

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО
ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (15)

Рівне–2016

УДК 371: 378: 614: 796: 004
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 1 (15). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2016. – 211 с.

Згідно з наказом МОН України № 793 від 04.07.2014 р. збірник включений до Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні)

ISBN 978-966-7359-77-5

У збірнику подано наукові статті викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, інших ВНЗ та установ з питань місця педагогічної освіти, інформаційних систем та технологій, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 10 від 26.05.2016 р.)*

Редакційна колегія:

Дем'янчук А. С. – д.пед.н., професор, академік АВШ України, голова редколегії; **Борейко В. І.** – д.е.н., доцент, заступник голови редколегії; **Власюк А. П.** – д.т.н., професор; **Джунь Й. В.** – д.ф.-м.н., професор; **Дутчак М. В.** – д.фіз.вих., професор; **Єрмаков С. С.** – д.пед.н., професор; **Калько А. Д.** – д.геогр.н., професор; **Мадзігон В. М.** – д.пед.н., професор, академік НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України; **Малафійк І. В.** – д.пед.н., професор; **Мицкан Б. М.** – д.б.н., професор; **Назарець В. М.** – д.філол.н., доцент; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Поташнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Пристуна Є. Н.** – д.пед.н., професор, заслужений діяч науки і техніки України; **Ставицький О. О.** – д.психол.н., доцент; **Цьось А. В.** – д.фіз.вих., професор; **Шаповал Ю. Г.** – д.філол.н., професор; **Шкляр В. І.** – д.філол.н., професор; **Шкрібтій Ю. М.** – д.фіз.вих., професор, заслужений працівник народної освіти України; **Груба Т. Л.** – к.пед.н., доцент; **Завацька Л. А.** – к.пед.н., доцент; **Коробович Л. П.** – к.пед.н., доцент; **Мельничук Л. Б.** – к.пед.н., доцент; **Пагула Т. І.** – к.пед.н., доцент; **Полова Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Міськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Тулашівлі Ю. Й., д.пед.н., професор, Національний університет водного господарства та природокористування;
Цьось А. В., д.фіз.вих., професор, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2016

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ.....	5
Артемова Л. В. Обґрунтування освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки аспірантів зі спеціальності 015. Професійна освіта..	5
Борейко В. І. Шляхи підвищення якості вітчизняної вищої освіти.....	12
Борейчук А. В. Інструментальні компетентності майбутніх юристів: теоретичний аспект.....	19
Джунь Й. В. Некласичний регресійний аналіз, його значення і застосування.....	26
Княжев І. О. Проблема підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в сучасних наукових дослідженнях.....	33
Красовська О. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти.....	39
Кристочук Т. Є. Тенденції розвитку освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз.....	49
Кукалець М. В., Кукалець М. М. Підготовка спеціалістів з початкової освіти до використання навчальних ситуацій в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.....	59
Максимчук Н. С. Роль українського фольклору у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.....	65
Марчук О. О. Організація навчально-виховного процесу в Острозькій чоловічій гімназії на початку ХХ століття.....	73
Матвійчук А. В., Кхатер Фаді. Екологічна деонтологія і практичні аспекти екологізації вищої школи України.....	80
Мельничук Л. Б. Сутність та діагностика інноваційної педагогічної діяльності.....	86
Міськова Н. М., Клячківська Н. С. Дидактичні особливості формування математичної культури молодших школярів.....	92
Назарець В. М., Лапчик Л. А. Послання та його жанрові особливості..	98
Олійник В. С. Психолого-педагогічний аспект дослідження природоохоронних територій.....	104
Пагута Т. І. Шляхи реалізації естетичного виховання молодших школярів на уроках у початковій школі.....	111
Петрук О. М. Педагогічна цінність ідей Василя Сухомлинського про громадське виховання молодших школярів.....	120
Попова Д. А. Культурологічний підхід та особливості його застосування до дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму.....	127

