій та забезпечувати максимально належну реалізацію задач у будь-якій ситуації.

Військовий повністю розуміє свої зобов'язання перед підлеглими і знає, яке вони мають значення для досягнення цілей певного організаційного підрозділу. Він розвиває почуття обов'язку у підлеглих і здобуває їхню вірність, ставлячись до кожного з них суб'єктивно – як до людини, а не об'єктивно, заохочуючи їх висловлювати власну думку, надаючи пропозиції. Він прагне, щоб підлеглі розуміли завдання, які їм належить виконувати, щоб вони були належним чином підготовлені, діючи, як команда. Він знає можливості команди, якою керує, і ставить завдання, відповідні до її потенціалу.

Найважливішою рисою західного військового є добродесність, саме тому командир-офіцер має бути чесним і щирим. Лідер – це людина, на яку завжди можна покластися. У будь-яких умовах він демонструє велику душевну та розумову наполегливість (витривалість), дисциплінованість та мужність (не плутати з бравадою). Змінюючи посаду, він може без вагань вказати, що люди, з якими він розлучається, стали кращими, тому що він керував ними.

Проблема ефективного керівництва у Збройних силах Північноатлантичного альянсу (НАТО) має особливе значення. У доктрині Альянсу передбачалося, що найбільш ефективний спосіб досягнення успіху на сучасному полі бою – це правильне формування системи та командного процесу. Формування компетентностей воєначальників є одним із пріоритетів у процесі підготовки та вдосконалення командного складу.

Підсумовуючи, ефективного воєначальника можна охарактеризувати так:

- подає приклад іншим;
- знає свої обов'язки;
- формулює цілі та розробляє плани їх реалізації;
- знає себе і вдосконалює свою майстерність;
- несе повну відповідальність за свої дії;
- є стабільним і гнучким у роботі;
- поводить себе відповідально і розвиває цю рису у своїх підлеглих;

- ставиться до кожного підлеглого як до суб'єкта;
- надає підлеглим необхідну інформацію,
- заохочує підлеглих подавати пропозиції та коментарі;
- дбає, щоб кожне завдання було правильно зрозуміле, контрольоване та реалізоване;
- навчає своїх підлеглих командної роботи;
- використовує свій підрозділ згідно з його можливостями [12, с. 9–10].

**Висновки і пропозиції.** Підготовка військових керівників неможлива без звернення до звернення до суспільних (гуманітарних) наук. У західних військових навчальних закладах вони, як правило, становлять 20% навчальних програм у підготовці кандидатів у воєначальники-офіцери, і все ж є загальна думка, що їхня роль у навчальному процесі недостатньо розкрита, а отже, управлінська кваліфікація командирів є невідповідною [13, с. 24, 10]. Загалом можна констатувати, що основними якостями воєначальника є чесність, надійність, співпраця, вірність, самовідданість, переконаність, ініціативність, розумність, креативність, рішучість, наполегливість та витривалість, самодисципліна, моральна та фізична сміливість.

Вивчення літератури з цього питання та спостереження за функціонуванням збройних сил провідних країн Заходу призводять до висновку, що навички лідерства є найважливішим елементом підготовки командного складу, що визначає їхню подальшу кар'єру. Як ретельне ознайомлення з інструментами спеціальних знань, так і формування керівників є основним завданням усіх типів ВНЗ, які навчають кандидатів у професійні солдати (командири) в арміях країн НАТО.

#### Список використаної літератури:

1. *Fundamentals of Naval Leadership*. Naval Institute Press. Annapolis 1987 (1991). S. 1.
2. Por. United States Marine Corps (USMC), Basic Officer Course (BOC), The Basic School (TBS), Marine Corps Combat Development Command (MCCDC), Student Handout, Counseling Program, Dec 95.
3. Cechy przywództwa to: uczciwość, wiedza, odwaga, zdecydowanie, rzetelność, inicjatywa, takt, prawość, entuzjazm, wojskowe zachowanie, wytrzymałość, bezinteresowność, lojalność, sprawiedliwość. Zasady przywództwa: bądź biegły taktycznie i technicznie, znaj siebie i poszukuj sposobów samodoskonalenia, znaj swoich marines i troszcz się o ich pomyślność, dbaj by byli dobrze poinformowani, dawaj przykład, upewnij się że zadanie jest zrozumiałe, nadzorowane i wykonane, ćwicz swoich marines jako zespół, podejmuj rozsądne decyzje w odpowiednim czasie, rozwijaj poczucie odpowiedzialności u swoich podwładnych, wykorzystuj swój oddział zgodnie z jego możliwościami, ponos odpowiedzialność za swoje działanie – por. *Military Leadership*. Headquarters. Department of the Army. Washington. DC. 1990.
4. Zob. m.in.: A. Brauzzi: *L'Accademia dal 1943 al 1981*. „Rivista Marittima” 1981, nr 7, s. 53; *Core Course Compendium*. USNA, Annapolis 190, s. 70-74; D. Ehrhardt: *Offiziersausbildung an der Marineschule Mürwik*. „Marine-Rundschau” 1980, nr 9, s. 516-518; B. O'Konor: *The Selection and Training of Midshipmen and Officers in the Royal Swedish Navy*. „Marine-Rundschau” 1982, nr 6, s. 286; J. M. Porter: *Manpower, Training and Education in the Royal Navy: Now and the 1990s*. „Transactions of the Institute of Marine Engineers” (C), 1984, vol. 96, s. 35; *Studiegids*. Koninklijk Instituut voor de Marine, Den Helder 1994, s. 50 i nast.; *United States Coast Guard Academy. 1992–1993 Catalogue of Courses*. New London 1992, s. 119.
5. Zob. L.A. Broedling: *The Psychology of Leadership*, [in:] J.H. Buck, L.J. Korb : *Military Leadership*. Sage Publications, Beverly Hills. 1991 (2007). P. 92.
6. Por. *Fundamentals of Naval Leadership*, op. cit. S. 57–66.
7. Por. B.C. Schmidt: *Educational Innovation for Profit*. „Wall Street Journal”. 1992. № 5. S. 22.
8. Por. A. Zaleznik: *The Leadership Gap* [in:] R.L. Taylor, W.E. Rosenbach: *Military Leadership*. Westview Press, Boulder 1992 (2008). S. 131–132.
9. Por. D.M. Keithly: *The Forgotten Element of Leadership*. *USNI Proceedings*. 1995. № 12. S. 62.
10. Por. S.P. Huntington: *The Clash of Civilizations? Foreign Affairs*. 1993. № 3. S. 25, 49.
11. Por. J.M. Kouzes, B. Z. Posner: *The Credibility Factor: What People Expect of their Leaders*. [in:] R.L. Taylor, W.E. Rosenbach: *Military Leadership*, op.cit., s. 137.
12. Por. *Fundamentals of Naval Leadership*, op. cit., s. 9–10.
13. Zob. np.: W.P. Mack, T.G. Paulsen: *The Naval Officer's Guide*. Naval Institute Press. Annapolis 2003 (2016), s. 24; J.G. Hunt, J.D. Blair: *Leadership on the Future Battlefield*, [in:] J.G. Hunt, J.D. Blair: *Leadership on the Future Battlefield*. Pergamon-Brassey's, Washington 1985 (2005), s. 10.

#### Tver A. The problem of leadership in educating commanders in NATO countries

The article deals with the analysis of the concept of leadership, which in most Western military training programs is fundamental and based on the philosophy of leadership. It is noted that crossing the threshold of a military institution, students have different levels of training, experience and leadership skills, and during



---

*training they are enriched, developed and strengthened, with periodic duplication of all command positions. The instructional staff is available practically throughout the day, providing advice and assistance on training and personal issues. Students are prepared to serve as counselors during further military service. To this end, they study advisory principles and appropriate persuasion methods based on specially designed scenarios.*

*An analysis of the problem of leadership in educational programs has shown that it is covered in various ways. In Western military education, students are required to complete one or two leadership courses. Their subject matter is very complex in its construction and concerns such disciplines as psychology, sociology, pedagogy, organization and management, law, professional communication, ethics and partly also history and political science.*

*We concretize that knowledge of the social and psychological foundations of human behavior plays an important role in the development of leadership skills. Psychology, as the science of human behavior, has much to offer to present and future leaders. Regardless of the state of the art or the weaponry, a person will forever remain an essential part of the armed forces, which is a sufficient basis for studying the psychology of candidates for commanders.*

*Studying the literature on the subject and observing the functioning of the armed forces of the leading countries of the West leads to the assertion that leadership skills are the most important element in the preparation of command staff, determining their future career. Being thoroughly acquainted with the tools of special knowledge and forming leaders is the main task of all types of universities.*

**Key words:** *leadership, military, leadership, military leadership, military education.*

## ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5:091.33:811.112.2(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.20>

**Н. В. Бейліс**

учитель німецької мови,  
аспірант кафедри педагогіки і управління освітою  
Донецького національного університету імені Василя Стуса

### ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРАКТИЦІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*У статті робиться акцент на тому, що одним із важливих векторів розвитку сучасної освіти є вивчення учнями іноземних мов за допомогою впровадження нових методів навчання в сучасній школі. Також ураховується застосування етнокультурного компонента на уроках німецької мови в школах України в сучасних умовах.*

*Особлива увага приділяється використанню нових дидактичних матеріалів з етнокультурним компонентом на уроках німецької мови як необхідному підґрунтя для вивчення учнями німецької мови, що являють собою актуальні й цікаві матеріали для вивчення німецької мови, так як вони якісно перевищують класичну освіту.*

*Крім цього, в наш час у контексті входження України в загальноєвропейський освітній простір вивчення знань про різні етноси має дуже велике значення. Одним із головних завдань з іншомовної освіти учнів на етнокультурному підґрунті є формування в учнів переконань щодо потреби в інтеграції етнічно різноаспектного українськомовного й німецькомовного освітнього простору на принципах гуманізму та дружби народів.*

*Навчання з використанням матеріалів етнокультурної тематики на уроках німецької мови допомагає учням в адаптації до культури німецькомовних країн і полегшує їх орієнтацію в середовищі, наближеному до німецькомовного.*

*Відзначено, що етнокультурні компоненти на уроках німецької мови поглиблюють знання школярів про історичний і соціальний досвід представників українського й німецького народів, духовні надбання, формують особисті комунікативні навички, розвивають культуру спілкування під час між-національних взаємовідносин, допомагають входити в полікультурний мовленнєвий простір.*

*У ході дослідження виявлено, що недостатня можливість використання в навчальному процесі засобів навчання з етнокультурною тематикою та застаріла нормативно-правова база призвели до того, що рівень якості знань учнів із німецької мови загальноосвітніх шкіл України не є цілком задовільний.*

*Сучасний аналіз навчального процесу й численних досліджень показав, що формування поваги до іншомовної культури закладається у свідомості учнів засобами етнопедagogіки. Тому доведено важливість постійного залучення учнів на уроках німецької мови до предметного світу етнокультурних цінностей, трансформація яких забезпечує їхній особистісний розвиток.*

**Ключові слова:** німецька мова, етнокультурний компонент, етнокультурні матеріали, етнокультурне середовище, етнос.

**Постановка проблеми.** У сучасній українській загальноосвітній школі етнокультурний компонент з'явився в освітньому процесі, але можемо стверджувати, що значний етнокультурний освітній і виховний потенціал навчальної дисципліни «німецька мова» в практиці вивчення її в загальноосвітній школі реалізується недостатньо.

Передусім навчання з використанням матеріалів етнокультурного змісту на уроках німецької мови полегшує орієнтацію школярів у середовищі, наближеному до німецькомовного, сприяє адаптації учнів до культури німецькомовних країн, підвищенню їхнього загального розвитку.

У сучасних умовах рівень використання в навчальному процесі етнокультурного знання на уроках німецької мови вимагає підвищення, оскільки учні загальноосвітніх шкіл не готові поділяти цінності іншомовної культури та презентувати свою національну культуру в процесі між-культурної комунікації.

**Актуальність теми** можна обґрунтувати великим попитом сьогодення на прогресивні методи навчання іноземних мов, тому впровадження етнокультурного компонента під час вивчення іноземних мов має великий потенціал для використання в сучасній школі. Питання організації

наближення до іншомовного етнокультурного середовища в навчальному процесі іноземних мов сьогодні належать до актуальних проблем іншомовної освіти загальноосвітньої школи.

Стаття являє собою огляд можливостей використання етнокультурних матеріалів під час вивчення мови й культури німецькомовних країн.

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

Вивчення учнями іноземної мови з використанням нових дидактичних матеріалів розглядається нині в різних аспектах. У цьому питанні накопичено вже значний позитивний досвід як в Україні, так і за кордоном. Теоретичною основою статті послугували результати дослідження вітчизняних і зарубіжних учених. Саме цьому аспекту приділили увагу науковці: Л. Білас, Ю. Бойко, Ж. Бодрійяр, О. Бочковський, К. Долінська, М. Головатий, А. Княжинський, Б. Кравченко, І. Кресіна, Н. Курганова, М. Ломацький, В. Мандрагель, В. Олійник, О. Панарін, В. Пустотін, Р. Робертсон, І. Сінагатуллін, В. Шевченко та ін.

Тенденції співіснування різних етносів, культур, релігій у контексті глобалізаційних процесів розкривають у дослідженнях Ж. Бодрійяр, Е. Заграва, Р. Робертсон та ін. [1, с. 3].

Проте глибина й потенціал використання та впровадження матеріалів етнокультурного наповнення в навчальний процес з німецької мови в школах України ще не стали предметом цілісного педагогічного дослідження, а тому цей аспект потребує більшої уваги та обґрунтовує тему для розгляду.

**Мета статті** полягає в тому, щоб на основі історико-педагогічного аналізу охарактеризувати й висвітлити можливості використання етнокультурного компонента під час вивчення учнями німецької мови в загальноосвітніх закладах України для вдосконалення володіння німецькою мовою загалом.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення учнями німецької мови на етнокультурному підґрунті зумовлене вимогами часу. Натепер посилення глобалізації, інтенсифікація міжкультурної комунікації, значні труднощі в досягненні взаєморозуміння між народами акцентують проблему етнокультурної специфіки знання й пізнання [4, с. 19]. У цьому зв'язку вивчення учнями німецької мови на етнокультурному підґрунті спрямоване на засвоєння етнокультурних особливостей німецькомовного народу й визначається вимогами, проблемами та перспективами розвитку сучасного мовознавства й міжкультурної комунікації.

Етнофраземи містять успадковані мовцями канони, що стали результатом життєвого досвіду багатьох поколінь. Національно-культурна інформація пов'язана з архаїчними міфологічними уявленнями, звичаями, ритуалами. Вивчення фразеологізованих висловів дає змогу аналізувати

ареальну фразеологію з урахуванням особливостей культурного регіону, етнічної свідомості українців, суттєвого впливу з боку церкви, яка тривалий час регламентувала, тощо [3, с. 18].

Етнокультурні виховні традиції німецького народу є системою цінностей, традицій, відносин, що є складником сучасної загальноєвропейської культури. У зв'язку з цим одним із головних завдань з іншомовної освіти учнів на етнокультурному підґрунті є формування в учнів переконань щодо потреби в інтеграції етнічно різноаспектного українськомовного та німецькомовного освітнього простору на принципах гуманізму і дружби народів.

На наш погляд, використання етнокультурного компонента на уроках німецької мови дасть учителю змогу виконати такі завдання:

- формування ціннісних орієнтацій учнів;
- формування ідеалів школярів;
- активізація потреб і мотивів учнів;
- бажання учнів реалізовувати свій творчий потенціал;
- утвердження світогляду школярів;
- пошук учнями власної ідентичності, самовизначення;
- формування здатності до толерантних взаємин у полікультурному світі.

На нашу думку, сьогодні педагогічні резерви етнічної культури німецького народу в практиці викладання німецької мови в середньоосвітніх закладах України використовуються недостатньо та неповною мірою. Сучасна українська освіта більше спрямована на загальноосвітні досягнення, ніж на національний культурний досвід, що в кінцевому підсумку гальмує розвиток та орієнтацію національної культури.

Для забезпечення ефективності засвоєння учнями знань предметної галузі «німецька мова» в загальноосвітніх середніх закладах України необхідно організувати освітній процес шляхом створення етнокультурного середовища.

Особливу увагу, на нашу думку, варто звертати на формування в учнів на уроках німецької мови іншомовної компетенції саме на етнокультурному підґрунті:

- адекватне сприйняття й відтворення висловлювання етнокультурної тематики на основі набутих етнознань;
- активне використання в мовленні етноорієнтованих німецькомовних одиниць (лексичних, фразеологічних, граматичних);
- розуміння національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, звичаїв, правил, норм, соціальних умов, соціальних стереотипів німецькомовних народів, зафіксованих у німецькій мові;
- уміння бачити спільне й відмінне в німецькій та українській мовах, культурах, цінувати свою культуру;

- прищеплення поваги до культури німецькомовних народів,
- дотримання народності й етнокультурних цінностей німецькомовних народів і спрямування їх у навчально-виховний процес;
- розвиток особистості учнів єдиними національно-культурними мовленнєвими засобами;
- оволодіння німецькою мовою як оригінальним етнічним явищем і прищеплення поважного ставлення до національного мовного колориту німецькомовних народів;
- формування й розвиток чуття (фонологічного, лексичного, граматичного, стилістичного).

Уважаємо, що формування комунікативних умінь і навичок учнів із німецької мови на етнокультурологічних засадах пов'язане з вивченням рідної й німецької мов як оригінальних носіїв етносу, специфічного способу вивчення картини світу, а все це сприяє оволодінню останніми культурним німецькомовним компонентом, поглибленню етнознань про культуру й національний колорит мовлення рідної та німецькомовних країн.

Формування етнокомунікативної компетенції на уроках німецької мови виконує роль базової структурної одиниці в усвідомленні цінності німецької мови, необхідності вдосконалювати знання скарбів німецькомовної культури, розумінні престижності оволодіння німецькою мовою, виробленні прагнення збагатити власне мовлення та розвитку відчуття німецької мови.

З огляду на вищезазначене, ефективність засвоєння, отримання й поглиблення знань учнів про українську націю та іншомовний світ залежить від цілого комплексу психолого-педагогічних умов і системного впливу їх взаємопов'язаних компонентів. У процесі взаємодії один із одним усі ці умови формують психолого-педагогічні реалії організації процесу вивчення німецької мови на етнокультурному підґрунті, що забезпечує закономірність розвитку учнів на засадах національних цінностей.

На нашу думку, в основу навчання з німецької мови на етнокультурних засадах треба закласти принцип міжпредметних зв'язків.

Найчастіше зв'язки треба встановлювати з літературою (німецькою, українською, зарубіжною). Тексти, пропоновані програмою з літератури, містять вичерпні можливості для реалізації етнопедагогічного підходу в процесі формування комунікативних умінь і навичок на практичних заняттях з німецької мови. Залучення творів усної народної творчості, художньої літератури послугує основою формування мовлення учнів і розширення етнознань [2, с. 483].

Ефективним естетико-виховним засобом на уроці німецької мови, що відповідає концептуальним засадам педагогіки й набуває особливої актуальності, є фольклор. Саме в ньому найяскравіше

відображено та найкраще збережено традиційний виховний ідеал українського й німецького народів, утілено його у високохудожній, образній формі, доступній для сприймання та розуміння.

На наш погляд, для вивчення учнями німецької мови на етнокультурному підґрунті саме вивчення фольклору як засобу реалізації культурологічного аспекту уроку німецької мови набуває особливого значення.

Вивчення фольклорних творів у культурологічному контексті дасть змогу на уроці німецької мови вести мову про їх національну специфіку, виявляти подібні або відмінні явища в рідній і німецькій мовах, з'ясувати художні особливості побудови аутентичних творів і фольклорних сюжетів, формувати ціннісні орієнтири учнів.

Не погоджуємося з думкою науковців, які виділяють аутентичні текстові матеріали як базовий компонент вивчення учнями іноземної мови на етнокультурному підґрунті.

Уважаємо, що не можна недооцінювати роль візуальних засобів навчання з національними мотивами. Будь-який навчальний процес неможливий без застосування візуального забезпечення. Зокрема, вони стають у нагоді під час введення в мовлення національно орієнтованих мовних одиниць, а також формування вмій характеризувати національні й культурні традиції українського та німецького народів на основі здобутих етнознань.

На нашу думку, виховний аспект формування цінностей в учнів на етнокультурному підґрунті на уроках німецької мови може виконати й поглибити вишиванка як фундамент у виробленні розуміння цінності спадщини, в усвідомленні необхідності досконалого знання скарбів рідного та німецькомовних народів.

Т. Олійник зазначає: «Уведення елементів етнокультури в процес викладання іноземної мови є необхідною потребою сьогодення, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний, когнітивний і соціальний розвиток учнів» [5, с. 127].

**Висновки і пропозиції.** Можемо стверджувати, що потенціал етнокультурного компонента в навчанні й вихованні на уроках німецької мови використовується недостатньо. Підтвердженням цього є низький рівень володіння етнокультурними знаннями більшості школярів. Причини полягають у недостатньому науково-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу навчальної дисципліни «німецька мова» матеріалами етнокультурного змісту й неналежному створенні психолого-педагогічних умов для вирішення цієї проблеми.

Вивчення етнокультурних лексико-семантичних особливостей німецької мови в середньоосвітніх закладах треба вводити крізь призму мовної

картини світу на матеріалі аутентичних різножанрових творів і словників німецькою.

На нашу думку, формування поваги до німецькомовної культури закладається у свідомості учнів засобами етнопедагогіки та виробляє в особистості останніх розуміння духовних ідеалів і ціннісних орієнтацій німецькомовних народів.

Із зазначеного контексту окреслюється важлива пропозиція щодо постійного залучення учнів на уроках німецької мови до предметного світу етнокультурних цінностей, трансформація яких забезпечує їхній особистісний розвиток. Це необхідно, тому що людина здатна бути носієм і творцем культури тільки в тому разі, якщо вона «занурена» в соціально-культурне середовище, в той культурний контекст, із якого засвоює свої уявлення, правила життя, способи дій.

#### Список використаної літератури:

1. Білас Л.М. Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2005. 20 с.
2. Долінська К. Формування етнокомунікативної компетентності студентів у соціокультурному аспекті становлення мовної особистості. *Рідне слово в етнокультурному вимірі* : зб. наук. праць / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич : Посвіт, 2013. С. 560.
3. Д'якова Т.О. Етнокультурне підґрунтя фразеології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 10 «Проблеми граматики і лексикології української мови»* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 9. С. 18–21.
4. Курганова Н.И. Проблема исследования коллективного знания в когнитивной лингвистике. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010. № 2. С. 18–26.
5. Практикум педагогічної майстерності : навчальний посібник / В.В. Олійник, Л.М. Сергєєва, А.О. Молчанова, О.В. Пащенко та ін. Київ : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. 184 с.