Смолюк А. І. Філософсько-психологічні підходи до розуміння розвитку творчої особистості в умовах коледжу.....	133
Сойко І. М., Лазаришина І. В. Особливості використання дидактичних ігор на уроках в початковій школі.....	142
Сойко І. М. Психолого-педагогічні особливості розвитку мовлення і мислення першокласників.....	148
Ставицький О. О. Психологічні особливості безпосередньої взаємодії з інвалідизованими.....	158
Фінчук Г. В. Психолого-педагогічні основи технології використання проєктної методики у навчанні іноземних мов.....	166
Шикула Р. Р. Педагогічні умови формування фахової підготовки майбутніх учителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки.....	173
Шкабаріна М. А. Педагогічна творчість та педагогічна креативність: компоративний аналіз.....	179
Якобчук В. В., Калько А. Д. Становлення педагогічної складової в Рівненському державному базовому медичному коледжі.....	185
Яроменко О. В, Мікловш А. В. Географо-топонімічний аналіз назв населених пунктів Мукачівського району Закарпатської області.....	194
Ясінський М. М. Перспективи навчально-виховної дисципліни «Віртуальний історичний туризм» в системі ігрової освіти.....	202

РОЗДІЛ 1
ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ
ТА ВНЗ

УДК 377.6

Артемова Л. В., д.пед.н., професор (Київський міжнародний університет)

ОБҐРУНТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 015. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

***Анотація.** У статті розкрито підходи до збереження національних здобутків у процесі євроінтеграції при підготовці докторів філософії зі спеціальності 015. Професійна освіта. Досліджено підходи до розроблення освітньо-наукової програми забезпечення високого рівня сучасного наукового дослідження. Створено і обґрунтовано програму зі спеціальності 015 «Професійна освіта» розраховану на виконання ЕКТС, побудовану на компетенційному підході, яка передбачає підготовку аспірантів до наукової та викладацької діяльності.*

***Ключові слова:** доктор філософії, професійна освіта, компетенції, аспіранти, науковці, викладачі, дослідження, освітня програма.*

***Аннотация.** В статье раскрыты подходы к сохранению национальных достижений в процессе евроинтеграции во время подготовки доктора философии по специальности 015 Профессиональное образование. Исследованы подходы к разработке программы обеспечения высокого уровня современного научного исследования. Создано и обосновано программу по специальности 015. Профессиональное образование, рассчитанную на использование ЕКТС, построенную на компетенционном подходе, предусматривающую подготовку аспирантов к научной и преподавательской деятельности.*

***Ключевые слова.** доктор философии, профессиональное образование, компетенции, аспирант, научный работник, преподаватель, исследование, образовательная программа.*

***Annotation.** The article deals with the approaches to preservation of national achievements in European integration process while training PhD in specialty 015. Professional Education. The approaches to the development of education and research programs to ensure a high level of modern scientific research are analysed. The program in the specialty 015 «Professional Education», designed*

for ECTS implementation, based on the competence approach, which provides training graduates for research and teaching is created and substantiated.

Keywords: *Ph.D., professional education, competencies, graduate students, researchers, teachers, research, educational program.*

Вища школа постійно потребує поновлення і поповнення кадрів вищої кваліфікації. Основним джерелом їх підготовки є аспірантура. Задля реалізації Закону України Про вищу освіту 2016 року [1] стосовно підготовки кадрів вищої кваліфікації Кабінет міністрів України прийняв Постанову «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних (наукових установах)» № 261 від 23.03.2016 р. [2].

Зберігши національні здобутки і традиції в підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, Постанова приводить основну термінологію до норм світової практики.