#### Beilis N. Ethnocultural component in the practice of studying the German language

*The article emphasizes that one of the important vectors for the development of modern education is the learning of foreign languages by the introduction of new teaching methods in the modern school. It also takes into account the use of the ethnocultural component in German language lessons in Ukrainian schools in modern conditions.*

*Particular attention is paid to the use of new didactic materials with an ethnocultural component in German lessons as a necessary basis for German language learners, which are relevant and interesting materials for learning German, as they qualitatively exceed classical education.*

*In addition, the leading aspect of scientific discourse in our time in the context of Ukraine's entry into the pan-European educational space of learning about different ethnicities is of great importance. One of the main tasks of foreign language education for pupils on ethnocultural basis is the formation of pupils' beliefs about the need for integration of ethnically diverse Ukrainian and German educational space based on the principles of humanism and friendship between peoples.*

*Learning to use ethno-cultural materials in German language lessons helps pupils adapt to the culture of German-speaking countries and facilitates their orientation in a German-language environment.*

*It is noted that ethno-cultural components in the German language lessons increase the pupils' knowledge about the historical and social experience of the representatives of the Ukrainian and German peoples, spiritual heritage, form personal communication skills, develop a culture of communication in inter-ethnic relations, help to enter into multiculturalism.*

*In the course of the study, it was found that the lack of opportunities to use ethnocultural-based learning tools in the educational process and an outdated legal framework led to the fact that the level of quality of knowledge of pupils from German language schools in Ukraine is not quite satisfactory.*

*Modern analysis of the educational process and numerous researches have shown that the formation of respect for a foreign language culture is embedded in the minds of pupils by means of ethnopedagogy. Therefore, the importance of the constant involvement of pupils in the German language lessons in the subject world of ethno-cultural values, the transformation of which ensures their personal development, is proved.*

**Key words:** *German, ethno-cultural component, ethno-cultural materials, ethno-cultural environment, ethnos.*

УДК 37.017

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.21>

**М. І. Гагарін**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## ПРОБЛЕМАТИКА ТИПОЛОГІЇ ВИХОВНИХ СИСТЕМ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано проблему типології виховних систем закладів загальної середньої освіти в сучасних умовах.*

*Мета статті полягає у визначенні й аналізі концептуальних підходів до класифікації виховних систем закладів освіти, обґрунтуванні створення найбільш ефективного типу виховних систем.*

*У статті висвітлено погляди науковців щодо типології виховних систем, зокрема, їх поділ на гуманістичні, авторитарні, нормативно-гуманістичні, фрагментарні й ін.*

*Виховна система школи інтерпретується як комплекс взаємопов'язаних і взаємовизначених основних компонентів (цілі, заради яких система створюється; учні як суб'єкти спільної діяльності; освоєне ними середовище; відносини, що виникають між учасниками діяльності; управління; самоуправління), що забезпечує розвиток і самореалізацію особистості у процесі її функціонування.*

*У статті наголошено на необхідності ставлення до особистості як до найвищої цінності на раціональному, емоційно-афективному рівні, що визначає специфіку створення виховної системи та її функціонування.*

*Зроблено висновки, що феномен виховної системи школи є складним та багатограним явищем, а створення в кожному закладі освіти власної гуманістичної виховної системи уможливилює розв'язання проблеми цілісного розвитку і виховання особистості.*

*Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі створення та розвитку виховної системи школи.*

*До перспективних напрямів досліджень даної проблеми належить, зокрема, вивчення досвіду, сучасних теоретико-методологічних підходів до проектування та моделювання виховної системи школи.*

**Ключові слова:** система, виховна система, виховна система закладу загальної середньої освіти, типологія виховних систем, тип виховної системи, вид виховної системи, гуманістична виховна система, авторитарна виховна система, нормативно-гуманістична виховна система, фрагментарна виховна система, цінності виховної системи.

**Постановка проблеми.** Реформування вітчизняного освітнього простору актуалізує проблему цілісного розвитку та виховання особистості в сучасних закладах освіти. Автори програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей наголошують на необхідності комплексного підходу до вирішення сучасних виховних проблем і розвитку соціально-педагогічної парадигми виховання [1].

Ми поділяємо думку науковців про те, що виховання успішне, якщо воно системне [2; 3]. Отже, створення та функціонування виховної системи є необхідною передумовою досягнення виховних цілей. Як слушно зазначають сучасні науковці, у педагогічній практиці існують:

– виховні системи (заклади освіти, спрямовані на вирішення завдань освіти, виховання, організації соціального досвіду й індивідуальної допомоги особистості);

– виховні несистеми (заклади освіти, у яких процеси навчання, освіти, виховання, організації соціального досвіду й індивідуальної підтримки розрізненні та не утворюють єдності);

– невиховні системи (наприклад, заклади освіти (дидактичні системи), зосереджені на завданнях навчання, освіти, залишають поза увагою організацію соціального досвіду);

– невиховні несистеми (заклади освіти, у яких процеси навчання, виховання, організація соціального досвіду, індивідуальна допомога – розрізненні та фрагментарні) [4].

Отже, потребує розгляду питання визначення типів і видів виховних систем, їх класифікації з метою уможливлення орієнтації закладу освіти на створення виховної системи визначеного типу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях науковців проаналізовано поняття «педагогічна система», «освітньо-виховна система», «виховна система», «система виховної роботи» й ін. [2; 3; 5; 6; 7; 8].

Вітчизняні дослідники В. Оржеховська і Т. Федорченко виокремлюють гуманістичні й авторитарні типи виховних систем [10].

Науковець М. Воропаєв визначає такі типи виховних систем: гуманістичні, авторитарні, нормативно-гуманістичні, фрагментарні [11].

На думку В. Караковського скільки існує закладів освіти, така кількість може бути і виховних систем [2].

Аналіз праць низки науковців дає змогу стверджувати, що потребує дослідження проблема типологізації шкільних виховних систем на сучасному етапі розвитку освіти.

**Мета статті.** Головна мета даної статті полягає у визначенні й аналізі концептуальних підходів щодо класифікації виховних систем закладів освіти, обґрунтуванні створення найбільш ефективного типу виховних систем.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «система» походить від давньогрецького *συστήμα* – «сполучення» і буквально означає ціле, складене із частин. Поняття «система» органічно пов'язане з поняттями «цілісність», «сукупність», «єдність», адже ще в Античності сформульовано тезис про те, що ціле більше суми його частин. Відповідно, пізнати частини без знання цілого так само неможливо, як пізнати ціле без знання його частин, як стверджував Б. Паскаль.

Трактування поняття «система» у загальнонауковому значенні можна розподілити на такі групи:

- розгляд системи як комплексу процесів, явищ, зв'язків між ними, що існують об'єктивно, незалежно від дослідника. Такий підхід дає змогу виокремити систему із середовища, проаналізувати її структуру, механізми функціонування, зв'язки та вплив на систему. У такому розумінні система виступає як об'єкт дослідження й управління;

- визначення системи як інструменту, способу дослідження процесів і явищ. Дослідник конструє систему як певне абстрактне відображення реальних об'єктів. Система розуміється як сукупність взаємопов'язаних, змінних підсистем, компонентів, елементів, об'єктів, що мають певні характеристики. Поняття «система» корелюється з поняттям «модель». Аналіз системи співвідноситься з мікромоделюванням її окремих елементів та процесів, а синтез – з макромоделюванням;

- система визначається як штучно створений комплекс складників (учасники, процедури, технології, наукові теорії та ін.) для розв'язання завдань дослідження. Дослідник не лише виокремлює систему із середовища, але й створює її [12].

Виховні системи належать до соціальних систем, для яких характерні такі особливості:

- соціальні системи характеризуються доцільністю створення та функціонування;

- соціальні системи є складними штучними системами, створеними для досягнення певних цілей, функціонування яких підтримується управлінською діяльністю;

- цілісність виховних систем забезпечується лише у процесі їх функціонування;

- адаптація елементів системи до змін у середовищі відбувається завдяки управлінській діяльності;

- виокремлення системи із середовища та визначення її меж має умовний характер;

- людина як соціальна істота є основним компонентом будь-якої соціальної системи;

- соціальні системи перебувають у постійному розвитку. Розвиток визначається як процес кількісних та якісних змін, що зумовлюють перехід з одного рівня цілісності на інший.

Безперечно, заклад освіти можна розглядати як освітню, соціалізуючу і виховну систему.

Ми поділяємо думку дослідників про те, що виховна система школи – це школа як виховна система, а не частина школи. Виховна система виступає (визначається) як психолого-педагогічна система (вплив здійснюється через колектив, урочні та позаурочні форми навчання, виховні справи й ін.) та система соціально-педагогічна (впливає через середовище, стосунки між учнями, педагогами, батьками; психологічний клімат, що виникає у школі). Отже, педагогічна система є основою виховної системи [3; 9].

Основоположник теорії виховних систем Л. Новикова трактує виховну систему як цілісний соціальний організм, що виникає та функціонує за умов взаємодії основних компонентів виховання (виховні цілі, суб'єкти, їхня діяльність, стосунки, матеріальна база, навколишнє середовище) і має такі інтегративні характеристики, як образ життя колективу, його психологічний клімат [3].

Виховна система має складну структуру, її компоненти перебувають в органічному поєднанні та взаємозалежності. Запропонована Є. Степановим структура виховної системи включає:

- ціннісно-орієнтаційний компонент (ціннісні орієнтації, спільні для суб'єктів виховної системи (вчителі, учні, батьки), принципи виховання;

- індивідуально-груповий компонент (педагоги, адміністрація, учні, батьки, дорослі, які беруть участь у виховному процесі та життєдіяльності закладу освіти);

- функціонально-діяльнісний компонент (основні види діяльності, форми і методи спільної діяльності, спілкування, функції, керування, самоврядування);

- комунікативний компонент (відносини, внутрішні і зовнішні зв'язки);

- діагностико-результативний компонент (критерії і показники ефективності, оцінка й аналіз функціонування виховної системи) [9].

На необхідності створення педагогами освітньо-виховної системи наголошує В. Ковальчук. Науковець тлумачить освітньо-виховну систему та виховну систему як різновид поняття «педагогічна система», приклад її реалізації на практиці в межах конкретного закладу освіти [8].

Аналіз загальних ознак освітньо-виховної системи дає змогу виявити її тип, а наявність часткових ознак – вид освітньо-виховних систем.

Зокрема, науковець за критерієм «домінантність функціонування» виокремлює такі типи освітньо-виховних систем:

- освітоцентрична;
- соціоцентрична;
- виховноцентрична [8].

Науковці В. Оржеховська і Т. Федорченко виокремлюють два основні типи виховних систем: гуманістичні й авторитарні. Зазначені системи мають складну структуру і є комплексом взаємозалежних блоків – компонентів: виховні цілі; діяльність, що забезпечує їх реалізацію; суб'єкти діяльності, що її організують; відносини, що інтегрують суб'єкти в певну спільність; середовище системи, освоєне суб'єктами; внутрішнє управління, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів системи в цілісність [10].

М. Воропаєв визначає виховну систему як складне соціо-психолого-педагогічне утворення, ядром якого є педагогічна реальність. Для педагогічної реальності виховної системи характерні такі параметри:

- ціннісна характеристика пріоритетного уявлення про особистість, що формується на основі зіставлення значущості якостей особистості як суб'єкта зі значущістю соціальних і професійних норм і цінностей;
- ступінь узгодженості складників суб'єктивних реальностей виховної системи;
- просторовий параметр – характеризує співвідношення соціального простору педагогічної реальності з фізичним (предметний, техногенний, інформаційний та ін.);
- часовий вимір педагогічної реальності (орієнтація на минуле, майбутнє чи теперішнє).

Дослідник виокремлює основні типи виховних систем: гуманістичні, авторитарні, нормативно-гуманістичні, фрагментарні.

Гуманістичні виховні системи характеризуються насамперед ставленням до особистості як найвищої цінності на раціональному та емоційно-афективному рівні, форми організації виховної діяльності узгоджуються з реаліями виховної системи, професійна педагогічна рефлексія здійснюється на адекватному рівні.

В авторитарних виховних системах вихованець розглядається як об'єкт виконання соціального замовлення, формування певних якостей відповідно з визначеним шаблоном, проте авторитарність даного типу систем не є абсолютною – наявні гуманістичні компоненти, що відображаються в педагогічній рефлексії.

Для нормативно-гуманістичних систем характерний проміжний тип цінностей між авторитарною та гуманістичною системами; неузгодженість

між раціональними й емоційно-афективними складниками педагогічної реальності, консерватизм щодо вибору форм виховної роботи.

У виховних системах фрагментарного типу існують суб'єкти педагогічної реальності, які дотримуються протилежних типів цінностей, що може викликати кризу виховної системи [11].

Заслуговує на увагу поділ науковцями виховних систем на групи, залежно від пріоритету спрямованості на визначені цінності. Розглянемо їх детальніше:

- системи раціонально-освітньої орієнтації (до переважаючих цінностей належать Знання, Розум, Істина, Раціональність, Об'єктивність, Техніка, Цивілізація й ін., мета виховної системи – особистість, що володіє визначеним запасом знань і способів їх здобуття, розвиненим інтелектом, раціональним мисленням, прагненням здобувати знання та використовувати їх на практиці);

- системи морально-культурної орієнтації (цінності – Краса, Добро, Творчість, Культура, Духовність, Мистецтво й ін., мета виховної системи – особистість, що має усвідомлену моральну позицію, гуманітарний тип мислення, прагне творчо засвоювати та перетворювати світ людської культури та дійсності);

- системи соціальної орієнтації (цінності – Рівність, Справедливість, Громадянськість, Вітчизна, Суспільство, Демократія й ін., мета виховної системи – соціально активна та законослухняна особистість, що знає власні права і свободи, уміє їх захищати, будує стосунки з людьми на принципах рівноправності та здатна творчо перетворювати соціальну дійсність);

- системи індивідуально-особистісної орієнтації (цінності – Свобода, Гідність, Індивідуалізм, Унікальність та ін., мета виховної системи – особистість, що орієнтується на гуманістичні цінності, здійснює рефлексію власної життєдіяльності, аналізує внутрішній світ і здатна до самовизначення та самореалізації у виховній діяльності) [3; 9].

На наш погляд, такий поділ є досить умовним, а означені цінності мають бути взяті за основу створення та розвитку гуманістичної системи. У концепції Нова українська школа наголошується, що виховний процес має орієнтуватися на загальнолюдські цінності: морально-етичні – гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей; соціально-політичні – свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність та ін. [13].

Актуальна нині думка білоруського педагога В. Кабуша про те, що «виховна система має бути лише гуманістичною. Усі її елементи мають бути наповнені гуманістичними ідеями й тим самим



сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників» [6, с. 19].

**Висновки і пропозиції.** У сучасній педагогічній практиці існує значна кількість різноманітних типів виховних систем, що зумовлено специфікою закладів загальної середньої освіти (умови, традиції, рівень вихованості учнів, потенціал педагогічного колективу, матеріальна база, середовище й ін.). Отже, не може існувати двох абсолютно однакових виховних систем, як не може існувати двох однакових закладів освіти. Жодну з виховних систем не можна цілком «копіювати» та відтворити. Найбільш ефективні саме гуманістичні виховні системи, що характеризуються ставленням до особистості як до найвищої цінності на раціональному, емоційно-афективному рівні та водночас передбачають індивідуальний особистісно орієнтований підхід до учня.

До подальших перспектив належить дослідження проблеми моделювання та проектування виховних систем, відповідно до потенціалу й особливостей функціонування сучасного закладу освіти.

#### Список використаної літератури:

- Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Київ, 2018. 40 с.
- Караковский В. Воспитание для всех. Москва, 2008. 240 с.
- Новикова Л. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
- Мудрик А. Социальная педагогика. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
- Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / укладач О. Гречаник. Харків : Вид. група «Основа», 2014. 224 с.
- Кабуш В. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск, 2001. 332 с.
- Коберник О. Теоретико-методичні засади моделювання виховної системи школи. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 25. С. 16–23.
- Ковальчук В. Освітньо-виховна система сучасної школи. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 88–93.
- Степанов П. Как создать воспитательную систему школы : возможный вариант. Москва : Пед. общество России, 2005. 64 с.
- Оржеховська В., Федорченко Т. Технології розбудови виховної системи загальноосвітнього навчального закладу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
- Воропаев М. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2003. 40 с.
- Дудник І. Вступ до загальної теорії систем. Полтава, 2010. 129 с.
- Нова українська школа. *Освіта України*. 23 серпня 2016 р.

#### Gagarin M. Problematics of the typology of educational systems of general secondary education institutions

*In the article analyzes the problem of typology of educational systems of general secondary education institutions in the present conditions.*

*The aim of the article is to identify and analyze conceptual approaches to the classification of educational systems of educational institutions, to justify the creation of the most effective type of educational systems.*

*In the article highlight the views of scholars on the typology of educational systems, in particular, their division into humanistic, authoritarian, normative-humanistic, fragmentary and other.*

*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 themselves 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 article stresses the need to treat the personality as the highest value at the rational, emotional and affective level, which determines the specifics of creating an educational system and its functioning.*

*It is concluded that the phenomenon of the educational system of the school is a complex and multifaceted phenomenon, and the creation in each institution of general secondary education of its own humanistic educational system makes it possible to solve the problem of comprehensive development of the pupil's personality.*

*The research materials can be used in the process of school educational system creating and development.*

*The perspective directions of research of this problem include, in particular, the study of experience, modern the theoretical and methodological approaches to the design and modeling of the educational system of the school.*

**Key words:** system, educational system, educational system of general secondary education institution, typology of educational systems, type of educational system, kind of educational system, humanistic educational system, authoritarian educational system, normative-humanistic educational system, fragmentary educational system, values of educational system.

УДК 37.01:005.332.4 (045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.22>

**З. А. Дмитрук**

аспірант кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи  
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

## УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ПРОБЛЕМА УПРАВЛІНСЬКОЇ ТЕОРІЇ

*У статті проаналізовано різні підходи до визначення понять «управління» та «позиціонування». Розглянуто специфічні риси освітньої сфери, що зумовлюють особливості управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.*

*Зазначено, що аналіз джерельної бази дослідження дозволяє зробити висновок, що реформування освіти в Україні актуалізувало низку управлінських проблем, зокрема щодо управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг. Внутрішні механізми управлінського процесу в закладах загальної середньої освіти розглядаємо у зв'язку з необхідністю врахування ситуації нестабільності під час розвитку ринково-економічних відносин.*

*Процес позиціонування закладу загальної середньої освіти розуміємо як діяльність із формування у свідомості цільових споживачів позиції освітньої організації на основі тих елементів, які явно виділяють її серед конкурентів і мають для споживачів високу цінність.*

*Автором обґрунтовано, що ефективне управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг є сприятливим чинником у розвитку сфери освіти в сучасних умовах і важливим аспектом наукової проблематики управлінської теорії. Зазначено актуальність застосування принципів і підходів адаптивного управління у процесі управління відкритими соціально-педагогічними системами.*

*Акцентовано увагу на використанні гнучких методологій адаптивного управління в реалізації процесу позиціонування закладів загальної середньої освіти на ринку освітніх послуг.*

**Ключові слова:** управління, адаптивне управління, позиціонування, управління процесом позиціонування, заклад загальної середньої освіти, ринок освітніх послуг.

**Постановка проблеми.** Глобалізація та мобільність як тенденції світового інформаційного простору, а саме нові вимоги до змісту освіти та вдосконалення методології відповідно до значних суспільних і методологічних перетворень, спонукають до інноваційних реформ у системі освіти. Нові вимоги й завдання, досягнення високих стандартів інтелектуального та культурного потенціалу української нації – виведення освіти і науки на міжнародний рівень розвитку, зумовили значну зацікавленість науковців інноваційним розвитком суспільства і його впливом на освітню діяльність.

Актуальними постали питання ефективності управлінських рішень щодо якості освіти, використання інноваційних технологій (механізмів) в освітній діяльності, соціально-економічних, психолого-педагогічних освітніх інновацій тощо. Сьогодні потрібна система управління, яка буде орієнтована на кінцевих споживачів освітніх послуг.

У сучасних умовах ринкової економіки, за наявності великої кількості таких закладів освіти, як ліцеї, гімназії, заклади загальної середньої освіти приватної форми власності, активно розвивається конкуренція на ринку освітніх послуг.

Сьогодні далеко не всі заклади загальної середньої освіти відповідають запитам батьків

і сучасним освітнім вимогам. Тому не дивно, що однією з головних турбот батьків школярів є пошук «сильних» шкіл. На багатьох інтернет-форумах обговорюються переваги та недоліки шкіл, публікуються їхні рейтинги. Інтерес до цієї інформації величезний.

Ураховуючи зазначене вище, звертаємо увагу на те, що саме управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг є важливим аспектом управлінської діяльності закладу в сучасних умовах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні аспекти управління соціально-педагогічними системами ґрунтовно розкрито у працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, О. Василенка, Ю. Васильєва, Б. Гаєвського, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Маслової, В. Новака, В. Олійника, В. Пікельної, П. Третьякова, Є. Хрикова, Г. Щокіна й ін. Маркетингові аспекти в управлінні соціально-педагогічними системами відображено в публікаціях Б. Братаніча, Н. Галетової, С. Захаренкова, В. Зотова, М. Лукашенко, Є. Оболенської, О. Панкрухіна, З. Рябової, Л. Сергєєвої, М. Туберозової, Г. Федорова, Н. Шарай та ін.

Загальні питання теорії позиціонування висвітлені у працях Д. Аакера, М. Васильєвої, О. Зозульова, Ф. Котлера, Е. Райса, Дж. Траута й ін. До проблеми позиціонування зверталися у своїх дослідженнях закордонні автори Л. Браун, П. Берд, вітчизняні дослідники А. Панасюк, А. Пелих, Т. Кизилова. Останніми роками активізувалась увага науковців до зазначених питань у педагогіці, серед них: М. Борисенко, Н. Голота, Н. Казакова, Л. Карамушка, М. Левіт, В. Шепель. Ці й інші вчені вивчають питання зв'язків закладу освіти із громадськістю, шляхи реалізації процесу позиціонування освітніх установ.

Питання позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг є сьогодні одним з актуальних управлінських завдань. Так, М. Борисенко, Н. Голота, Н. Казакова, Л. Карамушка, М. Левіт, О. Павленко, В. Шепель у своїх працях розглядають шляхи встановлення партнерських відносин між школою та соціальним середовищем, передусім у регіоні, як чинник стратегічного розвитку закладу освіти.

Проблему створення системи управління, яка буде орієнтована на кінцевих споживачів освітніх послуг, досліджували такі вчені, як: Б. Братаніч, В. Вікторов, С. Захаренков, Г. Єльнікова, О. Панкрухін, Є. Подшибякіна, З. Рябова, П. Третьяков, М. Туберозова, Ш. Халілов, Н. Шарай, В. Шереметова.

Питанню адаптивного управління у сфері освіти приділяли увагу такі науковці, як: Г. Єльнікова, Т. Борова, Л. Карамушка, О. Касьянова, В. Маслов, Г. Полякова, З. Рябова.

**Мета статті** – визначення сутності, ролі й особливостей управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

**Виклад основного матеріалу.** Зазначимо необхідність переорієнтації системи освіти на створення умов для кожної дитини, розкриття її потенціалу, формування життєтворчої компетентності, що забезпечить її конкурентоспроможність у повсякденному житті, і висловимо думку, що розв'язання поставлених завдань ґрунтується на осмисленні процесу позиціонування закладу

загальної середньої освіти на ринку освітніх послуг із позицій науки управління.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє зробити висновок, що реформування освіти в Україні актуалізувало низку управлінських проблем. Шляхи їх вирішення пов'язані з удосконаленням законодавчо-правового поля функціонування сфери освіти; упровадженням в освітню практику інноваційних стратегій, технологій, інструментів управління; розвитку моделі державно-громадського управління на партнерських засадах в умовах конкурентних процесів у сфері освіти.

У нашому дослідженні важливо розглянути такі поняття, як «управління», «позиціонування», оскільки визначення понятійно-категоріального апарату дослідження є основою реалізації його головних завдань.

Поняття «управління» дотепер не має однозначного визначення. Є багато значень, трактувань, інтерпретацій науковців цього поняття. Щоби говорити про управління процесом позиціонування закладу освіти, необхідно з'ясувати зміст поняття «управління».

Поняття «управління» поширене в різних науках і означає функцію, властиву організованим системам (біологічні, технічні, соціальні, військові й ін.). Управління – функція, що забезпечує збереження певної структури, організованих систем, підтримку режиму їхньої діяльності, реалізацію їхньої програми і цілей; цілеспрямований вплив на систему з метою переходу її з одного стану в необхідний інший [6].

У сучасній вітчизняній управлінській літературі подається таке визначення: «управління – це процес перерозподілу обмежених ресурсів, необхідних для задоволення потреб організації шляхом досягнення поставлених цілей». Отже, управління можна трактувати як вид діяльності, що полягає в керуванні людьми, процесами, елементами і системами соціально-економічного та політичного життя суспільства. Тобто це сукупність скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети [11].

На основі сказаного можна зробити висновок (за В. Федоренко), що управління – це:

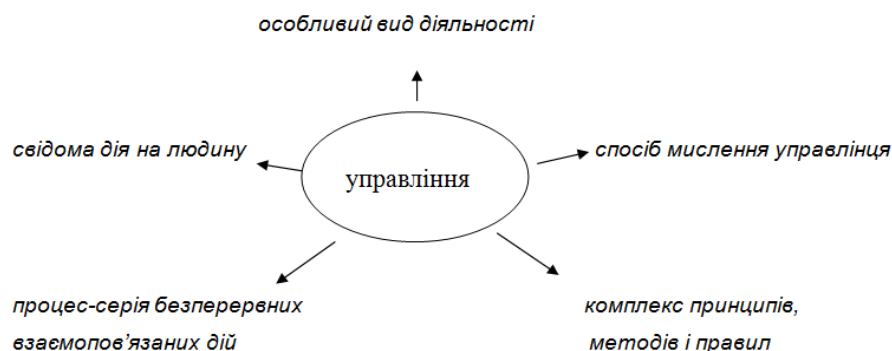


Рис. 1.

Отже, поняття «управління» у широкому розумінні означає цілеспрямований вплив на людей, систему, процес чи об'єкт для досягнення певних цілей. Постійний пошук організаційно-управлінських новацій стимулюють ризик і невизначеність, притаманні ринковим відносинам, нестабільність рівноваги ринкової кон'юнктури.

Термін «управління» увійшов до освітньої галузі у другій половині 70-х рр., змінивши поняття «керівництво». У цей період під впливом ідеї соціального управління (праці В. Афанасьєва, Д. Гвішіані й інших) розпочинається перехід від школознавства до розроблення основ внутрішнього управління.

Зазначимо позицію Г. Атаманчука, який зауважив, що управління «починається тоді, коли в яких-небудь взаємозв'язках, стосунках, явищах, процесах наявний свідомий початок, інтерес і знання, цілі і воля, енергія і дії людини» [1].

Підтримуємо думку автора, що управління може бути тільки за умови свідомої, цілепокладаючої діяльності людини.

Механізм управління створюється і цілеспрямовано змінюється людьми, що здійснюють регламентацію всієї сукупності функцій, форм, методів, важелів і стимулів соціального управління, щоби досягти найбільшої його ефективності в даних конкретно-історичних умовах. Суспільство як складна, багатоцільова соціальна система потребує, щоби механізм управління забезпечував чітку взаємодію всіх його підсистем і вирішення завдань, що стають перед ним. Із цих позицій у загальному механізмі управління виділяють економічний, організаційний і соціально-культурний механізми, основу взаємозалежного функціонування яких становлять вимоги системи об'єктивних законів соціального розвитку й управління. Отже, управління – це цілеспрямований вплив на певний об'єкт із метою зміни його стану або поведінки [9].

Ефективність управління – це забезпечення життєдіяльності і розвитку організації; це порядок, дисципліна, відповідальність і продуктивна праця її працівників; це задоволення потреб і гідний рівень добробуту членів організації та їхніх сімей. Вона залежить від застосування саме тих підходів, принципів і методів управління, які найбільш ефективні [11].

В описі у фаховій літературі сутності «позиціонування» можна виокремити кілька підходів. Наприклад, у своїх працях відомі маркетингологи, автори концепції «позиціонування» Е. Райс і Дж. Траут зазначають, що «позиціонування починається із продукту, товару, сервісу, компанії, установи і навіть персони». Їхнє розуміння терміна «позиціонування» значною мірою ґрунтується на емоційному ефекті ухвалення споживчих рішень. До речі, Дж. Траут, засновник практичного підходу

до маркетингу, відомого як позиціонування, присвятив цій темі більше десятка книг і провів понад 500 лекцій у 16 країнах світу. Дослідник зазначає, що «позиціонування починається з товару. Це може бути продукт, послуга, компанія, соціальний інститут чи навіть людина. Можливо, ви самі. Але позиціонування не є те, що виробник робить зі своїм товаром. Позиціонування – це операція на свідомості потенційних покупців. Тобто ви позиціонуєте продукт в умах своїх клієнтів». Основний принцип позиціонування полягає не в тому, щоби створювати щось нове і відмінне від інших, а в маніпулюванні тим, що вже живе в умах споживачів, використовувати вже наявні зв'язки [10].

У науковій літературі представлені різні підходи до розуміння позиціонування. Проте більшість авторів виділяють кілька вимог, яких необхідно дотримуватися під час формування ринкової позиції:

- актуальність (важливість) – особливість, пропонує підприємством, повинна бути значуща для споживачів і відповідати їхнім потребам;

- унікальність (відносність) – позиція підприємства повинна істотно і значуще для споживачів відрізнятися від позиції конкурентів;

- простота (ясність) – позиція підприємства повинна бути для споживачів проста для розуміння і запам'ятовування;

- довгостроковість (сталість) – позиція, обрана підприємством, має бути незмінною в довгостроковій перспективі;

- послідовність – уся політика компанії, насамперед комунікаційна, має підтримувати обрану позицію підприємства.

Перші три із представлених принципів відображають націленість позиціонування на споживачів, два останніх вказують, щоби побудова позиції – це складний управлінський процес, який потребує стратегічного підходу і за правильного планування та здійснення дозволить домогтися синергетичного ефекту [2].

Спираючись на праці вітчизняних науковців, зокрема З. Рябової, визначаємо заклад освіти як складну, динамічну, соціально-педагогічну систему. Їй притаманні всі характерні ознаки цілісної системи, що характеризує заклад як багатогранну та складну систему зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Саме те, що заклад освіти є відкритою, динамічною соціально-педагогічною системою, і передбачає вільний обмін інформацією її управлінської структури (суб'єкт управління) із внутрішнім і зовнішнім середовищем, для поточного коригування процесу свого функціонування й розвитку [7].

У загальному розумінні позиціонування для навчального закладу в загальній системі – це комплекс заходів довгострокової маркетингової стратегії, спрямованих на формування іміджу і підтримки репутації, реалізація яких дає змогу

закладу освіти посісти у свідомості цільової аудиторії власне, відмінне від інших та вигідне для себе місце, донести до споживача освітніх послуг ті вигоди і переваги, які він отримає від вибору запропонованих освітніх програм, показати партнерам шляхи співробітництва з навчальним закладом [5].

Під позиціонуванням освітньої організації пропонуємо розуміти зусилля з формування у свідомості цільових споживачів позиції освітньої організації на основі тих елементів освітнього комплексу маркетингу, які явно виділяють її серед конкурентів і становлять для споживачів високу цінність [7].

Освітні організації, будь вони державні або приватні, по суті пропонують споживачам ту саму послугу – освітню. Різниця між ними буде полягати в тому, яким чином і на якому рівні ця послуга може бути надана. Отже, їхні відмінності саме як підприємств можуть допомогти виділитися серед конкурентів. І. Зіміна пропонує такі типи позиціонування освітніх організацій:

- відмінна якість послуги;
- особливий спосіб використання;
- порівняно з конкурентами;
- щодо окремої категорії споживачів;
- на основі співвідношення «ціна – якість»;
- на основі емоційних цінностей [3].

Отже, одним із напрямів управлінської діяльності з позитивного розвитку закладу освіти є управління процесом позиціонування закладу освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

Уважаємо, управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти – це діяльність із певними метою і предметом. Предметом управління є діяльність людей. Метою управління є розвиток організації, у нашому випадку – закладу загальної середньої освіти.

Варто зауважити, що сьогодні підходи в управлінській діяльності, зокрема в реалізації процесу позиціонування закладів освіти, принципово відрізняються від прийнятих ще кілька років тому. Моделі копіювання успішного досвіду інших заміщуються створенням інновацій.

Управління інноваційним розвитком освітньої організації є певним процесом цілеспрямованого принципово нового за формою впливу суб'єкта управління на об'єкт із метою забезпечення стійких позитивних змін у діяльності цієї організації, що приведе до успішності її життєдіяльності і сприятиме конкурентоспроможності освітньої організації як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг. Ефективність управлінських рішень цілком залежить від дієвості механізму відстеження, урахування й управління поточними змінами, незалежного визначення задоволеності споживачів та формування запитів. Забезпечити таку ефективність можна завдяки використанню певних технологій в управлінській діяльності.

Сучасний навчальний заклад – це відкрита соціально-педагогічна система, про яку говорять як про сферу послуг. Процес управління в системі освіти є невід'ємною складовою частиною управління соціальними системами. Функціонування соціально-педагогічної системи відбувається в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, і управління такою системою повинно реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати її перебудову.

Діяльність закладів освіти у процесі позиціонування на ринку освітніх послуг набуває варіативності відповідно до реальних умов, які складаються у процесі досягнення визначеної реальної мети. На нашу думку, доречно звернутися до поняття «адаптивне управління», ознакою якого є довільна адаптація управлінського процесу, що забезпечує самовдосконалення управлінців й одночасне вдосконалення навколишнього середовища, яке стає необхідною умовою процесу позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг.

Г. Єльнікова зазначає, що в разі переходу системи з одного сталого стану в інший (наприклад, перехід України від планової економіки до ринкової) потрібні зміни сталих організаційних структур управління на мобільні й гнучкі. У свою чергу, гнучкі управлінські структури зумовлюють розвиток партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії між усіма учасниками управлінського процесу, що неодмінно виникають в умовах браку інформації та невизначеності [4].

На думку Г. Єльнікової, адаптивне управління з'явилося як об'єктивна необхідність для узгодження різноспрямованих впливів в умовах розвитку ринкової економіки. Поява адаптивного управління пов'язана з необхідністю врахування ситуацій нестабільності під час розвитку ринково-економічних відносин. Ці ситуації активізують комунікативні стосунки й змінюють внутрішні механізми управлінського процесу. Управління стає гнучким і динамічним, беручи до уваги потреби не тільки суб'єкта, а й об'єкта управлінської діяльності, що інтегрується у спільній меті. Автор розкриває дефініцію адаптивного управління як «процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосадування поведінки суб'єктів діяльності на дієчій полілогічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення» [4].

Адаптивне управління є окремим видом управління – гнучким, інноваційним управлінням підприємствами, здатними пристосуватися до нових умов у зовнішньому та внутрішньому середовищах за допомогою нових інструментів і методів управління. Метою адаптивного управління є пошук найефективніших варіантів ухвалення і

виконання рішення, спрямованого на функціонування й розвиток підприємств у конкурентному середовищі [8].

**Висновки і пропозиції.** Узагальнюючи проаналізовані дослідження, акцентуємо увагу на використанні гнучких методологій адаптивного управління в реалізації процесу позиціонування закладів загальної середньої освіти на ринку освітніх послуг.

Уважаємо дослідження щодо управління процесом позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг важливим аспектом наукової проблематики управлінської теорії та сприятливим чинником у розвитку сфери освіти в сучасних умовах. Зазначаємо актуальність застосування принципів і підходів адаптивного управління у процесі управління відкритими соціально-педагогічними системами. На основі проведеного аналізу сформульовано напрям подальшого дослідження, а саме: уважаємо актуальним розгляд адаптивного управління у зв'язку з використанням гнучких методів управління проектами, зокрема в реалізації процесу позиціонування закладів загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.

#### Список використаної літератури:

1. Атаманчук Г. Теория государственного управления : курс лекций. Москва : Омега-Л, 2006. 584 с.
2. Жадько Е. Позиционирование и брендинг образовательной организации Урал. гос. экон. ун-т. Екатеринбург, 2016. 204 с.
3. Зими́на И. Руководство для учебных заведений по разработке плана стратегического маркетинга в области подготовки управленческих кадров. URL: <https://studfiles.net/preview/1099596/> (дата обращения: 20.08.2019).
4. Ельникова Г. Технология адаптивного управления персоналом. URL: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/2/09yelmtpr.pdf> (дата звернення: 15.08.2019).
5. Котеленець В. Інтернет як комунікаційний канал позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг. URL: [tme.uuo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf](http://tme.uuo.edu.ua/docs/almanax/28.pdf) (дата звернення: 25.08.2019).
6. Прищак М., Лесько О. Психологія управління в організації. URL: [https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/1lesko\\_psiholog\\_upravlin\\_organizaciyi/111.html](https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/1lesko_psiholog_upravlin_organizaciyi/111.html) (дата звернення: 11.08.2019).
7. Рябова З. Закономірності та принципи маркетингового управління соціально-педагогічними системами. URL: [http://uuo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/1\\_2017/%D0%A0%D0%AF%D0%91%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf](http://uuo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/%D0%A0%D0%AF%D0%91%D0%9E%D0%92%D0%90.pdf).
8. Тімінський О. Технології адаптивного управління як механізм забезпечення ефективності організаційно-управлінських систем, ISSN 2219–5300. *Управління розвитком складних систем*. 2016. № 27.
9. Тимошко Г. Сутність понять «управління» та «менеджмент» у педагогічній теорії і практиці. URL: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/7/13.pdf>.
10. Траут Дж., Райс Э. Позиционирование. Битва за узнаваемость. Пер. с англ. С. Жильцова. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 256 с.
11. Федоренко В. Основи менеджменту. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/46490-11-stanovlennya-sutnst-upravlnnya-yak-nauki.html>.

#### **Dmytruk Z. Managing the process of positioning the contribution of the secondary middle sanctuary to the regional market of servant services as a problem of management theory**

*The article has analyzed how to understand the concept of “management” and “position”. We took a look at the specific aspects of the sphere of life, which make it possible to zoom in on the special process management position of the contribution to the secondary average blessing on the regional market of blessed services.*

*It is clear that the analysis of the of sciences base allows you to ruin the bows, the reform of Ukraine has lowered the low management problems, the constant management of the process of renewing the state of the middle and middle of the year. Internal mechanics of the process of managing mortgages of the middle of the world, looking at the sound of the need for the same situation in instability during the development of market-friendly business.*

*The process of positioning a contribution to the international middle-aged agreement on the basis of the formality of the terms and conditions of competition is based on the fact that they are clearly expressed in terms of competition.*

*The author reckoned: to effectively control the process of positioning the contribution of the foreign secondary education to the regional market of living services, a coherent factor in developing the field of life in the current minds is an important aspect of science and technology. The importance of relevance of principles and approaches of adaptive management in the process of managing social and pedagogical systems is recognized.*

*Respect is accentuated on the victorious, inferior methodologies of adaptive management in the process of realizing the position of pledge in the middle of the market for the blessed services.*

**Key words:** *management, adaptive management, position, management, process of position, institution of general secondary education, educational market.*

УДК 371.132

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.23>**О. М. Казакова**заступник директора з науково-методичної роботи  
Миколаївського муніципального колегіуму

## МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ КІБЕРБУЛІНГУ

У статті розглянуто аспекти, передбачені стандартом Нової української школи стосовно формування медіаграмотності вчителів та учнів. Окреслено два основні напрями: перший – медіаосвіта як складник інформаційно-цифрової компетентності, а другий – це інтеграція елементів інформаційної та медійної грамотності в зміст усіх освітніх галузей. Здійснено аналіз, на що акцентують увагу українські й зарубіжні вчені стосовно медіаграмотності педагогів.

Звернено увагу на нові завдання педагога в медіаосвіті школярів, зазначені в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, розглянуто поняття «медіакомпетентність» і «медіакомпетенція», приділено увагу критичній медіаграмотності педагога.

Досліджено, як медіакомпетентність учителя впливає на вирішення проблем, що пов'язані з новітньою формою медійної агресії – кібербулінгом. Розглянуто його різновиди (кіберпереслідування, перепалки (флеймінг), обмовлення, видурювання конфіденційної інформації, остракізм, самозванство, хепіслепінг) і виокремлено із соціальних мереж нові види медіанасильства (підловлювання, групи з агресивним нав'язуванням світобачення, а також ті, що спрямовані на доведення підлітка до самогубства).

Представлено результати опитування вчителів та учнів Миколаївського муніципального колегіуму, які дали змогу виявити рівень їхньої медіакомпетентності щодо протидії кібербулінгу, з'ясувати їхні он-лайн-траєкторії та простежити, чи слідкують учасники освітнього процесу за он-лайн-репутацією. Опитування також дало можливість побачити, як реагують на кібербулінг учні 9–11 класів, які почуття викликає в них медіаагресія.

Описано особливості поведінки потенційних кібербулерів і «жертв», що допоможе педагогу їх розпізнати. Здійснено характеристику чотирьох типів дітей-булерів (за Л. Найдьоновою) та розглянуто причини їхньої агресії.

Запропоновано технологію, що спрямована на профілактику, виявлення та вирішення проблеми кібербулінгу всіма учасниками освітнього процесу; визначено три шляхи: ефективну профілактику, «швидку допомогу» й лікування (коли вже є певна залежність).

Визначено роль медіаосвіти й медіакультури в профілактиці медіанасильства. Для «швидкої допомоги» запропоновано алгоритм дій батьків і вчителів у разі виявлення факту кібербулінгу та план конкретних дій для педагогів і батьків залежно від типів і форм кібербулінгу, з яким зустрічаються діти.

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіакомпетентність, медіаагресія, медіанасильство, кібербулінг, он-лайн-траєкторія, он-лайн-репутація.

**Постановка проблеми.** Медіаграмотність визнано однією з ключових компетентностей XXI століття великою кількістю організацій: від ООН до професійних освітніх інституцій. Основні завдання медіаосвіти сформульовані в Паризькій програмі-рекомендаціях з медіаосвіти ЮНЕСКО (від 22 червня 2007 р.), Резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (від 16 грудня 2008 р.), Феській декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності (від 17 червня 2011 р.) та Паризькій декларації ЮНЕСКО з медіаінформаційної грамотності в цифрову епоху (від 28 травня 2014 р.). Саме потенціал медіаосвіти здатний докорінно змінити взаємини між учителем та учнем.

Сьогодні в Україні розробляються нові освітні стандарти, в яких медіа грамотність стала наскрізною компетентністю. У стандарті Нової української школи передбачено, що формування медіаграмотності має відбуватися у двох

основних напрямках. Перший – медіаосвіта як складник інформаційно-цифрової компетентності, а другий – це інтеграція елементів інформаційної та медійної грамотності в зміст усіх освітніх галузей.

Усе зазначене вище й зумовлює потребу у визначенні нових завдань педагога в медіаосвіті школярів, які пов'язані з:

- формуванням у педагогів системи знань про психологічні особливості інформаційного суспільства, про виклики й ризики, що пов'язані з його впливом на школярів, про основи рефлексивного підходу до освіти в інформаційному суспільстві, про пріоритетні принципи рефлексивного управління простором;

- оволодінням найсучаснішими технологіями провідника світом медіа, які допоможуть запобігти віртуалізації повсякденного життя, масовій втечі до несправжніх світів та інформаційному перенавантаженню.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останніми роками тема медіаграмотності педагогів та учнів стала активно порушуватися як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями: О. Боришполець, О. Волошенко, К. Рігбі, О. Маланцевою, Л. Найдьоною, В. Петросянцем, Е. Сінуковою, Р.Дж. Хазлер, О. Федоровим. Перші дослідження впливу медіа на аудиторію належать Г. Мюстербергу, Л. Тьорстоуну, Г. Кантрілу, Дж. Олпорту. Учені Д. Смірнов, М. Зубахін акцентують увагу на тому, що занурення сучасної людини в медійне поле формує в неї специфічний план психічної реальності. Основні проблеми медіасвіту, з якими зустрічаються психологи та педагоги, виокремив Девід Джилс, автор першого підручника з медіапсихології «Why I study Media Psychology». В Україні перший підручник «Медіаосвіта та медіаграмотність» надруковано у 2012 р. під редакцією В. Іванова й О. Волошенко [6], з медіапсихології – «Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу» (автор Л. Найдьонова) [7] видано у 2015 р.

Аналіз наукових праць показав, що питання ролі вчителя в медіаосвіті учнів є актуальним для сучасного наукового світу й за основу має розвиток медіакомпетентності педагогів. Варто зауважити, що, окрім досліджень учених, сьогодні є багато практичних напрацювань щодо медіаосвіти вчителя й учня, але швидка зміна віртуального світу та модифікація його впливів змушують педагога постійно шукати нові шляхи й безперервно розвивати власну медіакомпетентність.

**Мета статті** – проаналізувати обізнаність педагогів з проблеми медіаагресії та запропонувати для вчителів технологію запобігання кібербулінгу й подолання його наслідків.

**Виклад основного матеріалу.** Натепер активно реалізується Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (схвалена Постановою Президії Національної академії педагогічних наук України від 21 квітня 2016 р.). У документі йдеться, що традиційні завдання медіаосвіти полягають у запобіганні вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, у профілактиці поширення медіазалежностей [2].

Для реалізації завдань Концепції вчителі мають володіти **медіакомпетентністю**, під якою вітчизняні науковці (Л. Найдьонова, О. Боришполець, О. Волошенко, Г. Онкович) розглядають розуміння видів медіа та їх вплив на людину й суспільство; а під «медіакомпетенцією» – вміння користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити правильний вибір її та створювати медіапродукти. Медіакомпетентність дає людям розуміння того, як медіатексти, що є частиною буденного життя, допомагають пізнанню світу в різних соціальних варіаціях, економічній і політичній позиціях. Критична медіаграмотність

педагога має під собою вміння бути активним читцем та автором медіатекстів чи будь-якої іншої інформації, які, у свою чергу, можуть вплинути на протидію медійним агентам, що маніпулюють свідомістю учнів. Учитель має передусім навчити учня безпечно користуватися Інтернетом, уміти протистояти медіанасильству, одним із різновидів якого є **кібербулінг** – новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою нашкодити чи принизити людину, використовуючи при цьому інформаційно-комунікаційні засоби [7, с. 46].