У Постанові також є чимало прогресивних норм, умов, які характеризують тенденцію до автономізації ВНЗ та демократизації їх навчальної діяльності в зв'язку з підготовкою кадрів вищої кваліфікації. Зокрема, це реалізується в змістовій частині підготовки аспірантів – освітньо-науковій програмі аспірантури ВНЗ. Постановою передбачено відповідно до Національної рамки кваліфікацій набуття аспірантом не менше чотирьох складових, а саме наступних компетенцій:

- здобуття глибинних знань із спеціальності за якою аспірант проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку;

- оволодіння загальнонауковими компетентностями, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального кругозору;

- набуття універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проектами та / або надання пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрація прав інтелектуальної власності;

- здобуття мовних компетенцій, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності.

Для реалізації зазначених умов ВНЗ мають право і можливість визначити змістове наповнення освітньо-наукової програми (навчального плану), дотримуючись рекомендованої кількості кредитів

Допустимість творчого підходу до наповнення освітньої складової наразилась на традиційні уявлення про змістову підготовку аспірантів, яка завершувалася усталеним комплектом кандидатських іспитів зі спеціальності, іноземної мови, філософії. Багаторічний досвід підготовки аспірантів та докторантів доводить, що вказаний набір навчальних дисциплін не служить підґрунтям для досягнення аспірантом кінцевої мети – написання та захисту наукових досягнень у формі дисертації.

Відповідно до зазначеного виникла необхідність поєднання освітньої та наукової складових у навчальному процесі підготовки аспірантів зі спеціальності 015 – Професійна освіта.

Для розв'язання цієї проблеми була визначена **мета**:

Розробити освітньо-наукову програму, яка забезпечить високий рівень проведення аспірантом сучасного наукового дослідження.

Завдання дослідження:

- розробити інноваційну освітню складову (навчальний план) освітньо-наукової програми з урахуванням потреб наукового дослідження та загальноприйнятих умов професійної підготовки сучасного доктора філософії;
- реалізувати компетенційний підхід при розробці змісту освітньо-наукової програми з професійної освіти як бази для теоретичного та методичного дисертаційного дослідження.

Для реалізації мети і завдань були використані рекомендовані МОН України структури з Методичних рекомендацій «Розроблення освітніх програм» НАПН України Національний Темпус / Еразмус+офіс в Україні [3]. Ці структури базуються на обґрунтованому у вітчизняній дидактиці діяльнісному підході.

Відповідно до потреб підготовки фахівця з обраної спеціальності розроблено освітню складову (навчальний план).

План розрахований на 60 кредитів та містить 2 блоки:

- цикл професійної та практичної підготовки;
- цикл дисциплін за вибором.

Виходячи з вище зазначеного, освітня складова (навчальний план) включає наступне.

У циклі професійної підготовки для здобуття «глибинних знань» зі спеціальності, за якою аспірант проводить дослідження була визначена навчальна дисципліна «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу» (12 кредитів). Теоретичні знання та окремі компетенції аспіранти мають здобути з цього першочергового фахового курсу «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу» [4]. Ця навчальна дисципліна має забезпечити компетентність

аспірантів з основних концепцій, з теоретичних і практичних проблем, з історії розвитку професійної освіти, оволодіння відповідною науковою термінологією. Для поглиблення знань зі спеціальності в цикл дисциплін за вибором введено курс «Психологія в професійній освіті» (7 кредитів). Можливість довести набуті вміння, навички до рівня компетенцій надає їм практика. Зокрема, аспіранти відвідують, розробляють і впроваджують усі форми навчальних занять – лекції, семінари, практичні, лабораторні, організують та спрямовують самостійну роботу студентів, беруть участь у роботі екзаменаційних комісій на іспитах та заліках. У межах педагогічної практики аспіранти проводять виховні заходи в академічній групі студентів в якості викладача, а також беруть участь у проведенні інститутських заходів.

Оскільки кінцевою метою аспірантів є наукове дослідження, то доцільно їх залучати до організації дослідницьких робіт та пошуків студентів. Аспіранти мають змогу практично перевірити власні дослідницькі вміння та аналізувати наукові матеріали студентів, поділитися з ними набутим досвідом. Одним із результатів такої наукової співпраці може бути написання тез та виступи на студентській конференції.