Аналіз літератури й результати опитування учнів Миколаївського муніципального колегіуму дали змогу виокремити такі типи кібербулінгу: кіберпереслідування, перепалки (флеймінг), обмовлення, видурювання конфіденційної інформації, остракізм, самозванство, хепіслепінг. У соціальних мережах нами знайдено ще декілька різновидів: підловлювання, групи з агресивним наві'язуванням світобачення, а також ті, що спрямовані на доведення підлітка до самогубства. Форми й типи медіанасильства змінюються, що пояснюється високим темпом їх модифікації, а проблеми, що лежать в основі, залишаються незмінними.

Під час дослідження проведено опитування педагогів та учнів стосовно їхньої компетентності щодо протидії кібербулінгу й порівняно результати. У опитуванні взяло участь 120 учителів Миколаївського муніципального колегіуму (з 23 до 69 років). Розглянемо результати.

На питання «Чи обговорюють учні з Вами своє віртуальне життя?» 88% учителів відповіли, що – ні (не враховувалося дистанційне навчання), 42% вчителів вважають, що проблеми, з якими стикається дитина в Інтернет-просторі, впливають на її реальне життя.

100% указали, що їм відоме поняття «кібербулінг», і визнали існування проблеми віртуального насилля. Також педагоги зазначили, що кібернасилля викликає в них почуття байдужості (54%), злість (20%), незахищеність (5%), не відповів 21%.

Учителі вказують, що відчували на собі такі типи кібернасилля: видурювання конфіденційної інформації (3%), виснажливі перепалки в соцмережах (52%), підловлювання (45%).

12% учителів були свідками кібербулінгу стосовно учнів: розповсюдження пліток у мережі, переслідування боту «Момо», нав'язливість модераторів «груп смерті». Більшість педагогів не вказала чіткого плану протидії кібербулінгу, пропонуючи лише ігнорування. Варто зазначити, що 2% вчителів проявляли агресію до інших людей в Інтернеті, бо вважали неправильно їхню позицію щодо політичних і соціальних подій.

42% вчителів указали, що знайомі глузували та розповсюджували плітки стосовно них в Інтернет-мережах, при цьому не вказуючи, що було приводом і свою реакцію на жарти.



Отже, ми бачимо, що вчителі не обізнані зі шляхами протидії кібербулінгу та доволі часто є беззахисними перед цією проблемою. Також важливим є те, що дорослі та діти мають різні он-лайн-траєкторії та не слідкують за он-лайн-репутацією.

Усього в дослідженні взяло участь 105 дітей (40 учнів 9 класів, 35 учнів 10 класів і 30 учнів 11 класів). Метою опитування було виявлення рівня освіченості учнів щодо явища кібербулінгу, їх участі в ньому, причин і видів, а також засобів боротьби з ним.

Понад 95% учасників опитування виявилися обізнаними із цього питання. Стільки ж відсотків указали, що безпосередньо зустрічалися із цим явищем. Варто зауважити, що пік кібербулінгу припав на 9 клас, а в 11 класі 80% учнів указують, що вони занадто зайняті ЗНО та вибором професії, щоб звертати увагу на медіапровокації, але 20% скаржаться на насильство в Інтернеті.

Кількість учнів, що реагують на кібербулінг, у зв'язку з процесом дорослішання зменшується.

З діаграми видно, що 9 класи (це старші підлітки, для яких спілкування є пріоритетним напрямом) приділяють значну увагу спілкуванню в соціальних мережах і гостро реагують на агресію в Інтернеті, прирівнюючи її до агресії в реальному

світі. 10–11 класи – це період юнацтва, у якому пріоритетом стає самовизначення та самопізнання, велика увага приділяється підготовці до ЗНО, більшість учнів не мають часу займатися кібербатлами.

На питання «Які почуття у вас викликає кібернасилля?» (дається можливість указати декілька варіантів) школярі відповіли таке:

*9 класи:* приниження – 40%, незахищеність – 20%, злість – 50%, бажання помститися – 52%, байдужість – 23%. Як ми бачимо, у 9 класах домінує бажання помститися.

*10 класи:* приниження, сором – 15%, незахищеність – 20%, злість, гнів – 42%, бажання помститися – 42%, байдужість – 35%, огида – 1%, розгубленість – 15%. Помічаємо тенденцію до ігнорування проблеми, з'являються відповіді на кшталт «шкода тих, хто цим займається».

*11 класи:* сором – 56%, незахищеність – 10%, злість, гнів – 22%, бажання помститися – 22%, байдужість – 35%. Посилюється тенденція до ігнорування проблеми. Нові відповіді: «цікаво, як довго це буде?», «мені соромно за цих людей».

Варто зауважити, що «сором» у 10 класі вони ставлять поряд із «приниженням», а ось в 11 класі – поряд зі «злістю», що може спровокувати, на наш погляд, більш жорстоку реакцію.

### Скаржились на кібербулінг

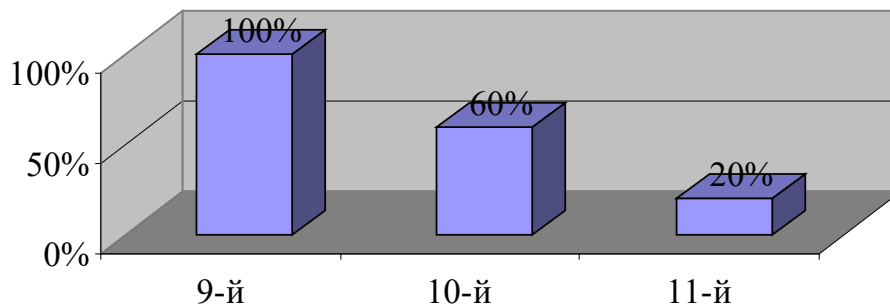


Рис. 1. Діагностика учнів: кількість опитуваних, що відчували на собі кібербулінг

### Які почуття у Вас викликає кібернасилля?

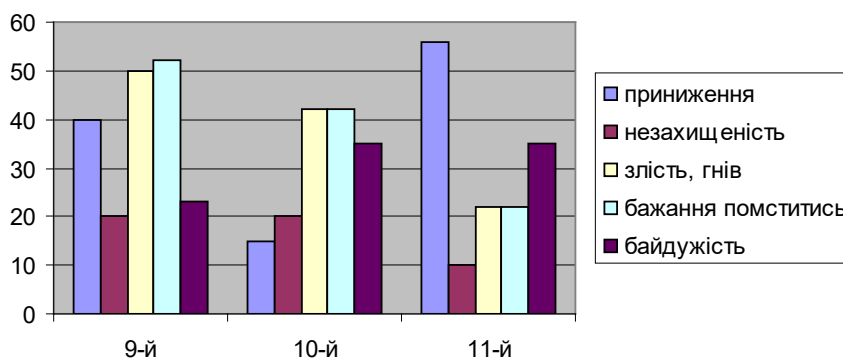


Рис. 2. Результати діагностики учнів: емоції, які викликає у старшокласників кібернасилля

Спостерігаємо, що в 9 класі домінує бажання помститися, у 10 класі ще спостерігається значний відсоток «гніву» та «бажання помститися», а ось в 11 класі головною стає емоція приниження, оскільки цей вік характеризується розвитком самосвідомості людини. Варто зауважити, що стосовно кібербулінгу в дітей проявляються як емоції (їх викликають одноразові випадки або дитина вміє правильно реагувати, захистити себе), так і почуття (наприклад, сталий і виснажливий кібербулінг). Іноді ці сильні почуття призводять до захворювань або смерті.

Відповідаючи на питання «Чи відчували Ви на собі кібернасилля і з боку кого?» 98% усіх респондентів відповіли «так», у ролі булерів виступали однокласники – 98%, партнери по Інтернет-іграм – 21%, партнери по публікам і «друзі» в соціальних мережах – 85%. Усі учні зазначають, що більшістю кібербулерів є однокласники, партнери по публіках і «друзі» із соціальних мереж.

Більшість указує на небезпечний для сучасної молоді публік «МДК», у якому заробляють гроші. Те, що в цьому добровільному віртуальному «дійстві» бере участь більше ніж мільйон учасників, говорить про те, що людям подобається знущатися й вони отримують задоволення, коли принижують інших. Кошти отримує той, чий коментар набере найбільшу кількість «лайків». Питання «Що змушує Вас відвідувати цей публік?» старшокласники проігнорували.

На питання стосовно типів кібербулінгу учні зазначили, що мають місце постійні перепалки (100%), які розгортаються в «публічних» місцях Інтернету – в чатах, на форумах; нападки, постійні виснажливі атаки (47%) у вигляді повторюваних образливих повідомлень (телефонні смс, чати, форуми, он-лайн-ігри); обмовлення, зведення наклепів (70%) – розміщення принизливої інформації в соціальних мережах (текстові повідомлення й фото в «Instagram», «Twitter»); утілення в певну

особу (11%) – відправлення неприємної інформації із чужого телефону або сторінки в соціальних мережах; видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження (1%); ізоляція (3%) – ігнорування сторінки в соціальній мережі, повідомлень, «бан», відправлення інформації у «фейк».

З діаграми видно, що частіше за все учні зустрічаються з таким типом кібербулінгу, як перепалки, на другому місці – обмовлення, найменш розповсюдженими є такі типи, як видурювання конфіденційної інформації та ізоляція.

Нами виявлено такий тип булінгу, як **підловлювання**. Учні спеціально «вижидають», коли однокласники чи вчителі зроблять «помилку», фотографують їх або знімають на відео, а потім розміщують на створених ними відповідних публіках чи на Youtube. Це стає для них розвагою, подібною до «Pokemon go», у якій, замість фантастичних тварин, вони ловлять «своїх». З етичного погляду ми не розміщуємо посилання на ці матеріали, але впевнені, що подібні явища набирають обертів і їх не важко знайти в соцмережах.

Також відповіді з анкет дають змогу виокремити **кібербулінг-гру**. Так на різних публіках (наприклад, «МДК») старшокласники змагаються, чия образлива репліка стане найпопулярнішою, або створюють два табори користувачів із різними поглядами, провокують їх, пишучи в обидва табори різкі гнівні коментарі, а потім спостерігають, отримуючи задоволення від ролі ляльководи.

На питання щодо порад жертвам кібербулінгу 73% школярів радять ігнорувати або «посміятися», 14% указують, що необхідно звернутися до дорослих (батьків і вчителів), 3% радять звернутися в поліцію.

На питання «Чи були випадки, коли Ви самі проявляли агресію до інших людей і Інтернеті? Чому?» 65% відповіли «ні», а 24% вказали «так» (причини: помста (9%), розвага (15%)), а 11% реципієнтів проігнорували питання.

### Типи кібербулінгу

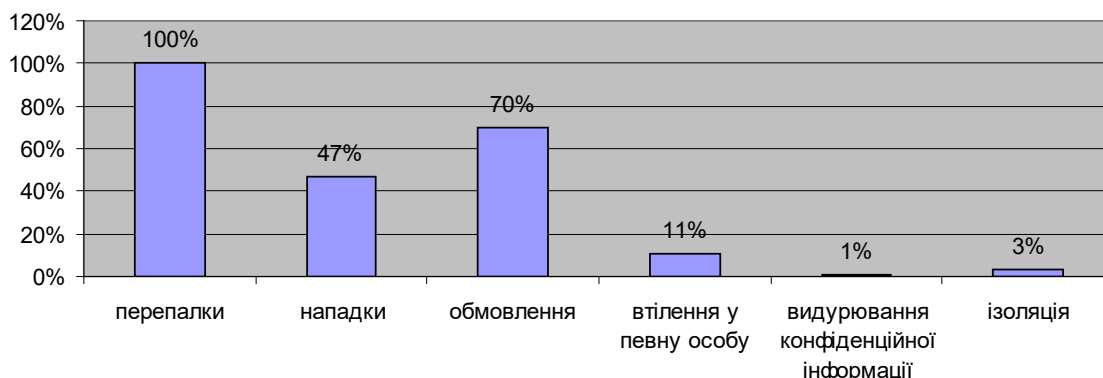


Рис. 3. Діагностика учнів: типи кібербулінгу, з якими старшокласники зустрічалися

Отже, ми бачимо, що учні, як і вчителі, лише частково обізнані з шляхами протидії кібербулінгу та доволі часто є беззахисними перед цією проблемою. Також важливим є те, що дорослі та діти мають різні он-лайн-траєкторії та не слідкують за он-лайн-репутацією.

Запропонована нами в статті **технологія** спрямована на **виявлення, вирішення та профілактику проблеми кібербулінгу** всіма учасниками освітнього процесу.

**Крок 1.** Учитель насамперед має виділити із соціуму дітей, які схильні до проявів медіаагресії, і тих учнів, які є потенційними жертвами. Як зазначає вітчизняний науковець О. Боришполець, питання психологічних особливостей кібербулерів досі залишається мало дослідженим [11, с. 82]. На нашу думку, виокремити особистісний профіль підлітків, схильних до кібербулінгу, скоріше за все не вдасться саме тому, що Інтернет надає можливості для експериментів із власною особистістю.

Проте можна виділити ймовірні **особистісні стратегії** залучення до кібербулінгу. По-перше, це стратегія реваншу: діти, що зазнали нападок у реальному житті, можуть спробувати бути булерами у віртуальному середовищі. По-друге, втеча від нудьги, розваги без усвідомлення можливих трагічних наслідків розвитку подій, спровокованих кібербулінгом. По-третє, посилення реального булінгу інформаційно-комунікаційними технологіями, що створює феномен комплексного мультимодального булінгу. У межах останньої стратегії особистісний профіль агресора-переслідувача може бути перенесений із багаторічних досліджень традиційного булінгу.

Л. Найдьонова виокремлює чотири типи дітей-булерів, які перегукуються із запропонованими особистісними стратегіями [7, с. 159]:

1) «мстивий ангел» (борець за справедливість, найчастіше він реалізує стратегію реваншу);

2) «погані дівчата» (стратегія втечі від нудьги; назва не дуже вдала, адже від нудьги до кібербулінгу вдаються й хлопці);

3) «спраглий влади» (близький до третьої стратегії – прагнення отримати контроль, авторитет, використовуючи при цьому інших людей);

4) «ненавмисний» тип – це відсутність власної мотивації чи будь-якої стратегії.

Узагальнюючи зазначене вище, ми бачимо, що залучення до кібербулінгу може відбуватися через негативні відповіді на провокації, як втеча від нудьги, через прагнення отримати контроль та авторитет або через незрозумілі самим булером причини.

Аналіз діагностичних матеріалів дав змогу автору роботи описати поведінку кібербулерів і їхніх жертв, що, на нашу думку, допоможе педагогу їх розпізнати.

**Кібербулери:** 1) високий рівень самоповаги й аутосимпатії (часто за низького рівня поваги з боку однолітків); 2) роздратованість та емоційна невірноваженість, легко впадають у гнів, агресивно ставляться до дорослих, проявляють мало співчуття; 3) у міжособистісних стосунках високий рівень агресивності, середній або низький рівень комунікативних здібностей за зовнішнього демонстраційного дотримання правил; 4) невміння співчувати своїм жертвам; 5) упевненість, що «домінуючи» ц підпорядковуючи собі інших, набагато легше досягати своїх цілей.

Ініціаторами цькування в Інтернеті також можуть підлітки, які: 1) мріють бути лідерами в навчальній групі; 2) бажають перебувати в центрі уваги; 3) мають високий рівень домагань; 4) впевнені у своїй перевазі над жертвою; 5) не визнають компромісів; 6) агресивні та самостверджуються в цькуванні жертви; 7) інтуїтивно відчують, що однокласники не зможуть чинити опір; 8) мають слабкий рівень самоконтролю.

**Жертви:** 1) мають низькі показники самоповаги; 2) притаманні характерно виражені проблемні переживання, підвищений емоційний дискомфорт, тривожність, напруженість; 3) у міжособистісних стосунках часто не мають близьких друзів, надають перевагу спілкуванню з дорослими; залежать від думки інших; 4) схильні до депресії й меланхолії; 5) вірять, що заслуговують на роль жертви, і пасивно очікують насильства від переслідувачів; мають негативний досвід життя в Інтернет-просторі; 6) не вірять, що їх захистять; 7) надають перевагу замовчуванню про насильство і цькування; 8) не вважають себе значущою частиною колективу.

Отже, жертва кібербулінгу частіш за все тиха, обачлива, чутлива, яку легко можна зворушити і фруструвати; вона не впевнена в собі і страждає від низької самооцінки, має мало друзів, соціально ізольована, боїться, що їй заподіють шкоду, тривожна і пригнічена, фізично слабша, ніж більшість однолітків, вважає, що їй комфортніше проводити час із дорослими, ніж з однолітками.

**Крок 2.** Після того, як учитель виокремив ці групи, він розробляє систему роботи з учнями та їхніми батьками, в основі якої передбачено три шляхи: **ефективної профілактики, «швидкої допомоги» та лікування** (коли вже є певна залежність).

**Ефективна профілактика** пов'язана з медіаосвітою та формуванням медіакультури учнів. Процес формування медіакультури особистості може здійснюватися передусім завдяки введенню спеціального медіаосвітнього курсу до шкільної програми, інтегруванню медіаосвітніх модулів у викладання основних шкільних предметів, а також завдяки факультативним заняттям, позашкільній формі роботи з учнями або іншим медіа проектам,

таким як шкільне телебачення, шкільний «Прес-центр», шкільний сайт і створення учнівських і вчительських блогів, написання робіт у системі МАН з медіапедагогіки та медіапсихології.

Ураховуючи зазначене вище, варто зауважити, що, оскільки медійна реальність насичена загрозами, сучасний учитель має не тільки володіти знаннями щодо різновидів медіаагресії, а й уміти навчити школяра ефективно їй протидіяти.

**Для «швидкої допомоги» автором дослідження запропоновано алгоритм дій батьків і вчителів у разі виявлення факту кібербулінгу:**

1. Важливо, щоб ці профілактичні дії з упродовження правил або дії допомоги в разі нападів учителі (батьки) робили спокійно й упевнено, даючи дітям позитивний емоційний ресурс захищеності, підтримки. Своє хвилювання і тривогу можна обговорювати з іншими дорослими, учні або діти яких були жертвами булінгу (програма дій школи може включати організацію таких зустрічей). Варто також поставити до відома педагогів (батьків), поінформувати про наявність проблеми, адже це дасть їм змогу більш уважно й цілеспрямовано відстежувати ситуації традиційного булінгу, поєднання якого з кібербулінгом є особливо небезпечним.

2. Важливо відстежувати **он-лайн-репутацію** учнів (власної дитини). Періодично здійснювати пошук, наприклад, у Google за ім'ям сина чи доньки.

3. Якщо факт булінгу відбувся й учителі (батьки) про нього дізналися:

- *крок перший*: необхідно зберегти свідчення факту кібербулінгу. Хоча негативні повідомлення можуть не розгорнутися в серйозний кібербулінг, корисно зробити копію із цих повідомлень (допомогти дитині зробити це, якщо вона ще не знає як);

- *крок другий*: хоч би як батьків особисто вразило те, що показала їм дитина, необхідно зберігати спокій, не лякати її ще й своєю бурхливою реакцією. Завдання-мінімум – емоційна підтримка. Не варто принижувати значення виявленого кібербулінгу, але й не треба лякати: необхідно надати дитині відчуття впевненості, що цю проблему можна подолати. У жодному разі не можна допускати покарання дитини (вияв незадоволення, заборона користування) за те, що вона вам довірилася: дитина не винна в нападах інших на неї, вона вже постраждала; врешті, якщо її не підтримати, наступного разу вона просто не звернеться, залишившись, можливо, в складнішій ситуації без допомоги дорослих;

- *крок третій*: важливо проговорити з дитиною про ситуацію, що трапилася. Можна використати цей випадок для формування медіакультури дитини, повторити найпростіші правила безпеки користування Інтернетом, розказати, як запобігти кібербулінгу надалі.

Ми пропонуємо розроблений автором роботи план дій для педагогів і батьків залежно від типів і форм кібербулінгу, з яким зустрічаються діти. Наприклад, **тип кібербулінгу – підловлювання** має такі форми: 1) подальше розміщення на сторінках у соціальних мережах чи на YouTube відеороликів із «помилками» однокласників чи вчителів; 2) розповсюдження невдалого контенту, що розміщений на особистих сторінках. Для протидії педагогу необхідно зробити скриншот контенту; видалити інформацію, що стосується жертви з усіх можливих джерел; пояснити учням, що розповсюдження провокаційного контенту карається законом; з'ясувати, це поодинокий прояв агресії чи продовження шкільного цькування; розробити систему заходів, що спрямовані на підвищення самооцінки жертви та подолання агресії в булерів.

**Висновки і пропозиції.** Отже, аналіз майже порожніх опитувальників педагогів свідчить, що більшість із них не слідкує за перебуванням дітей в інтернет-просторі, не відстежує їхню он-лайн-репутацію та має з дітьми різні он-лайн-траєкторії. Більшість із них убачає вирішення проблеми кібербулінгу шляхом заборони користування гаджетами чи повного жорсткого контролю інтернет-життя дитини. Учителі в анкетах указують, що знайомі з явищем кібербулінгу, деякі з них навіть самі стикаються з медіанасильством, але чіткого плану протидії йому вони не мають.

Окреслення проблем допомогло в пошуку ефективних шляхів профілактики та протидії кібербулінгу. Запропонована нами технологія протистояння медіаагресії містить покрокові дії педагогів та учнів і конкретні рекомендації протидії різним типам і формам кібербулінгу. Значну роль, на нашу думку, у вирішенні проблем кібербулінгу відіграє сформованість у вчителів медіакомпетентності, яку водночас вони формують і у своїх учнів.

#### Список використаної літератури:

1. Кібербулінг. Як підлітку захиститися від цькування в соцмережах. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LUNFq1p61hw>.
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. URL: [http://www.ispp.org.ua/bibl\\_2.htm](http://www.ispp.org.ua/bibl_2.htm).
3. Медіаосвіта. *Російська педагогічна енциклопедія* / гол. ред. В.В. Давидов. Москва : Велика російська енциклопедія, 1993. Т. 1.
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід / за ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенко, Л. Кульчинська, Т. Іванова, Ю. Мірошніченко. 2-ге вид., стер. Київ : АУП, ЦВП, 2012. 58 с.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко ; за наук. ред. В.В. Пізуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

7. Найдюнова Л.А. Медіапсихологія. Основи рефлексивного підходу. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. 244 с.
8. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
9. Cyberbullying in the Global Playground: Research from International Perspectives / Ed. by Qing Li, Donna Cross, and Peter K. Smith. Willey-Blackwell, 2012. 312 p.
10. Игра МОМО – номер, что это – все о смертельной игре МОМО. URL: [https://24tv.ua/techno/ru/momo\\_kto\\_takaja\\_chno\\_nuzhno\\_znat\\_o\\_momo\\_istorija\\_i\\_nomer\\_momo\\_2018\\_n1013339](https://24tv.ua/techno/ru/momo_kto_takaja_chno_nuzhno_znat_o_momo_istorija_i_nomer_momo_2018_n1013339).
11. Боришполець О.Т. Український словник медіакультури / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Міленіум, 2014. 196 с.

### **Kazakova O. Mediacompetency of a teacher as for the problem of cyberbullying**

*The article reveals the aspects described by the Standard of the New Ukrainian School as for the formation of teachers' and students' medialiteracy. It describes two main streams: media education as an element of digital informational competency and the process of integration of the elements of informational and media education into the contents of all educational areas. The situation as for the media literacy of teachers has been analysed, which has been emphasised by Ukrainian and foreign scientists.*

*The document draws attention to the new tasks of a teacher as for the students' media education which have been mentioned in the Concept of Implementation of media education in Ukraine, it also clarifies the notions of "media competence" and "media competency" as well as the critical media education of a teacher.*

*The article studies the way media competency of a teacher influences solving the problems which are connected to the modern form of media aggression-cyberbullying. It describes various types of it (cyberchasing, flaming, harassment, personal information theft, ourlawry, imposture and happyslapping) as well as the new types of media violence taken from social networks (catching, groups with aggressive outlook imposing as well as the ones developed to push a teenager to a suicide).*

*It shows the results of a survey from the teachers and students of Mykolaiv municipal collegium who allowed to reveal the level of their media competency as for the counteraction to cyberbullying as well as to define their online areas and to spectate if the education process participants keep aware of their online reputation. The survey also gave an opportunity to see the reaction to cyberbullying by the students in years 9–11 and which feelings media aggression raises in them.*

*The document describes the peculiarities of behaviour of potential cyberbullies and their "victims" which is aimed to help a teacher with their distinguishing. It also characterises four types of bullies (after L. Naydenova) and studies the causes of their aggression.*

*The article suggests the technique which is directed to the prevention, finding and solving the problem of cyberbullying by all the education process participants; defines three ways: efficient prevention, "first aid" and treatment (if there is an addiction).*

*The text defines the place of media education and media culture in the prevention of media violence. For "the first aid" it suggests the algorith of parents' and teachers' actions in case of cyberbullying development as well as the plan of certain activities for teachers and parents according to the type and form of cyberbullying their children face.*

**Key words:** media education, media competency, media aggression, media violence, cyberbullying, online area, online reputation.

Т. П. Кернякевич

аспірант  
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України

## КОМПЕТЕНТНІСТЬ УМІННЯ ВЧИТИСЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті представлено аналіз змісту поняття «компетентнісний підхід». Наголошено на необхідності осучаснення освітнього процесу, який має викликати інтерес до навчання у дітей з особливими потребами, зокрема в дітей із порушеннями слуху. Підтверджено, що навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів і організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу. Зосереджено увагу на «навчанні в дії», тобто знаннях, які можна застосувати в реальних життєвих ситуаціях. Здійснено порівняльний аналіз педагогічних поглядів низки науковців із даної проблематики в освіті. У статті визначається, що однією з найважливіших особливостей успішного навчання молодших школярів є безпосередня робота вчителя, його педагогічна майстерність, вміння зацікавлювати та мотивувати учнів. Стимулювання та мотивація навчання є основою формування зацікавленості учнів. Наведено приклади вдалої реалізації даної компетентності в закладах освіти. Ураховано позитивні сторони розвитку освіти сьогодення в Україні. Визначено основні напрями перспективного освітнього процесу для дітей із порушеннями слуху в початковій школі. Зазначено необхідність використання білінгвального підходу в навчанні та вихованні дітей із порушеннями слуху, який передбачає використання національної жестової і словесної мов як рівноправних засобів навчання дітей із порушеннями слуху. Зроблено акцент на ефективності даного підходу. Зауважено важливість корекційної спрямованості в роботі з дітьми з порушеннями слуху. Підкреслено, що для успішної підготовки дітей із порушеннями слуху до життя, безперечно, потрібно не лише передати їм знання, але і виробити та розвинути способи отримання та перероблення інформації. Розглянуто шляхи формування компетентності вміння вчитися в даній категорії дітей. Зазначено сучасні підходи до організації освітнього процесу. Обґрунтовано актуальність різних підходів навчання для розвитку ключової компетентності вміння вчитися.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, вміння вчитися, компетентність, інклюзивне навчання, білінгвальний підхід, діти з порушеннями слуху, глухі діти.

**Постановка проблеми.** Освіта сьогодення стрімко розвивається і реформується. У сучасному світі неможливо використовувати лише набуті знання, вивчені, законсервовані, українське вдосконалення їх, збагачення й обов'язкове використання в повсякденні, так зване навчання в дії. Саме таким чином людина буде затребувана, освічена і сучасна.

Освіта нині надається на засадах широкомасштабного впровадження в педагогічній практиці компетентнісного підходу. Науковці (Н. Бібік, М. Головань, О. Овчарук, О. Савченко й ін.) наголошують, що набуття дітьми знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу [2, с. 23–30].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** С. Бондар акцентує увагу на тому, що компетентнісний підхід – це результат освіти не як суми засвоєної інформації, а як здатності людини діяти в різноманітних ситуаціях. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на

формування й розвиток ключових і предметних компетентностей. Серед ключових компетентностей вміння вчитися є однією із провідних.

Безсумнівно, навчальна діяльність вперше стає провідною зі вступом дітей до школи, водночас розпочинається і новий етап розвитку дитини (О. Леонт'єв, Г. Костюк, В. Давидов). Отже, успішність розвитку школярів на всіх щаблях шкільної освіти зумовлена рівнем сформованості в них вміння вчитися.

Питання формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключової компетентності вміння вчитися у своїх роботах розглядають С. Бондар, Н. Лошкарева, О. Локшина, О. Овчарук, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко й ін. Теоретичними аспектами структури ключової компетентності вміння вчитися цікавилися такі вчені, як: Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Лошкарева, О. Савченко й ін.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є привернення уваги до усвідомлення того, що успіх забезпечується саме ґрунтовною підготовкою молодого покоління до майбутнього життя

і залежить від того, як у школі навчили вчитися, здобувати, опрацьовувати та запам'ятовувати інформацію.

**Виклад основного матеріалу.** Учення в широкому розумінні є стремлінням передати молодшому поколінню наукові, культурні, мистецьки надбання старших поколінь. Будь-яка особа прагне збагнути взаємозв'язки між подіями або речами свого середовища, тобто бажання навчатися є її природним вподобанням.

Здобувачам освіти для успішної роботи і життя в інформаційному суспільстві необхідно навчатися:

- ефективно використовувати знання в реальному житті;
- творчо мислити, послідовно і логічно міркувати, подавати і захищати свої ідеї;
- ставити цілі й робити кроки для їх реалізації, визначати пріоритети, планувати конкретні результати і нести персональну відповідальність за них;
- працювати в команді і мати навички спілкування;
- володіти інформаційною культурою і комп'ютерною грамотністю.

Той, хто вміє вчитися, знає про власне незнання. Лише в такому разі він переходить до здобуття відсутніх умінь, знань, здібностей (Матеріал освітніх програм компанії Intel).

Система освіти в Україні, урахуваючи ринкову економіку, демократичну систему соціально-політичного розвитку, швидкість змін інформаційних технологій, ставить за мету забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі в житті суспільства всіх без винятку громадян. Осіб із порушеннями психофізичного розвитку також [5, с. 7–12].

«Корекційна педагогіка є невід'ємною та обов'язковою частиною загальної педагогічної науки, предметом якої є розробка та реалізація в освітній практиці системи умов, які забезпечують сучасну діагностику, профілактику та корекцію порушень соціально-психологічної адаптації дітей у навчанні та соціалізації. У сучасній педагогіці окреслено принципи і пріоритети розвитку спеціальної освіти в Україні. На основі нових технологій визначаються орієнтири для розробки спеціальних програм щодо впровадження корекційної допомоги дітям» [6, с. 55–70].

У методичних рекомендаціях щодо організації освітнього процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році Міністерства освіти і науки України від 5 липня 2019 р. № 1/9–425 зазначено, що зміст навчання потрібно базувати на положеннях дидактики, психології, методики, підборі оригінальних завдань і видів діяльності, моделюванні творчої діяльності учнів, урахуванні розвитку мов-

них, соціальних, громадянських, здоров'язберезувальних та інших компетентностей, визначених навчальними програмами.

Саме через освіту необхідно підготувати інноваційну людину, здатну до сприйняття змін і новацій. Головна мета розвитку української системи освіти – створити умови для саморозвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України [7, с. 1–23].

Законом України «Про освіту» забезпечується право на освіту осіб з особливими освітніми потребами в усіх навчальних закладах, а керівники навчальних закладів разом із місцевими органами влади мають створити умови для їх навчання.

Навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів і організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу.

Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал, матеріали (додаткові та корекційні), фінанси.

Окрему категорію осіб з особливими потребами становлять діти з порушеннями слуху. Слух – одна з найважливіших властивостей людини. Людина і тварини мають просторовий (бінауральний) слух – здатність визначати положення джерела звуку у просторі. Ця здатність зумовлена можливістю слухати двома вухами. Нейрони слухової системи здатні оцінювати розходження в часі приходу звуку на праве і ліве вухо й інтенсивність звуку на кожному вусі – за розташування джерела звуку осторонь від середньої лінії голови, звукова хвиля надходить на одне вухо трохи раніше і має більшу силу, ніж на іншому вусі. Слух відіграє важливу роль у розвитку людини. Втрата слуху, навіть часткова, створює бар'єр між людиною і суспільством, ускладнює оволодіння знаннями і спеціальністю, затримує розвиток особистості.

Втрата слуху в ранньому віці впливає на розвиток дитини і призводить до появи деяких особливостей.

Порушення слуху позначається на мовленнєвому розвитку дитини і стає перепорою для встановлення соціальних контактів, ускладнює пізнання довкілля. Спостерігається безпосередня залежність розвитку словесного мовлення від ступеня втрати слуху [3, с. 33–50].

Щоби підготувати дітей із порушеннями слуху до життя, безперечно, потрібно не лише передати їм знання, але і розвинути та виробити способи отримання та перероблення інформації. Навчання дітей із порушеннями слуху має бути систематичним і організованим. Важливо розвивати ключову компетентність уміння вчитися у дітей з порушеннями слуху, зосереджуючи увагу на цьому саме

в початковій школі. Комплекс педагогічних умов формування вмінь у дітей даної категорії передбачає опору на їхні індивідуальні особливості, можливості і потреби. Повне дослідження, виявлення індивідуальних особливостей у засвоєнні знань, наявність уявлень про обдарування кожного учня полегшують учителям вибір методів і прийомів навчання, роблять такий вибір точним, відповідним моменту навчання.

Природно, що у процесі вивчення учнів виявлення здібностей кожного учня з порушеннями слуху – досить складне завдання (Е. Гроза). Виняткова роль учителя в соціальній ситуації розвитку учнів молодшого шкільного віку встановлює його авторитетність. Науковець Т. Петровська підкреслює, через те, що провідною діяльністю в молодших школярів є навчання, учителю важливо виробити адекватну самооцінку у своїх учнів. Серед учительських завдань у край необхідне формування в дітей:

- стійкого позитивного ставлення до навчання;
- навичок самостійної навчальної діяльності;
- адекватної самооцінки.

Необхідно зрозуміти вагомість позитивної оцінки та похвали вчителя [8, с. 20–55].

Навчальна діяльність усвідомлюється дітьми з порушеннями слуху не одразу як діяльність, яка необхідна для оволодіння знаннями. Особливе значення для інтелектуального розвитку в умовах навчання має правильна організація практичної діяльності дітей із порушеннями слуху, спрямованої на вирішення будь-яких проблемних завдань. В умовах спеціально організованого навчання дітей даної категорії враховуються особливості їхньої уваги. Зазвичай використовуються прийоми і засоби навчання, адресовані зоровій увазі. Також великого значення набуває розвиток слухового сприймання дітей, що мають різний ступінь втрати слуху. Виявляються проблеми формування вміння подумки оперувати образами предметів. Спостерігається недостатньо тісний зв'язок між словом і образом. Найбільша своєрідність спостерігається в розвитку словесної пам'яті. Мислення формується поетапно, починаючи з наочно-дійового, потім наочно-образного і закінчуючи словесно-логічним. Розвиток мислення дітей з порушеннями слуху підлягає загальним закономірностям розвитку, але має значну своєрідність. Потенційні можливості розвитку мислення реалізуються лише спеціальною, систематичною роботою з розвитку відповідно до загальних закономірностей розвитку дитячого мислення. Дуже важливо на просто домагатися засвоєння матеріалу на базі розвитку наочного мислення, а завдяки розвитку понятійного мислення і на його засадах досягти засвоєння програмового матеріалу з навчальних дисциплін. Учитель зобов'язаний бути надзвичайно прихильним до кожного учня. Учитель має

застосовувати диференційований та індивідуальний підходи, коли розробляє групові й індивідуальні завдання на урок та для виконання вдома.

Щоби навчання було ефективним, пробуджувало зацікавленість у дітей із порушеннями слуху, давало позитивні зрушення, викликало бажання вчитися, педагогам необхідно володіти сучасними методами, технологіями та підходами до навчання дітей із порушеннями слуху. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти все популярнішим стає білінгвальне навчання дітей даної категорії. За словами низки сучасних науковців (Н. Адамюк, Г. Воробель, О. Дробот, А. Замша, С. Кульбіда й ін.), білінгвальний підхід передбачає використання національної жестової і словесної мов як рівноправних засобів навчання дітей із порушеннями слуху. Метою навчання є оволодіння навчальним змістом і компетентностями, формування особистості, виховання її як активного члена суспільства. Учені зауважують, що за такого підходу до навчання завдання з розвитку слухового сприймання, усного мовлення та формування вимови зумовлюються індивідуальними можливостями дитини. Дитина з порушенням слуху оволодіває словесною мовою лише в умовах спеціального навчання і виховання: вона не може наслідувати мову без втручання дорослих, що чують, і залишається німою. Глуха дитина змушена вдаватися до жестів у сполученні з виразною мімікою, оскільки вона потребує спілкування і прагне встановити контакт із близькими [1, с. 54–57].

Ураховуючи запити суспільства на освіту дітей з особливими потребами сьогодення, потрібно звернути особливу увагу на те, у якому закладі буде навчатися дитина з порушеннями слуху, адже Закон України «Про освіту», зокрема ст. 55, регламентує право батьків дитини або осіб, що їх замінюють, обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття освіти відповідного рівня. Згідно зі ст. 20 Закону «Про освіту», у разі звернення батьків або осіб, що їх замінюють, до закладу освіти обов'язково утворюється інклюзивна група або клас.

Під час викладання в такому класі, де навчається дитина або діти з порушеннями слуху, учителям потрібно звернути увагу на такі особливості:

- треба, щоби дитина дивилась на вчителя в момент його мовлення;
- варто контролювати, чи почула й зрозуміла дитина матеріал;
- необхідно приділяти увагу корекції звуко-буквеного складу слів;
- якщо дитина припускається помилок на письмі, потрібно проаналізувати з нею звуковий склад слова, записати його правильно декілька разів;
- роботу над звуковим складом слова необхідно проводити з використанням звукопідсилюючої апаратури;



– для уникнення помилок перед диктантом треба повідомити учня, про що йдеться в тексті; заздалегідь ознайомити зі складним для нього звуко-буквеним складом, значенням і граматичним оформленням слів і словосполучень;

– усі нові слова необхідно давати дитині в писемній формі;

– на уроках математики треба особливу увагу приділяти розумінню дитиною словесних умов задачі, застосовувати наочні засоби.

**Висновки і пропозиції.** Навчання і виховання дитини з порушеннями слуху має бути поєднаним з оздоровленням, корекційними заняттями сурдопедагога з розвитку слухового сприймання та формування вимови, за необхідності, лікуванням, заняттями із психологом.

Коли молодші школярі під керівництвом і за допомогою вчителя аналізують навчальний матеріал, виділяють у ньому загальне, а потім його конкретні прояви, у них формується поняття як принцип орієнтації в розмаїтті цього матеріалу. Це шлях теоретичного ставлення до дійсності та необхідних для цього здібностей. До останніх належать рефлексія – усвідомлення дитиною способів власних навчальних дій, внутрішні дії. Стимулювання та мотивація навчання є основою формування зацікавленості учнів. На етапі мотивації навчальної діяльності школярів учитель має сконцентрувати увагу, викликати інтерес. Для цього потрібно чітко, просто сформулювати зрозумілу, привабливу мету, що відповідає віковим інтересам та захопленням дітей, адже, зацікавившись, учень буде налаштований на сприймання

матеріалу уроку, процес пізнання та вдосконалення буде більш ефективним [4, с. 250–275].

#### Список використаної літератури:

1. Воробель Г., Замша А. Проблеми й перспективи впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями слуху. *Секція 5 : Сучасні педагогічні технології* : збірник наукових праць. Випуск LXIX. С. 54–57.
2. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Литовченко С., Жук В., Таранченко О. Дитина з порушенням слуху. Харків : Ранок ; ВГ «Кенгуру», 2018. 56 с.
4. Життєва компетентність особистості / за ред. Л. Сохань, І. Сохань, Г. Несен. Київ, 2003. 520 с.
5. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 7–12.
6. Корекційна робота: специфіка та механізми професійної діяльності педагога: науково-допоміжний бібліографічний покажчик / уклад.: З. Горова, В. Косенко, Н. Чайка. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. 200 с.
7. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти в 2019/2020 навчальному році Міністерства освіти і науки України від 5 липня 2019 р. № 1/9–425.
8. Петровська Т. Педагогіка. Дидактичні матеріали : навчальний посібник. 2-ге вид., без змін. Київ : Олімп. л-ра, 2018. 180 с.

#### **Kerniakovych T. Competence in the ability to learn from hearing impaired children Junior school age**

*The article analyzes the content of the concept of "competence approach". The need to modernize the educational process, which should be of interest to children with special needs, in particular children with hearing impairments, is emphasized. It is confirmed that the education and upbringing of children with psychophysical development disorders is carried out taking into account the peculiarities of their development, the use of specific measures and organization of educational work, depending on the nature of the disorder. The focus is on "learning in action", that is, knowledge that can be applied in real life situations. A comparative analysis of pedagogical views of a number of scholars on this issue in education is made. The article determines that one of the most important features of successful teaching of younger students is the direct work of the teacher, his pedagogical skill, ability to interest and motivate students. The stimulation and motivation of learning is the basis of students' interest formation. Examples of successful implementation of this competence in educational institutions are given. The positive aspects of the development of education in Ukraine are taken into account. The basic directions of perspective educational process for children with hearing impairment in primary school are defined. The necessity to use the bilingual approach in the education and upbringing of children with hearing impairment, which envisages the use of national sign and verbal languages as equal means of teaching children with hearing impairments, is emphasized. Emphasis is placed on the effectiveness of this approach. Special attention was paid to the importance of correctional orientation in dealing with children with hearing impairments. It is emphasized that in order to successfully prepare children with hearing impairments for life, it is indispensable not only to impart knowledge, but also to develop and develop ways of obtaining and processing information. The ways of forming the competence to study in this category of children are considered. Modern approaches to the organization of the educational process are outlined. The relevance of different training approaches to the development of the key competency of learning is substantiated.*

**Key words:** competence approach, ability to study, competence, inclusive education, bilingual approach, children with hearing impairment, deaf children.

УДК 373.5.091.33:316:81'246(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.25>

**О. М. Сирцова**

кандидат історичних наук, доцент,  
доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін  
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

**М. В. Дашко**

вчитель  
Запорізької гімназії № 25 гуманітарного профілю  
Запорізької міської ради Запорізької області

## МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ УЧНІВ

*Стаття присвячена питанню визначення можливостей та опису практик застосування когнітивно-комунікативних методів навчання як засобу формування мультилінгвізму та критичного мислення учнів на уроках історії, правознавства та курсу «Громадянська освіта» в умовах інтеграції навчального матеріалу суспільно-гуманітарних дисциплін. Шляхом аналізу міжнародних і національних нормативно-правових актів обґрунтовано важливість формування мультилінгвізму учнів. Зазначено, що в сучасній педагогічній науці відсутня однозначність розуміння терміну «мультилінгвізм». Показано роль когнітивно-комунікативних підходів та технологій у формуванні мультилінгвізму та критичного мислення учнів.*

*У статті звернено увагу на проблему формування уміння усвідомлення читання як складової мультилінгвізму та критичного мислення учнів. Зроблено співставлення рівнів знань учнів за таксономією Б. Блума та рівнів розуміння тексту (з наведенням прикладів навчальних завдань до різних рівнів). Вказано на наявність прямої залежності між результативністю застосування когнітивно-комунікативних методик навчання загалом і формування уміння усвідомленого читання та систематичним застосуванням комплексу вправ, у яких враховуються індивідуально-особистісні характеристики учнів, їх когнітивні стилі та стратегії навчання. Показано, що використовуючи різноманітні методи подання нової інформації та розробляючи завдання, необхідно враховувати різні типи інтелекту в учнів. Розроблено та наведено приклади завдань для учнів із врахуванням їх типу інтелекту відповідно до теорії множинного інтелекту Г. Гарднера.*

**Ключові слова:** мультилінгвізм, когнітивно-комунікативні методи навчання, інтеграції навчального матеріалу суспільно-гуманітарних дисциплін, теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, усвідомлене читання.

**Постановка проблеми.** Сучасному людству, яке проходить шлях формування інформаційного суспільства, притаманні процеси, які суперечать один одному: глобалізація та регіоналізм. При цьому, актуальним постає питання створення умов для толерантного співіснування та взаємодії представників різних культур на міжнародному, національному та регіональному рівнях.

У доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти в 1997 р. було зазначено, що виховання і навчання повинні сприяти, з одного боку, усвідомленню людиною своїх коренів і тим самим можливістю визначати місце, яке вона займає в сучасному світі, а з іншого – прищепленню їй поваги до інших культур. У документі наголошено на двоєдиному завданні: засвоєнні підростаючим поколінням культурних скарбів власного народу і виховання шанобливого став-

лення до культурних цінностей інших національностей [1, с. 97].

В Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради (ЄС) серед основних компетенцій, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування визначаються спілкування рідною мовою та іноземними мовами [9]. У 1999 р. ЮНЕСКО наголосила на необхідності формування мультилінгвізму особистості та наполягала на тому, що громадяни світу повинні вивчати принаймні три мови: рідну сусідню (ту, з якою межує) та міжнародну (одну з тих, що визнана Організацією Об'єднаних Націй (ООН) як офіційна мова (арабська, китайська, англійська, французька, російська, іспанська) [2, с. 6–7]. У країнах-членах ЄС англійська мова є обов'язковим або основним навчальним пред-

метом для вивчення в школі; володіння англійською мовою є необхідною умовою набуття вищої освіти та подальшого підвищення професійного рівня [3, с. 124]. Маємо це враховувати з огляду на той факт, що 07 лютого 2019 р. Верховна Рада України закріпила в Конституції України курс країни на Європейський союз та НАТО.

Особливістю національного складу населення України є його багатонаціональність. За даними Всеукраїнського перепису населення (2001 р.), на території країни проживають представники понад 130 національностей і народностей. Вважають рідною мовою мову своєї національності 85,2% українців, 95,9% росіян, 70% молдаван, 92% кримських татар, 91,7% румун тощо [7]. Мова є визначальним консолідаційним чинником, основою самоідентифікації та культурного коду. Тому питання формування комунікативної та полікультурної компетентностей учнів є нагальною потребою суспільства.

У Державному освітньому стандарті України значна увага приділяється формуванню в учнів громадянської, загальнокультурної, комунікативної, міжпредметної та інших компетентностей. Школа має забезпечити реалізацію можливостей розвитку учня як вільної особистості, здатної за допомогою набутих компетентностей ефективно само реалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті держави Україна і громадянського суспільства, вчитися протягом усього життя.