Така індивідуальна робота слугуватиме аспіранту для вивчення ділових, навчальних та особистісних якостей студента. Фактичні знання особливостей поведінки інтересів, успішності студента знадобляться аспіранту для написання об'єктивної характеристики на студента, а також кінцевих висновків і прогнозів щодо його подальшого розвитку.

У цьому ж першому циклі введено курс «Українська наукова мова» (4 кредити) [5], оскільки аспіранту потрібно буде писати дисертацію державною мовою. Як показує досвід наукового керівництва аспірантами попередніх років у них виникають труднощі в написанні тексту дисертації через недосконале володіння українською мовою, хоча вони вивчають її з першого класу і далі упродовж всього шкільного навчання, а також у ВНЗ.

Навчально-освітній курс української наукової мови передбачає сучасне розуміння, призначення і роль державної української мови в суспільстві, в державі, у діяльності науковця, потребує постійного використання її і у науковому спілкуванні. Практичні та лабораторні заняття забезпечують написання наукової роботи з використанням загальнонавчаної та спеціальної стосовно професійної освіти, наукової термінології, вживання в науковій роботі фразеологізмів, мовних кліше і складних найменувань, побудови й доцільного вживання складних речень, зокрема з причинно-наслідковими відношеннями, уміння логічно групувати речення в синтаксичній єдності для аргументації, підтвердження, формування абзаців, знання архітекtonіки тексту й відповідно вміння скласти його в початковий робочий план, раціонально структурувати й логічно викладати текст; уміння робити часткові й загальні висновки, виходячи з попереднього викладеного

теоретичного і практичного матеріалу; оформлення таблиць, цитат та посилань на джерела; саморедагування й удосконалення тексту – усунення неточностей, повторів, стильового різнобою, орфографічних та пунктуаційних помилок. Практичні та лабораторні заняття, а також самостійна робота аспіранта допоможуть йому підвищити власну мовленеву підготовленість та оволодіти науковою термінологією.

Третя обов'язкова дисципліна першого блоку «Іноземна мова (рівень С1)» (8 кредитів) [6]. У сучасних умовах європейської інтеграції та світової мобільності науковцям конче необхідне вільне володіння усною та письмовою, принаймні однією, а краще двома, трьома іноземними мовами. Адже для наукового дослідження важливо знати наукові здобутки в світі, а також вміти ознайомити колег з результатами власних наукових пошуків у виступах та в особистому спілкуванні на конференціях, у листуванні тощо.

У першому блоці, як обов'язковий, визначено курс «Методика та організація роботи над дисертацією на здобуття наукового ступеня доктора філософії» (6 кредитів) [7], покликана підготувати аспіранта до теоретичного й методичного дослідження обраної наукової теми. Програма передбачає з'ясування структури та логіки наукового дослідження, зміст і методику його поетапної організації, аналіз, інтерпретацію та літературне оформлення здобутих результатів. У структурі навчального процесу з цієї дисципліни передбачено практичні та лабораторні заняття для фактичної розробки кожним аспірантом усіх складників наукового дослідження стосовно обраної ними наукової теми.

Цикл дисциплін за вибором спланований наступним чином.

Створенню психологічної бази в педагогічному дослідженні слугуватиме курс «Психологія в професійній освіті» (7 кредитів) [8]. Структура цієї дисципліни передбачає низку змістових модулів. Наприклад «Психолого-педагогічні основи професійної освіти», «Психологія професійного навчання, виховання і розвитку», та ін. Окремі теми інших модулів сформульовані так «Педагогіка як суб'єкт професіоналізації», «Особистісно орієнтоване педагогічне спілкування» тощо.

Із наведених прикладів видно, що вивчення такого курсу слугуватиме широкому діапазону тем наукових досліджень з професійної освіти.

У нинішніх умовах для підготовки та оформлення дисертації важливо здобути відповідний рівень комп'ютерної грамотності. Саме тому в освітню програму було введено навчальний курс «Сучасні інформаційні технології в наукових дослідженнях» (4 кредити) [9].