Тому виконання завдань, поставлених перед освітньою галуззю «Суспільствознавство», полягають, в т. ч., у використанні потенціалу галузі у формуванні таких ключових компетентностей учнів, як спілкування державною (*і рідною*, в разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, інформаційно-цифрової компетентності, вміння вчитися впродовж життя, соціальної та громадянської компетентностей, обізнаності та самовираженні у сфері культури [5].

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

У сучасному світі проблема мультилінгвізму стає центральною темою досліджень. Не стала виключенням і Україна: дослідження з даного напрямку здійснювали С. Жаботинська, А. Анісімова, Ю. Панасюк та інші. В контексті вивчення цієї проблеми об'єктом особливої уваги українських дослідників є проблема білінгвізму, яку вивчали О. Бондаренко, Г. Вишневська, Н. Кудрявцева, Л. Ільїна, Т. Путій та ін. Дослідженню проблем полікультурної освіти у педагогічній науці також приділялась належна увага, зокрема, її досліджували зарубіжні вчені Дж. Хартлі, Дж. Бенкс, К. Кортес, Дж. Фаркаш, Л. Супрунова, А. Джурицький та інші. Серед українських науковців зверталися до цієї теми О. Локшина, І. Зязюн, І. Тараненко,

В. Болгаріна, О. Ковальчук, А. Панченков, І. Лощенкова, О. Мітіна, О. Сухомлинська та інші.

Питання застосування когнітивно-комунікативних технологій навчання з метою формування мультилінгвізму учнів вивчалася у контексті викладання філологічних дисциплін такими дослідниками як С. Барсук, Л. Конопляник, Н. Мушировська, О. Черпак тощо. Однак питання можливостей застосування зазначених методів навчання на уроках суспільствознавчих дисциплін залишилися поза увагою науковців. Водночас, як показала практика, їх потенціал значно недооцінений.

**Мета статті** полягає у визначенні можливостей та описі практик застосування когнітивно-комунікативних методів навчання як засобу формування мультилінгвізму і критичного мислення учнів на уроках суспільствознавчих дисциплін в умовах інтеграції навчального матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** Причини мультилінгвізму як соціокультурного феномену, на думку Вікторії Яшкіної, зумовлені об'єктивними чинниками: міжкультурною інтеграцією в епоху глобалізації, соціальним престижем мов і генетичною подібністю мов [13, с. 11]. Науковцями визначено і переваги мультилінгвізму. *Когнітивні*: розвиток мислення (металінгвістичне усвідомлення, креативність, чутливість до комунікації); *соціальні*: інтеграція, оцінка інших культур; *особисті*: конкурентоспроможність білінгвальних навичок; *психологічні*: психологічне благополуччя, упевненість у собі, почуття належності, підсилення ідентичності з корінням; *комунікаційні*: багатоосвіченість, яка дає змогу отримати доступ до ширшого спектра літератури та ширшої мережі сімейного зв'язку і міжнародних зв'язків; *культурні*: підвищення рівня толерантності, подолання проявів расизму, спрощення досягнення міжкультурного порозуміння; *академічні*: вплив на інших суб'єктів, здатність читати іншими мовами, що корелює з більш високим рівнем досягнень в інших сферах навчання, полегшення процесу вивчення третьої мови [2, с. 9].

На сьогоднішній день продовжується дискусія щодо термінологічного поля теми мультилінгвізму. Т. Путій у своєму дослідженні звертає увагу на той факт, що багатомовність в освіті розглядається фахівцями крізь призму двох термінів: багатомовність / мультилінгвізм та полімовність / плюрилінгвізм. Термін багатомовність / мультилінгвізм позначає співіснування кількох мов у певному навчальному закладі, що досягається шляхом диверсифікації мову навчальній програмі або освітній системі та вивчення учнями більш ніж однієї іноземної / нерідної мови. Термін полімовність/плюрилінгвізм використовується для характеристики мовного репертуару особистості, яка володіє кількома мовами. Комунікативна

компетентність такої людини формується на підставі всіх знань та мовного досвіду, в якому мови взаємопов'язані та взаємодіють: відповідно до ситуації індивід вільно використовує будь-яку частину цієї компетенції для забезпечення успішної комунікації [8].

Проблема термінології та сутності мультилінгвальності торкається у своєму дослідженні Ю. Панасюк, звертаючи увагу на те, що мультилінгвізм – це змога використання декількох мов у межах певної соціальної спільноти; використання індивідом або групою осіб кількох мов, кожна з яких обирають в залежності від конкретної комунікативної ситуації. При цьому звертається увага на роль глобалізаційних та інтеграційних процесів, що в свою чергу відображається в особливому типі мислення особистості, яке поєднує в собі надбання різних культур та етносів та робиться висновок про виклик перед суспільством, який полягає у необхідності формування такої особистості в умовах багатонаціонального та багатокультурного середовища, яка зможе співіснувати, спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей, рас, релігій [6, с. 38–39]. Саме з такого визначення терміна мультилінгвізм ми виходимо в своїй роботі.

З метою формування мультилінгвізму учнів педагоги-філологи з 70-х років минулого століття почали застосовувати та поєднувати комунікативний та когнітивний підходи. Було розроблено когнітивно-комунікативні технології, до яких відносяться: проектна діяльність, навчальна конференція, інтелектуальні карти, монтаж, колажування, кейс-метод, робота з таблицями, схемами тощо. Тобто учень стає активним учасником процесу навчання мовам. Виходячи з власного досвіду, можемо стверджувати, що елементи когнітивно-комунікативних технологій навчання можуть бути застосовані на уроках історії, правознавства та курсу «Громадянська освіта» за умови інтеграції навчального матеріалу суспільно-гуманітарних дисциплін. Найбільшого розширення така інтеграція можлива в гімназіях, де відбувається поглиблене вивчення української мови, мов національних менших або іноземних мов. Також необхідно акцентувати увагу на можливостях формування критичного мислення учнів за допомогою когнітивно-комунікативних методів навчання. Якщо комунікативний аспект методу дозволяє забезпечити діяльнісний характер мовної поведінки, створює ситуацію спілкування тощо, то когнітивний аспект дозволяє формувати вміння узагальнення, систематизації й аналізу, синтезу інформації через пошук відмінностей або подібності між фактичними відомостями та оціночними судженнями, між фактами і припущеннями; виділяти логічні види зв'язку; виділяти специфічні предметні види зв'язків; виявляти фактичні та логічні помилки в мис-

куваннях; відрізнити істотні доводи від неістотних; розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки, формувати власні оцінні судження тощо, що притаманне саме критичному мисленню.

Основним засобом навчання під час застосування когнітивно-комунікативних технологій в освітньому процесі, на нашу думку, є текст. Він виступає посередником між учасниками спілкування. Вчитель використовує його як засіб формування компетентностей і ціннісних орієнтацій у школярів. На уроках суспільствознавчих дисциплін учні постійно працюють з різними джерелами інформації, тому текст для них – об'єкт розуміння і вивчення. Розуміння, а не запам'ятовування – є головним шляхом до успіху учнів у навчанні. Необхідно розуміти, що на уроках суспільствознавчих дисциплін учні працюють не лише із суцільними текстами (які відносять до виду – опис), а й не суцільні: схеми, карти, графіки, діаграми, візуальні зображення (портрети, малюнки, карикатури, фотозображення тощо).

З огляду на це вважаємо за необхідність навести приклад роботи вчителів історії, правознавства та курсу «Громадянська освіта» Запорізької гімназії № 45, методичною проблемою яких є формування навичок усвідомленого читання учнів на засадах метапредметного та діяльнісного підходів. Когнітивний підхід до навчання усвідомленому читанню виділяє п'ять ключових понять: інтерактивність, значеннєва обробка тексту, схематизація тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість. В основі методики формування навичок усвідомленого читання лежать принципи цілісного сприйняття тексту (та виявлення його макроструктури), його функціональності, інтерактивної мовленнєвої діяльності суб'єктів навчання, системності (визначення мети/завдань, а як наслідок, кінцевого результату) та формування стратегії навчальної діяльності. Комунікативною стратегією усвідомленого читання виступає процес створення різних форм анотації тексту та його критичного розуміння; когнітивною – визначення механізмів переробки лексичної інформації та шляхів засвоєння та збереження інформації. Щоб показати потенціал процесу формування навичок усвідомленого читання та критичного мислення учнів як одного з когнітивно-комунікативних методів співставимо рівні знань за таксономією Б. Блума та рівні розуміння тексту (рис. 1).

Наведемо приклади завдань до різних рівнів розуміння тексту. На загальне розуміння тексту: визначити основну думку тексту, з'ясувати у назві тексту основну думку або тему, знайти розбіжності в двох чи більше текстах, визначити, що є основною, а що другорядною інформацією у тексті.

На рівні виявлення інформації: визначити смислову структуру тексту, обрати потрібну інфор-

Рівні розуміння тексту		
Знання	Загальне	Виявлення
Розуміння	розуміння	інформації
Застосування	інформації	
Аналіз		Інтерпретація тексту
Синтез		Рефлексія
Оцінювання		щодо змісту
		тексту
		Рефлексія
		щодо форми
		подачі тексту

Рис. 1. Співвідношення рівнів знань за таксономією Б. Блума та рівнів розуміння тексту

мацію, перефразувати вислів, знайти відповідь у тексті на перефразоване питання.

На рівні інтерпретації тексту: співвіднести інформацію, яка міститься у тексті, з інформацією з інших джерел або прикладів з практичної діяльності, зробити висновки за змістом тексту, знайти аргументи, які підтверджують думку/вислів, пояснити заголовок тексту.

На рівні рефлексії щодо змісту тексту: розділити інформацію за критерієм об'єктивна / суб'єктивна, пов'язати інформацію тексту з інформацією і інших джерел, реальної дійсності, аргументувати точку зору. При цьому необхідно акцентувати увагу на необхідності формування навички створення аргументу, дотримання його структури із визначенням початку ключових фраз (наприклад: «Я вважаю... Тому що... Наприклад... Таким чином...»). Має бути приділено увагу на дотримання логіки та коректності наведених прикладів.

На рівні рефлексії щодо форми представлення інформації надаються завдання щодо визначення проявів гумору, сарказму, різних відтінків смислу інформації.

Результативність застосування когнітивно-комунікативних методик навчання загалом та навчання усвідомленому читанню має прямий зв'язок із комплексом вправ, у яких враховуються індивідуально-особистісні характеристики учнів, їх когнітивні стилі та стратегії навчання.

Питання когнітивного стилю гостро пов'язане з індивідуальним стилем діяльності – своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з ціллю оптимального зваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

На думку Є. Соколової, когнітивний стиль є аналітичним компонентом ширшого утворення – особистісного стилю, що також включає індивідуальні особливості взаємодії людини з соціальним оточенням, її самооцінку, превалюючи шляхи контролю та регуляції афективної сфери [10, с. 109].

Таким чином, поняття когнітивного стилю використовується для позначення, з одного боку, міжіндивідуальних особливостей в процесах обробки інформації та, з іншого боку, виділення типів людей в залежності від особливостей їх когнітивної організації. Представники психоаналітичного напрямку виявили і описали декілька параметрів когнітивного стилю: плавність-заго-

стрення, толерантність до нереалістичного досвіду, фокусує контроль, обмежений чи вільний контроль, поняттєва диференціація, імпульсивність-рефлексивність. Конструктивісти вважають, що людину можна краще зрозуміти, якщо вона буде розглянута з точки зору перспективи віків, ніж в світлі сучасного моменту, а кожна людина розглядає ланцюг подій свого життя через призму своїх уявлень. Загалом, вони дають свою класифікацію когнітивних стилів: 1) полізалежність – полінезалежність; 2) імпульсивність – рефлексивність; 3) ригідність – гнучкість пізнавального контролю; 4) вузькість – широта діапазону еквіваленту; 5) широта категорії; 6) толерантність до нереалістичного досвіду; 7) когнітивна простота – когнітивна складність; 8) вузькість – широта сканування; 9) конкретна – абстрактна концептуалізація; 10) плавність – загострення [12].

Використовуючи різноманітні методи подання нової інформації та розробляючи завдання, необхідно враховувати різні типи інтелекту в учнів. Це допоможе зробити освітній процес більш ефективним. Американський психолог Говард Гарднер визначив поняття множинного інтелекту. За його теорією існує дев'ять типів інтелекту, які по різному розвинені у кожної людини. Під інтелектом Г. Гарднер розуміє неординарну здатність людини до нестандартного рішення проблем, генерування нових ідей, створення продукту з високим ступенем цінності. Як вважає сам автор зазначеної теорії, множинний інтелект не мусить бути освітньою метою. На підставі цього О. Кудлай в своїй роботі зазначає, що індивідуалізувати – значить для вчителя знати якомога більше про інтелектуальний профіль учня, за якого відповідає, навчати і оцінювати так, щоб виявити у нього якомога більше здібностей. Плюралізувати – означає вирішувати, які теми, концепти, ідеї мають більшу вагу і презентувати їх якомога більшою кількістю способів [4, с. 134].

Наведемо приклади завдань для школярів (з урахуванням деяких типів множинного інтелекту) з досвіду вчителя суспільствознавчих дисциплін Запорізької гімназії № 25. Учні, що мають більш розвинений *вербально-лінгвістичний інтелект*, схильні до вивчення мов. Їм можна давати завдання такі як: перекласти українською мовою історичний документ чи вірш (наприклад, відомі слова Мартіна Німеллера: «Alsdie

Nazis die Kommunisten holten, habe ich geschwiegen, ich war ja kein Kommunist...»); зробити порівняльний аналіз визначень (наприклад, «Українська революція»), що трактуються українською, російською та англійською мовами (взяті з відповідних сайтів). Такі учні беруть участь у міських, національних та міжнародних конкурсах із написання есе або науково-дослідницької роботи, демонструючи сформовану мовну компетентність. Учні 10-11 класів на уроках всесвітньої історії можуть скласти історичний чи політичний портрет діяча США, Великобританії чи Німеччини, скласти промову від імені діяча, перекласти її англійською чи німецькою мовами і від імені політика її проголосити. Таке завдання виконують також і учні, що мають більш розвинений *кінестетичний інтелект*. Під час формулювання визначень до понять, є можливим застосовувати знання учнів з іноземної мови (наприклад, формулюючи визначення до поняття «протектор», попросити перекласти з англійської мови «protecting state», «protector state»).

Використання на уроках суспільствознавчих дисциплін і виховних заходах фрагментів художніх і документальних фільмів, коротких відеороликів англійською, німецькою, російською і, звичайно ж українською мовами допоможуть у навчанні дітям, що мають більш розвинений *візуально-просторовий інтелект*. Таким учням надаються випереджальні завдання, наприклад, перекласти зміст відео і озвучити українською мовою, визначити головну ідею, яку прагне передати автор відео чи головний герой. Ці учні залюбки перекладуть з німецької, англійської чи російської мов плакати періоду, що вивчається (наприклад: плакати країн-учасниць Першої світової війни, радянські плакати, плакати нацистської Німеччини) та проаналізують їх зміст.

Сьогодні не можливо уявити життя без музики. Кожен учень має свої музичні вподобання. Тому як під час уроків, так і під час виховних заходів потрібно враховувати *музичний інтелект дітей*. Історики використовують текст пісні як історичне джерело, тож наведемо приклади використання деяких з них на уроках історії або позакласних заходах, які сприяють вихованню патріотизму, мультілінгвальності, полікультурності, пробуджують інтерес до історії та культури:

– Під час підготовки презентації до теми «Розвиток науки України в 1917–1921 рр.», двоє десятикласників, які захоплюються музикою, написали «Пісню про науку 1917–1918 рр.» (музику і текст українською мовою), таким чином незвичайним шляхом перетворили звичайну інформацію в новий творчий продукт.

– Французьку пісню про Махновщину (Makhnovtchina) і польську пісню «Machnowszczyzna» порівняти та проаналізувати при вивченні історії України в 10 класі.

– Історія пісні «Гей, соколи» (є польський варіант ««Hej, sokoły») Тимка Падури, який своєю творчістю поєднав польську й українську культури, була розкрита на мистецькому заході «Пісенні крила української соборності та державності».

– На виховній годині з теми «Полікультурність» використано відеокліп до пісні «Baba Yetu» in Africa, її історію створення та виконання. Назва пісні перекладається з мови суахілі як «Отче наш». Це пісня авторства американського композитора Крістофера Тіна.

Особливої уваги сьогодні заслуговує проблема психологізації процесу навчання та виховання. Під час заняття з розвитку емпатії, учням було запропоновано визначити головну ідею відеокліпу пісні Rag'n'BoneMan – Human (пісня відома та популярна серед молоді). Якщо учні мають труднощі, їм надається текст мовою оригіналу та переклад. На даному занятті, також, надається перелік потреб людини англійською, російською та українськими мовами.

Сьогодні за допомогою мережі Інтернет є можливим здійснювати віртуальні екскурсії як до українських музеїв, так і до музеїв світу. Учні, що мають більш розвинений *натуралістичний інтелект* і добре знають іноземні мови, можна доручити підготовку таких екскурсій. З метою виявлення етнічних впливів (скандинавські, візантійські, половецькі, польські, угорські, німецькі та ін.) в культурі Київської Русі учні сьомого класу отримують завдання для дослідження теми «Якими мовами говорили князі Русі?». У восьмому класі, досліджуючи історичні/політичні портрети українських гетьманів, важливо звертати увагу на те, скільки іноземними мовами вони володіли.

В умовах українських реалій є важливим будувати освітній процес таким чином, щоб випускники могли пишатися Україною і тим, що українці зробили для світової цивілізації та культури. Учні мають усвідомити, що українська мова звучить не лише в Україні, а й у провідних державах світу. Для цього на уроках всесвітньої історії та курсу «Громадянська освіта» потрібно подавати інформацію про українців, що зробили значимі для всього світу відкриття та винаходи, внесок у скарбничку світової культури; відомих світових діячів, що мають українське коріння і постійно це підкреслюють. Під час вивчення теми «Канада» в одинадцятому класі, є можливим дослідити біографії українців – сучасних політиків Канади. Наприклад: Христя Фріланд – міністр закордонних справ, яка навчає українських слів прем'єр-міністра Джастіна Трюдо. Складаючи присягу члена кабінету міністрів, вона поклала свою руку на українське Євангеліє, а в кінці сказала українською «Дякую!». Сенатор парламенту Канади Рейнел Андрейчак під час інтерв'ю журналістам ICTV наголосила: «Моя робота – служити Канаді».

і, при цьому, пишатися своїм українським корінням» [11]. Серед історичних портретів запропонованих учням для дослідження, може бути портрет Богдана Гаврилишина – українського, канадського та швейцарського економіста.

Готуючи міні-проекти до теми «Культура 1945 р. – поч. XXI ст.», учні можуть дослідити внесок українців у світову культурну спадщину. Так, на своєму українському походженні наголошують/наголошували громадяни США: актори – Віра Фарміга, Джек Паланс (Володимир Палагнюк), співачка Квітка Цісик, піаніст і композитор Володимир Горовиць.

Вивчаючи поняття «ідентичності» на уроках курсу «Громадянська освіта», можна познайомити учнів із франко-українським співаком Полем Манандзізом, який володіє французькою, англійською, італійською мовами та вивчає українську, живе в Україні, планує отримати українське громадянство. Пісні виконує французькою, англійською та українською мовами.

За допомогою таких методів подання нової інформації та виконання зазначених завдань, в учнів формується мультилінгвальність, розвивається творче мислення, а також, розкриваються змістовні лінії суспільствознавчого компонента: людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері.

**Висновки і пропозиції.** В умовах формування інформаційного суспільства, глобалізації та інтеграційних процесів стоїть потреба у формуванні ключових компетентностей, притаманних конкурентоспроможній особистості, яка здатна працювати з іншими людьми (групові навички), вміти швидко приймати нестандартні рішення розв'язуючи проблеми, володіє не менше, як трьома мовами.

Важливою проблемою в сучасній освіті є організація мультилінгвального навчального процесу в школі. Тому кожен сучасний учитель має оволодіти методичними знаннями з мультилінгвальної освіти. Це стосується наступних положень. Мова є відображення культури. За допомогою текстів учні залучаються до культури своєї держави та людства.

Під час розробки уроків суспільствознавчого компоненту має приділятися значна увага когнітивно-комунікативним методам навчання як засобу творення ефективного спілкування. Когнітивно-комунікативні методи навчання спрямовані на виконання одного з головних завдань сучасної освіти – формування комунікативної, громадянської, полікультурної, мультилінгвальної компетентностей, що відповідає українським та загальноєвропейським завданням освіти. Дані методи навчання дозволяють сформувати в учнів уміння усвідомленого читання, аналізу та синтезу інформації з одного боку, та вміння вільно та грамотно висловлювати власну думку державною

(також рідною у разі, коли є неспівпадіння державної та рідної мов) або однією із іноземних мов. Кожна мова – це певний спосіб мислення, тому формування мультилінгвізму (плюрилінгвізму) учнів корелюється із рівнем їх полікультурності.

Ефективність застосування когнітивно-комунікативних методів навчання залежить від рівня врахування індивідуально-особистісних характеристик учнів, їх когнітивних стилів та стратегій навчання.

В умовах глобалізації, економічної та політичної інтеграції необхідно більше уваги приділяти збереженню національної специфіки, в т. ч. й у вихованні.

#### Список використаної літератури:

1. Бахов І. Реалізація ідеї полікультурності в освіті США і країнах Європи: сучасний стан і перспективи розвитку. *Молодь і ринок*. 2014. № 3. С. 96–102.
2. Виховання мультилінгвів: теорія та практика : хрестоматія / за ред. кол. : А.І. Анісімова, І.С. Попова. Дніпро : ЛІРА, 2016. 223 с.
3. Кристопчук Т. Полікультурність у європейській освітній політиці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 1–2. С. 122–126.
4. Кудлай О.В., Макачук А.А., Білоусова Н.В. Теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера у дидактичному контексті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 131–135.
5. Наказ МОН України «Про внесення змін до навчальних програм з історії України для 5–9 та 10–11 класів закладів загальної середньої освіти» № 236 від 21 лютого 2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-vnesennya-zmin-do-navchalnih-program-z-istoriyi-ukrayini-dlya-5-9-ta-10-11-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> (дата звертання 26.08.2019).
6. Панасюк Ю.В. Мультилінгвальність в українському суспільстві. *Науковий вісник ДДПУ імені І. Франка. Серія «Філологічні науки». Мовознавство*. 2017. № 8. Т. 2. С. 37–40.
7. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/> (дата звертання 26.08.2019).
8. Путій Т. Багатомовна освіта як виклик глобалізованого світу. *Збірник наукових праць ЗОІППО*. 2017. № 2 (28). URL: <https://drive.google.com/file/d/0B6QknaQCh-IHeFISLVdXeI9XZWc/view> (дата звертання 26.08.2019).
9. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/994\\_975](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/994_975) (дата звертання 26.08.2019).

10. Соколова Е.П. Проективные методы исследования личности. Москва : Университет, 1980. 174 с.
11. Тринадцять українців в парламенті Канади. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=skwiDyaUoDU> (дата звертання 26.08.2019).
12. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Москва : ПЭРСЭ, 2002. 304 с.
13. Яшкіна В. Мультилінгвалізм або культурне розмаїття? *Міжнародний журнал у галузі мультилінгварної освіти*. 2014. № 2. С. 8–18.
- 

**Syrtsova O., Dashko M. The possibilities of using cognitive and communicative methods of teaching on the lessons of social science disciplines as a way of formation of pupils' multilingualism**

*The article is devoted to the question of determining the possibilities and the description of practices of using cognitive and communicative methods of teaching as a way of formation of multilingualism and critical thinking of pupils in History, Law lessons and in the course of "Civil education" in conditions of integration of educational material of social science disciplines. The importance of formation of multilingualism of pupils was grounded as a result of analysis of international and national legal and regulatory instruments. It is mentioned that the term "multilingualism" does not have one meaning in a modern pedagogical science. The article shows the role of cognitive and communicative approaches and techniques in the formation of multilingualism and critical thinking of pupils.*

*In the article attention is paid to the problem of formation of the skill of perception of reading as an element of multilingualism and critical thinking of pupils. The comparison of pupils' levels of knowledge is made according to B. Bloom's taxonomy and levels of reading comprehension (with giving examples of educational tasks for different levels). It is pointed out that there is a direct correlation between the effectiveness of using cognitive and communicative teaching methodologies in general and forming the skill of informed reading and systematic use of a complex of exercises in which individual pupils' characteristics, their cognitive styles and learning strategies are considered. It is shown that using different methods of delivering new information and developing tasks, it is necessary to consider different types of pupils' intelligence. Examples of tasks for pupils are developed and given considering their type of intelligence according to G. Gardner's theory of multiple intelligences.*

**Key words:** *multilingualism, cognitive and communicative teaching methods, integration of educational material of social and humanitarian disciplines, G. Gardner's theory of multiple intelligences, informed reading.*



УДК 37.013.42-056.45:343.85(094)  
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.26>

**В. І. Степаненко**

кандидат педагогічних наук,  
докторант кафедри соціальної педагогіки,  
доцент кафедри соціальної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

*У статті на основі аналізу законодавчих актів України щодо організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю виокремлено соціально-правові норми, які безпосередньо чи опосередковано торкаються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів. Профілактика розглядається як пріоритетний напрям роботи з обдарованими учнями при комплексному вирішенні їх особистісних, соціальних, поведінкових проблем і свого роду один із показників рівня розвитку та процвітання держави, яка має проводити правильно сформовану дієву політику, мати відповідну нормативно-правову базу, створити сприятливе профілактичне середовище з умовами, що забезпечують реалізацію таланту, перехід негативних проявів у поведінці обдарованої дитини у позитивне русло.*

*Зазначено, що профілактика як напрям діяльності працівників психологічної служби передбачає своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі. Просвітницько-профілактична функція психологічної служби полягає у поширенні психологічних знань, виявленні фактів порушення прав дитини, вжитті заходів щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток, профілактиці та попередженні негативних впливів.*

*Виявлено, що в офіційних документах окреслено тільки загальні положення щодо профілактичної роботи з обдарованими учнями і не прописані рекомендації щодо створення позитивного сприятливого середовища для розвитку обдарованих учнів, профілактики їх поведінкових девіацій, що вимагає ґрунтовного й системного дослідження зазначеної проблеми на рівні функціонування системи органів адміністративно-виконавчого апарату щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, визначення можливості доступу до послуг освітньо-розвивальної бази закладів різного типу на локальному, регіональному й державному рівнях.*

**Ключові слова:** обдарований учень, профілактика, девіантна поведінка, нормативно-правовий акт.

**Постановка проблеми.** Ступінь уваги держави до проблем становлення обдарованої молоді [11], наявність інноваційного людського капіталу [2], розвиток творчої особистості з інноваційним мисленням та практичною спрямованістю діяльності [4], пріоритет профілактичного напрямку роботи при комплексному вирішенні проблем, пов'язаних із соціалізацією й адаптацією обдарованої особистості, її поведінкою [3], є показниками рівня розвитку та процвітання суспільства і держави. Для збереження й розвитку цих показників держава має проводити правильно сформовану дієву політику, мати відповідну нормативно-правову базу, на основі якої створити сприятливе профілактичне середовище з умовами, що забезпечують реалізацію таланту, перехід негативних проявів у поведінці обдарованої дитини у позитивне русло. Профілактична робота з обдарованими учнями має здійснюватися відповідно до розробленої державою нормативно-правової бази, затверджених в установленому порядку і на відповідний період програм.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд законодавчих актів України, які визнача-

ють стандарти права дітей на всебічний розвиток, розкриття і реалізацію їх здібностей і талантів, представлено в наукових працях Ю. Грищук, А. Дакал, Р. Науменко, Л. Півневої, Т. Тарасенко та ін. Зокрема, Ю. Грищук висвітлено нормативно-правовий і соціально-педагогічний аспекти підтримки обдарованої учнівської молоді, яка, на думку дослідниці, є одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні на законодавчому (державному) рівні [1].

А. Дакал і Л. Півневою проведено детальний аналіз даних документів та реальний стан дотримання прав дітей в освітянській галузі [2; 5], Р. Науменко – в системі позашкільної освіти [4]. Т. Тарасенко проаналізовано нормативно-правові документи, що визначають та відображають зміст державної молодіжної політики щодо створення умов для розвитку обдарованої молоді в Україні [11].

Однак проблема нормативно-правового забезпечення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів не досліджувалася і в умовах динамічних соціальних процесів у період реформування українського суспільства, кризових

ситуацій у багатьох сферах суспільного життя є особливо актуальною.

**Мета статті** – на основі аналізу нормативно-правових актів нашої держави щодо організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю визначити соціально-правові норми, які стосуються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз нормативно-правових актів нашої держави щодо роботи з обдарованими дітьми та молоддю дав змогу виділити певні соціально-правові норми, які містять положення, що безпосередньо чи опосередковано торкаються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.

Так, у Законі України «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Також у цьому Законі закріплено обов'язок педагогічних працівників (п. 2 ст. 54,) і батьків (п. 3 ст. 55) дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя [9].

Аналогічні соціально-правові норми наявні у ст. 5 Закону України «Про загальну середню освіту», де визначено завдання загальної середньої освіти: формування особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування пієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів [6].

У Положенні про психологічну службу в системі освіти України профілактика визначається як напрям діяльності працівників психологічної служби, який передбачає своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі. Просвітницько-профілактична функція психологічної служби полягає у поширенні психологічних знань, виявленні фактів порушення прав дитини, вжитті заходів щодо подолання негативних чинників, які впливають на життєзабезпечення дитини, її моральний та соціальний розвиток, у профілактиці та попередженні негативних впливів [7].

Невід'ємною складовою частиною системи освіти є позашкільна освіта (ст. 10 Закону України «Про загальну середню освіту»), мета якої полягає у розвитку здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобутті ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності (ст. 14 Закону України «Про загальну середню освіту») [6].

Завданнями позашкільної освіти, які можна розглядати в межах профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, є формування в учнів свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення, навичок безпечної поведінки, організація дозвілля учнів, пошук його нових форм, профілактика бездоглядності, правопорушень, виховання в учасників освітнього процесу свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки оточуючих, формування здорового способу життя учнів, здійснення інформаційно-методичної та організаційно-масової роботи (ст. 8 Закону України «Про позашкільну освіту») [10].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється необхідність забезпечення створення умов для розвитку, соціалізації та дальшого професійного зростання обдарованої молоді. Також наголошено на необхідності проведення принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності у сфері освіти, зокрема вивченні потреб та забезпеченні розвитку обдарованих дітей, розробленні індивідуальних методик організації їх навчання та соціалізації, проектуванні особистісно-розвивального середовища обдарованих дітей і молоді [8].

Відповідно до плану заходів із реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року було ухвалено міські, районні, обласні програми «Обдарована дитина» на 2016–2020 роки, спрямовані на забезпечення формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для виявлення обдарованих дітей конкретного регіону та надання їм допомоги в розвитку творчого потенціалу, самореалізації особистості в сучасному суспільстві, постійного духовного самовдосконалення [2, с. 54].

**Висновки і пропозиції.** Отже, нормативно-правова база нашої держави щодо організації роботи з обдарованими дітьми та молоддю містить низку положень, що стосуються профілактики як напряму діяльності, який передбачає своєчасне попередження відхилень у розвитку та становленні обдарованої особистості, міжособистісних стосун-

ках, запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі, формування здорового способу життя і відповідальної поведінки, спрямованої на користь суспільству. Однак в офіційних документах окреслено тільки загальні положення щодо профілактичної роботи з обдарованими учнями, не прописані рекомендації щодо створення позитивного сприятливого середовища для розвитку обдарованих учнів, профілактики їх поведінкових девіацій, що вимагає ґрунтовного й системного дослідження зазначеної проблеми на рівні функціонування системи органів адміністративно-виконавчого апарату щодо здійснення профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, визначення можливості доступу до послуг освітньо-розвивальної бази закладів різного типу на локальному, регіональному й державному рівнях. Саме ці аспекти становлять перспективу подальших наукових розробок щодо проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.

#### Список використаної літератури:

1. Грищук Ю.В. Підтримка обдарованої учнівської молоді: нормативно-правовий та соціально-педагогічний аспекти. *Освітологічний дискурс*. 2014. №1. С. 46–57. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys\\_2014\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_1_7) (дата звернення: 12.08.2019).
2. Дакал А.В. Розвиток державної політики України щодо підтримки талановитих дітей. *Державне управління: теорія та практика*. 2017. № 1. С. 50–59.
3. Муромець В.Г. Сутнісна характеристика превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2011. Вип. 15 (2). С. 237–244. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2999/> (дата звернення: 25.06.2019).
4. Науменко П.А. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. ...д-ра з держ. управл. : 25.00.02 / Національна академія державного управління при Президентові України. Київ, 2013. 41 с.
5. Півнева Л.М. Обдарована й талановита молодь у системі вищої освіти як чинник суспільного прогресу. *Будуємо нову Україну* : збірник конф., Київ, 26–27 листопада 2014 р. / Ред.: О. Дем'янчук та ін. Київ : Києво-Могилянська академія, 2015. С. 94–101.
6. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV. Дата оновлення: 09.06.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 20.08.2019).
7. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : МОН України; Наказ, Положення від 22.05.2018 р. № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> (дата звернення: 18.08.2019).
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України; Стратегія від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 17.08.2019).
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 09.06.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.08.2019).
10. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 р. № 1841-III. Дата оновлення: 16.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення: 20.08.2019).
11. Тарасенко Т.М. Державна політика щодо створення умов для розвитку обдарованої молоді в Україні. URL: [http://academy.gov.ua/ej/ej9/doc\\_pdf/Tarasenko\\_TM.pdf](http://academy.gov.ua/ej/ej9/doc_pdf/Tarasenko_TM.pdf) (дата звернення: 15.08.2019).

#### Stepanenko V. Regulatory support for the deviant behavior prevention of gifted pupils

*The article analysis of the Ukrainian legislative acts on the organization of work with gifted children and youth that directly or indirectly address the problem of gifted pupils' deviant behavior prevention. Prevention is considered as a priority area of work with gifted pupils in the complex solution of their personal, social, behavioral problems. In addition, it is a kind indicator of the state's development and prosperity. The state should pursue a well-formed effective policy, have appropriate regulatory acts, and create a favorable preventive environment with conditions that ensure the realization of talent, the transition of negative manifestations in the behavior of a gifted child in a positive direction.*

*It is noted that prevention as a line of psychological service employees activity provides for timely prevention of deviations in the development and formation of personality, interpersonal relationships, and prevention of conflict situations in the educational process. The preventive function of the psychological service is to disseminate psychological knowledge, identify facts of child rights violation, take measures to overcome the negative factors affecting the child's life support, his moral and social development, and to prevent of negative influences.*

*It was revealed that in official documents only general provisions for preventive work with gifted pupils are indicated. Recommendations for creating a favorable enabling environment for the development of gifted pupils and the prevention of their behavioral deviations are not spelt out. This requires a thorough and systematic study of the problem at the level of the administrative and executive agency system to deviant behavior prevention of gifted pupils. It also requires determining the possibility of access to the services of the educational and development base various types' institutions at the local, regional and state levels.*

**Key words:** *gifted pupil, prevention, deviant behavior, legal act.*

УДК 373.3:371

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-1.27>**Т. Г. Цуркан**кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича**Н. Жмурчик**магістрантка кафедри педагогіки та методики початкової освіти  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

## ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку основ формування проектної культури молодшого школяра. Формування навичок проектної культури молодших школярів визначається як пріоритетне завдання нової української школи. Перед освітнім закладом постає низка проблем, які потребують рішення, однією з яких є створення освітнього середовища, сприятливого для формування проектної культури учнів. Зазначено, що проблема проектної культури широко представлена в науковій літературі, однак характеризується фрагментарним розглядом у методології початкової освіти. Поняття «проектна культура молодших школярів в освітньому середовищі школи» визначене як засіб, що забезпечує готовність молодших школярів до активної, свідомої участі в урочній та позаурочній діяльності, і як сукупність їхніх особистісних досягнень в області осмислення, засвоєння і застосування методу проєктів, способів перетворення і перекладу в проектну компетентність, вміння конструювати, вміння вибудовувати відносини з самим собою і навколишнім світом. Виділено сутнісні характеристики проектної культури у структурі освітнього середовища школи. Визначено, що для формування проектної діяльності учнів має бути організована цілеспрямована систематична робота на всіх рівнях освіти. Зазначено, що проектне навчання передбачає залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів. Виявлено провідні фактори, що сприяють формуванню проектної культури: фактор інтегративної креативності, фактор проектної спрямованості соціокультурної діяльності, фактор максимального використання особистісно-розвиваючого потенціалу освітнього середовища школи, фактор проектної ідентифікації особистості і фактор ергономічності. Представлено принципи, які трактуються нами як основні направляючі положення, що виникають у процесі аналізу науково-педагогічних закономірностей і практичного педагогічного досвіду. Виокремлено і обґрунтовано педагогічні умови формування проектної культури молодших школярів: використання методу проєктів у формуванні проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи; організація моделювання процесу формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи; реалізація змісту практичної діяльності педагога щодо формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі сучасної початкової школи.

**Ключові слова:** проектна культура, проект, освітнє середовище, молодший школяр.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку української освіти пріоритетним напрямом є розробка моделі школи, що відповідає цілям випереджаючого розвитку і пошуку нових шляхів у педагогічній науці і практиці. Результатами освоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти виступають особистісні, інтегровані та компетентні зміни, які зумовлюють вищі вимоги до освіти. Формою освіти, заснованої на культуровідповідності та природовідповідності, виступає проектна освіта. В її основі лежать особистісно-значущий проект, задум, ідея, що реалізуються засобами освіти. Процес освіти виступає як спосіб створення і реалізації проекту – вищого досягнення особистості.

Формування навичок проектної культури молодших школярів визначається як пріоритетне завдання Нової української школи. Перед освітнім

закладом постає низка проблем, які потребують рішення, однією з яких є створення освітнього середовища, сприятливого для формування проектної культури учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останнє десятиліття дослідники активно звертаються до феномена «проектна культура» як у педагогічних, так і в культурологічних, соціологічних і психологічних роботах. Зокрема, розроблений і продовжує вдосконалюватися концептуальний апарат, який забезпечує адекватне розуміння специфіки проектної культури молодших школярів із позиції особистісно-розвиваючого підходу (Ш. Амонашвілі, О.С. Газман, В.А. Сластенін та ін.), антропологічного підходу (Б.Г. Ананьєв, В.А. Петровський, В.І. Слободчиков та ін.), суб'єктно-діяльного підходу (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьєв,

Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізін, Д.Б. Ельконін), рефлексивного підходу (Т. Давиденко, Б.П. Ковальов, Т.Н. Щербак, І.С. Якиманська). До проектної культури навчального закладу та засобів її формування звертались Ю.В. Веселова, В.Ф. Сидоренко, І.А. Зімня.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є обґрунтування педагогічних умов формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи.

**Виклад основного матеріалу.** На початку ХХІ століття в педагогічній науці і практиці з'явився новий напрям – проектна (креативна) педагогіка.

Проектна діяльність належить до розряду інноваційної, що передбачає перетворення реальності, яку можна уніфікувати, освоїти і вдосконалити.

Метою проектної діяльності є розуміння і застосування учнями знань, умінь і навичок, засвоєних у процесі вивчення різних предметів (на інтеграційній основі).

Оволодіння проектною діяльністю учнями має бути збудовано у вигляді цілеспрямованої систематичної роботи на всіх рівнях освіти [3].

Для учнів початкової школи враховуються вікові психолого-фізіологічні особливості. Теми робіт вибираються зі змісту навчальних предметів (або близькі до них). Проблема проекту (або дослідження) має знаходитися в області пізнавальних інтересів учня. Починаючи з 2 класу, необхідно формувати такі вміння, як цілепокладання, формулювання питань, рефлексія, планування дій та ін. Проективну і дослідницьку діяльність можна організувати як в урочний, так і позаурочний час.

Домінуючі лінії у проектній діяльності мають бути спрямовані на підвищення мотивації учнів, розвиток творчих здібностей, зміщення акценту від інструментального підходу до технологічного, формування почуття відповідальності, створення умов для співпраці між вчителем та учнем у дослідницькій області відповідних інтересам і схильностям школярів, відпрацювання отриманих знань у суспільно корисній діяльності школи, задоволення потреби у вільному нерегламентованому спілкуванні.

В освітньому середовищі сучасної школи у процесі реалізації Державного стандарту початкової освіти необхідна не тільки проектна діяльність, але і проектна культура, тому що в основі концепції Нової української школи лежить діяльнісний підхід, а саме проектне навчання передбачає залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів. Воно розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування в умовах обмеженого часу та визначеної мети.

Нами визначено поняття «проектна культура молодших школярів в освітньому середовищі

школи» як засіб, що забезпечує готовність молодших школярів до активної, свідомої участі в урочній та позаурочній діяльності, і як сукупність їх особистісних досягнень в області осмислення, освоєння і застосування методу проектів, способів перетворення і перекладу в проектну компетентність, вміння конструювати, вміння вибудовувати відносини з самим собою і навколишнім світом.

Проведений аналіз особливостей освітнього середовища, що створює умови для формування проектної культури, дав змогу виділити її сутнісні характеристики, якими є:

- діалогово-партнерський характер активної взаємодії, рефлексивність учасників освітнього процесу (вчителя, учнів), спільне програмування майбутньої проектної діяльності, обмін і передача знань із партнерами по навчальному дослідженню, формування умінь і навичок, а також предметних і надпредметних компетенцій у процесі формування проектної культури; взаємопідтримка, взаємодопомога між суб'єктами виступає як психологічний механізм, дає змогу учасникам не просто «відкритися», а й вступити в діалог на основі власної суб'єктної установки;

- відкритість як взаємозв'язок внутрішнього і зовнішнього середовища в контексті доступу та обміну інформацією, медіаресурсами у процесі формування проектної культури молодших школярів, забезпечення можливості розширення освітнього середовища залежно від особистісних смислів, індивідуальних освітніх інтересів і потреб;

- розвиваючий характер освітнього середовища, що визначає можливість для саморозвитку, саморегуляції, самовизначення учнів і вчителів, що дає змогу вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку;

- толерантність розглядається як засвоєння особливих форм спільної проектної діяльності, яка максимально враховує інтереси, можливості всіх суб'єктів у процесі моделювання і проектування освітньої предметного середовища;

- продуктивність створення умов для появи не тільки внутрішнього, особистісного результату суб'єктів у розробці і реалізації в навчальному процесі життєтворчих проектів (системи запланованих і дій, засобів досягнення поставлених цілей), але й зовнішнього, який має безпосередню цінність, – це проектування особистістю своєї життєдіяльності, з реалізацією якої пов'язується життя учнів.

Аналіз наукових джерел і багаторічного досвіду педагогічної діяльності в освітніх організаціях із проблеми формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі сучасної школи дав нам змогу виділити і сформулювати в нашому дослідженні провідні чинники, що сприяють формуванню проектної культури: фактор інтегративної креативності, фактор проектної

спрямованості соціокультурної діяльності, фактор максимального використання особистісно-розвиваючого потенціалу освітнього середовища школи, фактор проектної ідентифікації особистості і фактор ергономічності.

Визначено принципи, які трактуються нами як основні направляючі положення, що виникають у результаті аналізу науково-педагогічних закономірностей і практичного педагогічного досвіду. До них належать: принцип гнучкості структурних зв'язків освітнього середовища, принцип відповідності характеру формування освітнього середовища школи індивідуальним особливостям учнів і вчителів, принцип коеволюції, принцип розвитку партнерських відносин, принцип проектування, принцип соціокультурного різноманіття, принцип інваріантності умов формування проектної культури, принцип рефлексивності, принцип соціальної контекстуальності, принцип інтерактивності.

Нами виокремлено і обґрунтовано педагогічні умови формування проектної культури молодших школярів: використання методу проектів у формуванні проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи; організація моделювання процесу формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі школи; реалізація змісту практичної діяльності педагога щодо формування проектної культури молодших школярів в освітньому середовищі сучасної початкової школи.

Поняття «педагогічне проектування» ввів у науково-педагогічний обіг український педагог А. Макаренко. Педагогічне проектування, за А. Макаренко, передбачало проектування особистості з огляду не тільки на загальну мету виховання, але здібності і схильності конкретного вихованця.

Учений А. Савенков [4, с. 146] зазначає, що проект учня включає такі основні компоненти: визначення потреб; коротке формулювання завдання; дослідження і аналіз; вироблення вимог; початкові ідеї; вибір і опрацювання кращої ідеї; виготовлення виробу; перевірка і оцінка.

І. Джужук [1] умовно поділяє види проектів молодших школярів, використовуючи такі критерії:

- за змістом проекту – монопредметні (виконуються на матеріалі конкретного предмета); міжпредметні (інтегрується суміжна тематика кількох предметів); надпредметні (виконуються на основі вивчення відомостей, що не входять до шкільної програми);

- включеність проектів у навчальний план – поточні (на самоосвіту і проектну діяльність із навчального курсу виносяться частина змісту навчання), підсумкові (за результатами виконання проекту оцінюється освоєння учнями певного навчального матеріалу);

- тривалість виконання проекту – мініпроекти (кілька тижнів), середньої тривалості (кілька місяців), довгострокові (протягом року);

- кількість учасників проекту – колективні, індивідуальні, групові. У процесі виконання творчих проектів відбувається оволодіння учнями основ проектування, технологій, правил комунікації та рефлексії, нових знань, умінь і здатністю інтегрувати їх.

Проекти учнів можуть бути різноманітними за видом, типом, тривалістю, умовами, результатами тощо. Однак при всьому різноманітті в основі будь-якого проекту лежить ідея розвитку дитини як суб'єкта діяльності при забезпеченні максимальної її самостійності і продуктивності.

У молодшому шкільному віці в учнів закладаються особистісні якості та ціннісні орієнтири. Ця обставина має враховуватися у процесі організації освітнього середовища і, зокрема, організації проектної діяльності для збереження наступності між етапами розвитку навчально-пізнавальної діяльності школярів і досягнення бажаних результатів у проектній діяльності [2, с. 19].