Структура цього курсу передбачає навчання аспіранта виконувати дисертаційне дослідження на всіх його етапах з використанням інформаційних технологій для збору та обробки та оформлення результатів наукового дослідження. Наприклад, вивчаються програмні системи для збору, зберігання, обробки результатів експерименту в електронному

вигляді; опановуються методи інформаційного пошуку наукової інформації, способи автоматизації створення багатосторінкових документів.

На практичних та лабораторних заняттях аспіранти набувають компетентності розробки методів дослідження, наприклад, анкети з допомогою веб-засобів, прийомів розробки універсальних моделей та ін.

Природно, сучасна молодь володіє комп'ютерною технікою на різному рівні. Тому цей курс допоможе їм удосконалити власні вміння і поновити їх стосовно обраної спеціальності та теми дослідження.

Сучасний науковець і викладач має оволодіти організаційними вміннями в професійній освіті та науковій діяльності. Саме з огляду на це в освітню програму включено навчальну програму дисципліни «Менеджмент науково-педагогічної діяльності в європейському освітньому вимірі» (6 кредитів) [10]. Програма курсу вводить аспірантів у науковий апарат менеджменту науково-педагогічної діяльності в європейському вимірі. Визначено теоретичні положення та концептуальні підходи менеджменту науково-педагогічної діяльності в галузі професійної освіти. Теоретико-експериментальне підґрунтя дозволяє аспіранту опанувати дизайн компоративних досліджень менеджменту науково-педагогічної діяльності, раціональне проектування навчального плану відповідно до галузевих стандартів вищої освіти.

Практичні та лабораторні заняття дозволяють аспірантам розробляти власні індивідуальні творчі дослідницькі проекти, використовувати інноваційні та інформаційні технології менеджменту науково-педагогічної діяльності, опанувати критеріальний підхід в оцінці ефективності менеджменту науково-педагогічної діяльності, використовуючи критерії менеджменту провідних університетів країн Європи, сходу, тощо.

Економічну обізнаність і компетентність аспірантів надає навчальна дисципліна «Комерціалізація наукових досліджень» (3 кредити) [11]. Вона дозволяє з'ясувати сутність та принципи комерціалізації наукових досліджень, фінансово-економічні аспекти комерціалізації результатів досліджень. Аспіранти пізнають зміст інтелектуальної діяльності та її значення на постіндустріальній стадії цивілізаційного розвитку, сутність інтелектуальної власності, сутність та специфіку авторського права. Вони практично вивчають методи інтелектуальної власності, фінансові механізми та ризики комерціалізації наукових досліджень, трансфер наукових технологій. Така економічна підготовка допомагає майбутнім науковцям та викладачам оцінити наслідки власного індивідуального дослідження та наукових пошуків колег з економічної точки зору.

Завершує цикл професійної та практичної підготовки педагогічна (асистентська) практика (6 кредитів) [12]. Структура педагогічного процесу практики передбачає вивчення документації та роботи кафедри.

Розглянуті складники педагогічної (асистентської) практики введуть аспіранта в світ багатогранної діяльності викладача.

Підводячи підсумки аналізу та обґрунтування освітньої програми зі спеціальності 015 «Професійна освіта» вважаємо, що розглянута програма спроможна повноцінно забезпечити освітньо-теоретичну та практичну підготовку майбутнього викладача і науковця в галузі професійної освіти. Вона розроблена з інноваційними складниками, які враховують як потреби в підготовці аспіранта до наукового дослідження так і умови професійної підготовки сучасного доктора філософії з професійної освіти.

У розробці змісту навчально-наукових програм для підготовки доктора філософії з професійної освіти за розглянутою освітньою складовою (навчальним планом) застосовано компетентійний підхід як базу для наукової діяльності в теоретичному і методичному дослідженні з професійної освіти.