Теоретичне моделювання проектної культури молодшого школяра робить його об'єктом наукового управління. Ґрунтуючись на аналізі психолого-педагогічної та філософської літератури, ми припустили, що модель, що розуміється як теоретичний проект певної практичної діяльності, є адекватним відображенням експериментальної педагогічної системи.

На відміну від традиційного розуміння проектної культури, як вміння якісно застосовувати метод проекту, ми розглядаємо проектну культуру в іншій площині – це сукупність особистісних проявів в урочній та позаурочній діяльності відповідно до трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного, проективно-рефлексивного за умови смислової спрямованості застосування методу проекту, що має важливе життєве значення, інтеграції урочної та позаурочної діяльності, інноваційних способів проектної взаємодії і включених організаційних стимулів (колективне, групове, інтерактивне спілкування, індивідуальна творчість).

Ми представляємо динамічну структурно-змістовну модель формування проектної культури молодшого школяра як інноваційну дидактичну структуру, яка включає в себе: сукупність трьох блоків – концептуального (провідні фактори й основні принципи), урочної та позаурочної діяльності учнів, ієрархічно пов'язаних між собою загальним змістом діяльності вчителя і учня за проектною діяльністю відповідно до структурних компонентів проектної культури: когнітивного, емоційно-ціннісного і проективно-рефлексивного; організаційні стимули (колективне, групове, інтерактивне спілкування, індивідуальна творчість; спеціальні заняття з життєтворчості); базові

диференційовані умови (педагогічне забезпечення, психолого-педагогічний супровід, дидактичне забезпечення); форми навчання: просторові уроки; якісні показники, що підтверджують досягнутий педагогічний результат.

Педагогічне забезпечення процесу розвитку проектної культури засобами інтеграції урочної та позаурочної діяльності молодших школярів здійснюється через створення умов для вибору учнем напрямів свого розвитку, реалізацію актуального завдання самотворення, визначальну провідну ідею життєво значущого проекту, вибір учнем змісту і способу навчання. На основі критеріального аналізу визначено, що проектна культура молодшого школяра є інтегративною якістю, що дає змогу учню бути суб'єктом навчання і життя, нести відповідальність за обрані способи поведінки і діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Проектна освіта дає змогу розглядати види соціальної діяльності як специфічні форми безперервного проектної освіти. Такою формою виступає наукова діяль-

ність, а щодо молодшого шкільного віку – квазі-дослідницька діяльність. Спираючись на зроблені раніше обґрунтування, можна констатувати, що широке використання проектного навчання дало б змогу значно підвищити рівень освоєння молодшими школярами основної освітньої програми, що передбачено концепцією «Нова українська школа» і має подальші перспективи.

#### Список використаної літератури:

1. Джужук І.П. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук. Ростов на Дону, 2004.
2. Дудік Г. Метод проектів у сучасній школі: з досвіду впровадження проектних технологій. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2009. № 5. С. 18–23.
3. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія. Київ : Едельвейс, 2013. 742 с.
4. Савенков А.И. Творческий проект, или как провести самостоятельное исследование. *Школьные технологии*. 1998. № 4. С. 144–148.

#### **Tsurkan T., Zmurchyk N. The formation of the project culture of younger pupils in the school's educational environment**

*The article is devoted to finding the basics of forming the project culture of a younger student. Forming the skills of the project culture of younger students is defined as a priority of the new Ukrainian school. The educational institution faces a number of problems that need to be addressed, one of which is the creation of an educational environment conducive to the project culture of students. It is noted that the problem of project culture is widely represented in the scientific literature, but is characterized by fragmentary consideration in the methodology of primary education. The concept of design culture of junior pupils in the educational environment of the school is defined as a means of ensuring the readiness of younger pupils for active, conscious participation in lesson and extracurricular activities, and as a set of their personal achievements in the field of comprehension, development and application of the method of projects, ways of transformation project competence, ability to design, ability to build relationships with oneself and the world around them. The essential characteristics of the project culture in the structure of the school's educational environment are highlighted. It was determined that purposeful systematic work at all levels of education should be organized to form a projective activity of students. It is noted that project training involves involving students in the systematization and acquisition of knowledge, the creation of their own products. The leading factors contributing to the formation of the project culture are identified: the factor of integrative creativity, the factor of project orientation of socio-cultural activity, the factor of maximum use of the personal-developing potential of the educational environment of the school, the factor of project identity identification and the factor of ergonomics. The principles that are interpreted by us as the main guidelines that emerge from the analysis of scientific and pedagogical laws and practical pedagogical experience are presented. The pedagogical conditions of formation of project culture of junior schoolchildren are singled out and substantiated: use of project method in formation of project culture of junior schoolchildren in educational environment of school; organization of modeling of the process of forming the project culture of younger students in the educational environment of the school; realization of the content of the practical activity of the teacher in forming the project culture of younger students in the educational environment of the modern elementary school.*

**Key words:** project culture, project, educational environment, junior high school student.

**О. О. Чорна**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри англійської мови  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

## **РОЛЬ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ РОБОТИ З КАЗКОЮ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ**

*У статті розкрито роль та методичні прийоми роботи з казкою на уроках англійської мови та показано, що саме казка є змістовною основою навчання і надає широкі можливості, є засобом формування позитивної мотивації навчання. Порівнюючи казку з іншими літературними жанрами, можна з впевненістю сказати, що саме в ній міститься вимисел, який надає їй фантастичності. Дитина молодшого шкільного віку, слухаючи казку, співчуває її персонажам, переживає. Самостійна творча діяльність дітей народжує фантазію, здатність до співпереживання й уяви. Вчитель може не лише спиратися на досвід дітей, але й брати до уваги їхню фантазію. Казка є поетичним вимислом, хоча її зв'язок із дійсністю незаперечний, що визначає характер її сюжету, образів, деталей оповідання, змісту, а також мову казки.*

*Формування мотивації є однією з найважливіших цілей розвиваючого аспекту. Саме в молодший шкільний період педагогом повинна бути сформована стійка мотивація до подальшого вивчення іноземної мови. Викладання іноземної мови на сучасному етапі містить комунікативний підхід, який займає провідну позицію, а інтерактивна природа спілкування є його суттю. Комунікативна компетенція та способи її досягнення є найбільш актуальними поміж проблем експериментально й теоретично розв'язувальних методик викладання іноземних мов.*

*Казка є змістовною основою для широкого навчання. Розвиваючий аспект навчання є провідним на ранньому етапі навчання, адже саме на першому році навчання відбувається освоєння багатьох найважливіших здатностей та здійснюється їхній початковий розвиток. Для рішення розвиваючих завдань казка є найкращим матеріалом. Казки є підґрунтям для розвитку особистості. Уявлення про іноземну мову як про засіб спілкування формує у дітей навички говоріння. Казка є складовим компонентом процесу оволодіння іноземною мовою.*

*Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів ролі казки під час вивчення іноземної мови. У подальших студіях варто зосередити увагу на тому, що методичні прийоми роботи з казкою закріплюють фонетичний, лексичний і граматичний матеріал.*

**Ключові слова:** казка, початковий етап, методи, методичні прийоми, комунікативний підхід.

**Постановка проблеми.** Формування мотивації є однією з найважливіших цілей розвиваючого аспекту. Саме в молодший шкільний період педагогом повинна бути сформована стійка мотивація до подальшого вивчення іноземної мови. Викладання іноземної мови на сучасному етапі містить комунікативний підхід, який займає провідну позицію, а інтерактивна природа спілкування є його суттю. Комунікативна компетенція та способи її досягнення є найбільш актуальними проблемами методики викладання іноземних мов.

**Аналіз основних джерел і публікацій.** Роль та методичні прийоми роботи з казкою на уроках англійської мови охарактеризовано в наукових розвідках В.Г. Асеева, М. Б. Беркинблита, А.В. Петровського, Л.С. Выгодского, Т.В. Зеленкова, А.Н. Леонтьева, В.А. Проппа та інших.

**Мета статті** – розкрити, що саме заняття, яке побудоване на основі казки, завжди привертає більшу увагу учня, ніж те, яке містить лише сірий, одноманітний матеріал. Саме казка іноземною мовою дає педагогові більшу можли-

вість зробити з дітей добровільних помічників у пошуках знань.

**Виклад основного матеріалу.** Починаючи з раннього віку казка входить у життя кожної дитини і залишається з нею все дитинство, отже, можна сказати, що саме казка є провідником по світу казкових героїв і надає дитині перші уявлення про різні явища. Аналізуючи праці психологів, можна з легкістю сказати, що діти саме в молодшому шкільному віці здатні сприймати та засвоювати величезну кількість інформації. Це означає, що дитина в ранньому віці засвоює велику кількість знань, але їй у цьому потрібно допомогти, мотивувати та стимулювати до вивчення іноземної мови, зокрема англійської. Починати навчання корисно з використання мовного матеріалу, що є традиційним підходом до вивчення іноземної мови. Робота вчителя повинна бути спрямована на комунікативне спілкування, передачу знань з англійської мови, вчитель повинен розвивати мовні навички дітей, розширювати лексичний матеріал через цікаві форми навчання. Цей процес нерозривно



пов'язаний з активністю дітей. Дитина повинна почувати потребу у вивченні мови, мати передумови для задоволення цієї потреби. Основними джерелами є мотивація і бажання. Звичайно, у школярів присутня висока мотивація вивчення англійської мови [7, с. 223].

Порівнюючи казку з іншими літературними жанрами, можна з впевненістю сказати, що саме в ній міститься вимисел, який надає їй фантастичності. Зміст казки, з описом чудес, зустрічі з незвичайними персонажами, що володіють чудодійною силою, приковує до себе увагу дітей, задовольняючи певні потреби віку: потребу в перевтіленні, інтерес до всього непізаного та незвичайного, таємничого, яке дитина відчуває в казці. Дитина молодшого шкільного віку, слухаючи казку, переймається її героями, співчуває персонажам. Самостійна творча діяльність дітей народжує фантазію, здатність до співпереживання й уяви. Казка є поетичним вимислом, хоча незаперечний її зв'язок із дійсністю, реальним життям, що визначає характер її сюжету, образів, деталей оповідання, її змісту, а також мову казки. Вимисел у казці будується, як правило, на заснованому на дійсності підґрунті. Кожна казка містить у собі картинку реалістичного життя. Автор казки говорить із маленьким слухачем про життєві ситуації, про різні етапи в житті героїв, у казці розкривається почуття любові, зради, почуття вдячності та багато іншого.

Тісний зв'язок життя та казки дозволяє дітям через різні ситуації одержувати досвід, мовний та соціальний, який буде корисним для них у подальшому житті.

Казка є змістовною основою для широкого навчання. Розвиваючий аспект є провідним на ранньому етапі навчання, адже саме на першому році навчання відбувається освоєння багатьох найважливіших здатностей. Для рішення розвиваючих завдань казка є найкращим матеріалом.

Формування мотивації є однією з найважливіших цілей розвиваючого аспекту. Саме в молодший шкільний вік педагогом повинна бути сформована стійка мотивація до подальшого вивчення іноземної мови. Казка є мотиваційною основою до оволодіння іноземною мовою. Іноземна мова дозволяє дитині проникнути в неймовірний сюжет казки, познайомитися з головними та другорядними героями, які представлені в ній. Заняття, яке побудоване на основі казки, завжди привертає більшу увагу. Казка іноземною мовою дає можливість педагогові зробити з дітей добровільних помічників у пошуках знань. Важливою метою розвиваючого аспекту є формування вмінь спілкування. У молодшому шкільному віці в дітей формується особистісне, індивідуально-рольове, ділове спілкування. Казка іноземною мовою завжди викликає в дітей потребу в спілкуванні, тому що її зміст відповідає інтересам дітей і потребам їхнього віку [7, с. 112].

Саме через раннє залучення до казки іноземною мовою в дітях розвивається інтерес до життя народів інших країн. Діти відчувають позитивні емоції, що дозволяє запобігти виникненню почуття недовіри, ворожості.

Пізнавальному аспекту приділяється значне місце в молодшому шкільному віці. У дитини формується й реалізується пізнавальний інтерес до культури країни, мова якої вивчається. Казка є багатим джерелом, з якого дитина може отримувати важливі знання, і містить у собі культурну спадщину країни. Навчання, яке засноване на казці, дає можливість вивчити елементи загальнонаціональної культури. У казках завжди яскраво виражений соціокультурний компонент. У дітей існує інтерес до всього нового. У молодших школярів формується й реалізується пізнавальний інтерес до іншомовної культури. Діти отримують знання про культурну спадщину країни, мову якої вивчають (історичні відомості, географічні відомості, інформацію про людей та однолітків, про побут, традиції, інтереси, про музику, живопис, свята, одяг, захоплення, символіку). Пісні, вірші, лічилки, різні ігри, також як і казка, мають навчальну мету як основу навчання спілкуванню іноземною мовою.

Вчитель ставить завдання перед учнями, і вони ефективно користуються казкою під час вирішення завдань навчального аспекту. Уявлення про іноземну мову як про засіб спілкування формують у дітей навички говоріння. Казка є складовим компонентом процесу оволодіння різними навичками та вміннями. Процес, за якого формуються навички говоріння, спрямований на розвиток готовності учня до спілкування, і нам на допомогу приходять казки. Залучати дітей до процесу спілкування потрібно через казку, бо саме через неї учень усвідомлює важливість спілкування. Казки у своїй основі можуть бути побудовані на різних ситуаціях ігрового чи рольового спілкування, діалогах, сюжетно-рольових іграх. Таким чином, казка є необхідним матеріалом для залучення її як змістовної основи навчання у шкільному віці. Казка має дуже цінний навчальний матеріал, і саме навчання, яке базуватиметься на її основі, матиме позитивний результат. По-перше, казка сприяє формуванню мотивації навчання; по-друге, підвищує виховні й освітні можливості іноземної мови; по-третє, є прекрасним засобом навчання іншомовному спілкуванню.

Викладання іноземної мови на сучасному етапі має комунікативний підхід, який займає провідну позицію, а інтерактивна природа спілкування є його суттю. Комунікативна компетенція та способи її досягнення є найбільш актуальним поміж проблем експериментально й теоретично розв'язувальних методикою іноземних мов.

Комунікативна компетенція та її сучасні інтерпретації у сфері викладання іноземних мов

визначаються американським вченим Д. Хаймза: «Комунікативна компетенція – це те, що потрібно знати мовцеві для здійснення комунікації в культуро значимих обставинах».

Опанування комунікативною компетенцією є досить-таки непростим. Ось чому важливим завданням для учителів є створення уявлюваних й реальних ситуацій спілкування на уроці іноземної мови.

Вчитель також має неопосередковане відношення до залучення школярів до культурних цінностей різних народів, а особливо тих країн, мова яких вивчається у школі. Велике значення має ілюстрований текст або звичайний текст з ілюстраціями до нього. Беручи до рук сучасні підручники з іноземної мови, безсумнівно можна заявляти, що в них міститься велика кількість корисної інформації, красномовний матеріал.

Вчитель повинен не забувати ні на хвилину про наочність та методи роботи з казкою, про традиції та життя англословних країн. Використання казки на уроках сприяє індивідуалізації навчання й розвитку вмотивованості мовної діяльності тих, кого навчають. Самомотивація як різновид мотивації казок на уроках іноземної мови ділиться на два види: самомотивація, коли казка цікава сама по собі, і мотивація, за допомогою якої учням розповідають про багато можливостей, які надає вивчення англійської мови [7, с. 57].

Навчальний процес повинен бути побудований так, щоб учень отримував задоволення від казки саме через розуміння мови, а не лише через цікавий сюжет. Перевагою казки також є і сила емоційного впливу. Ось чому головна увага повинна приділятися сформованості особистісного відношення учнів до прочитаного матеріалу. Успішно ця мета буде досягнута лише у процесі читання, яке відбуватиметься систематично, а також у процесі методично правильно організованого читання.

Ефективність використання казки під час мовленнєвого навчання залежить від багатьох факторів. Виділяються чотири етапи в навчанні усного мовлення у структурі заняття:

- 1) підготовчий – етап попереднього зняття мовних і лінгвокраїнознавчих труднощів;
- 2) сприйняття казки під час первинного читання, розвиток умінь сприйняття інформації;
- 3) контроль осмислення основного змісту;
- 4) розвиток усного мовлення та мовленнєвих навичок.

Повторне прочитання може передувати четвертому етапу.

Наприклад, такий варіант роботи з казкою:

#### 1. Підготовча робота.

На початку уроку вчитель називає казку і пропонує учням поміркувати, що буде лежати в її основі. Наступним етапом є введення нової лексики, без якої неможливо бути досягти мети активного розуміння прочитаного матеріалу. Ознайомлення

з новою лексикою відбувається перед читанням нового матеріалу.

Фразеологізми також не залишаються без уваги.

Проводиться коментування країнознавчого матеріалу.

2. Сприйняття казки (вроздріб). Перед початком читання кожної частини чи розділу учні одержують перелік питань, які в подальшій роботі покажуть, наскільки добре учень оволодів прослуханим матеріалом:

«Назвати головних героїв».

«Ваше відношення до них?».

«Роль головного героя в казці?».

3. Третій етап – перевірка, наскільки добре учень зрозумів матеріал.

Спочатку вчитель ставить учням запитання перед читанням матеріалу, далі пропонується використати вправи різного типу: «Оберіть правильну відповідь», «Розташуйте речення згідно з логічною послідовністю» та багато іншого

4. Розвиток умінь і навичок усного мовлення.

Стимулювання комунікативного говоріння відбувається за допомогою різних завдань:

«Обіграйте між героями діалог».

«Зробіть опис головного героя».

«Охарактеризуйте поведінку головних героїв».

Певним характером наділені герої казок, які діють у конкретних умовах. Відсутність надлишкової інформації дає можливість однозначної семантизації мовленнєвого матеріалу зображенням-малюнком. У цьому полягає одна з переваг казки перед складним літературним твором. Психологами встановлено, що карикатури упізнаються дітьми набагато швидше, ніж фотографії того ж самого предмета, тому що на фотографії міститься багато непотрібної інформації.

Саме через казку існує можливість проникнути в суть реальних мовлень й явищ і за допомогою простої наочної форми донести до учнів інформацію. У діалогах, які містяться в казках, є вся необхідна мовленнєва інформація для того, щоб побудувати казку в послідовності етапів. Відтворення типових ситуацій спілкування («Знайомство», «У гостях», «Заняття спортом» і т.д.) дозволяє вчителю стимулювати учнів до активної мовної діяльності.

Безсумнівними перевагами казок є:

1) автентичність;

2) інформативна насиченість;

3) концентрація мовних засобів;

4) емоційний вплив на тих, кого навчають, і т.д. [6, с. 332].

Ефективність навчання залежить від раціональної організації його процесу.

У структурі уроку можна виділити такі етапи:

1. Попередня робота, в якій міститься лінгвокраїнознавчий коментар, установка на розуміння. Наприклад, до того як прочитати казку «Пепі Довга Панчоха», повідомляються короткі біографічні відомості про автора цієї книги та його творчу діяльність.

2. Читання казки.
3. Перевірка на розуміння змісту з використанням питань до тексту.
4. Використання завдань для активізація мовленнєвого матеріалу:
  - 1) епізодичний розподіл казки;
  - 2) робота над епізодами із завданням мовленнєвого характеру;
  - 3) визначення, кому з героїв належать репліки, які виворює вчитель;
  - 4) гра за ролями, вчитель розподіляє ролі серед учнів, а учні до їх інтерпретації.
5. Переказ змісту казки.

Усі вправи мають на меті не тільки закріплення прочитаного матеріалу, але й розширення мовленнєвого змісту учня. Мовна діяльність учнів є заключною частиною роботи, адже вони є учасниками говоріння в процесі інтерпретації казки, – ось чому потрібне максимальне розуміння прочитаного матеріалу.

**Висновок.** Таким чином, ретельно дослідивши роль та методичні прийоми роботи з казкою на уроках англійської мови, можемо прийти до висновку, що казка є змістовною основою навчання і представляє широкі можливості. Розвиваючий аспект є провідним на ранньому етапі навчання, оскільки на першому році навчання формуються основи багатьох найважливіших здатностей, здійснюється їхній початковий розвиток. Казковий матеріал є прекрасною основою для рішення розвиваючих завдань. Казки потрібні дітям, тому що вони є необхідним підґрунтям для розвитку особистості.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспек-

тів ролі казки під час вивчення іноземної мови. У подальших студіях варто зосередити увагу на тому, що робота з казкою закріплює фонетичний, лексичний і граматичний матеріал.

#### Список використаної літератури:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва, 1976. С. 158.
2. Беркинблит М.Б., Петровский А.В. Фантазия и реальность. Москва : Политиздат, 1968. С. 128.
3. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX в. Одесса, 1998. Вип. 2. С. 53–56.
4. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-петербург, 1997. С. 96
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1982.
6. Пропп В.А. Исторические корни волшебной сказки. Москва, 1986. С. 332.
7. Пропп В.Я. Морфология сказки. Москва, 1969. С. 223, 112, 57.
8. Симановский А.Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль : «Академия развития», 1996. С. 48.
9. Туник Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. Школьный психолог. 1997. С. 65.
10. Куштенко Л.Ю. Этимологический справочник учителя английского языка. Киев, 1997. С. 460.
11. Немов Р.С. Психология. В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологи. Москва, 2000. С. 21.

#### **Chorna O. The role and methods of teaching fairy tale stories in English language lessons as a means of forming positive motivation in studying**

*This article describes the role and methods of teaching fairy tale stories in English language lessons. It shows that fairy tale stories provide a meaningful basis for learning English by presenting a wide range of opportunities and forming a positive motivation for children*

*Beginning from an early age, a fairy tale influence the lives of every child and remains present through his/her childhood. We can say that fairy tale stories lead the world in children heroes and give the child the first notions about different values. It is useful to start learning by using linguistic material, which is a traditional approach to learning a foreign language at an early stage such as naming objects that surround the child directly in the classroom. The work of the teacher should be aimed at communicating clearly, the transfer of knowledge from the English language, develop the language skills of children and of course, to expand their lexical material through interesting forms of learning. In primary school children cognitive interest is formed and realized in foreign language culture. Children will acquire knowledge of the cultural heritage of the language they are studying i.e. historical data, geographic information, people and peers everyday life, traditions, interests, music, paintings, holidays, clothes, hobbies, symbols.*

*To involve children in the process of communication it is necessary to use a fairy tale story which will raise their interest and help in grasping the language in an effective way. Such tales can be based on different game or role communication, dialogues, story-role games. Thus, the fairy tale is a necessary material for its inclusion as a meaningful basis of education at primary school age.*

*The study does not exhaust all aspects and the role of the fairy tale including methodical techniques in learning a foreign language. Further studies should be focused on learning English by the fairy tale methodical techniques with introduced and fixed phonetics, lexical and grammatical material.*

*The educational process should be designed for students to enjoy the fairy tale, namely through understanding the language, not just through an interesting story. Fairy-tale material is a great basis for solving developmental tasks that children need because they are necessary basis for personal development.*

*Thus, we can conclude that fairy tale is a meaningful basis for learning and it presents great opportunities.*

**Key words:** *fairy tale, initial stage, methods, methodical techniques, communication, grasping the language.*

## НОТАТКИ