Можна спрогнозувати, що розроблені за цим планом освітні програми на основі компетенційного підходу дозволяють підготувати аспірантів як теоретично так і практично до наукової та викладацької діяльності. У процесі вивчення розглянутої освітньої програми передбачено з'ясування її ефективності та результативності для підготовки аспірантів за розробленими критеріями та показниками, зокрема визначеними компетенціями. В подальшому плануємо проаналізувати структуру та зміст конкретних програм навчального плану стосовно їх готовності до підготовки науковця і викладача.

1. Закон України Про вищу освіту 2016 року. – 10 с. **2.** Постанова «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних (наукових установах)» N 261 від 23.03.2016 р. – 12 с. **3.** Методичні рекомендації «Розроблення освітніх програм» НАПН України Національний Темпус / Еразмус+офіс в Україні. – Київ : 2014 – 119 с. **4.** Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. Київ : КиМУ, 1916. 20 с. **5.** Українська наукова мова. – Київ : КиМУ, 2016. – 22 с. **6.** Іноземна мова (С1). Київ : КиМУ, 2016. – 61 с. **7.** Методика та організація роботи над дисертацією на здобуття наукового ступеня доктора філософії. – Київ : КиМУ, 2016. – 24 с. **8.** Психологія в професійній освіті. – Київ : КиМУ, 2016. – 19 с. **9.** Сучасні інформаційні технології в наукових дослідженнях. – Київ : КиМУ, 2016. 17с. **10.** Менеджмент науково-педагогічної діяльності в європейському освітньому вимірі. – Київ : КиМУ, 2016. – 26 с. **11.** Комерціалізація наукових досліджень. – Київ : КиМУ, 2016. – 18 с. **12.** Педагогічна (асистентська) практика. – Київ : КиМУ, 1916. – 23 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Борейко В. І., д.е.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджено тенденції розвитку вищої освіти України за часи незалежності. Показано, що зростання в нашій країні кількості вищих навчальних закладів зумовило зниження якості вищої освіти. Розкрито погляди вчених на роль вищої освіти в забезпеченні інноваційного розвитку національної економіки. Обґрунтовано, що перетворення, які здійснюються в Україні, спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для національної економіки. Запропоновано шляхи підвищення якості вітчизняної вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, якість вищої освіти, інноваційний розвиток, національна економіка.

Аннотация. В статье исследованы тенденции развития высшего образования Украины за время независимости. Показано, что рост в нашей стране количества высших учебных заведений обусловил снижение качества высшего образования. Раскрыты взгляды ученых на роль высшего образования в обеспечении инновационного развития национальной экономики. Обоснованно, что преобразования, осуществляемые в Украине, направлены на повышение качества подготовки будущих специалистов для национальной экономики. Предложены пути повышения качества отечественного образования.

Ключевые слова: высшее образование, качество высшего образования, инновационное развитие, национальная экономика.

Annotation. In the article the trends development of higher education of Ukraine since its independence are investigated. It is shown that the growth of the number of higher education institutions in our country led to quality reducing of higher education. The views of scientists on the role of higher education in providing innovative development of national economy are revealed. It is substantiated that changes that are made in Ukraine, aimed at improving the quality of training of future specialists for the national economy. The ways of improving the quality of national higher education are proposed.

Keywords: higher education, quality of higher education, innovative development, national economy.

Ключовим завданням вищих навчальних закладів України є підготовка висококваліфікованих фахівців для національної економіки. Тому, багаточисельні українські університети, академії та інститути повинні готувати таких спеціалістів, яких потребують вітчизняні підприємства, установи та організації. Однак, свобода, яку отримали українські вищі навчальні заклади (ВНЗ) у виборі напрямів підготовки майбутніх фахівців, призвела до того, що на вітчизняному ринку праці спостерігається надлишок фахівців одних спеціальностей (економістів, менеджерів, юристів, психологів) та нехватка – інших, в першу чергу, технічних спеціальностей.

Водночас, через те, що вища освіта стала загальнодоступною для всіх випускників шкіл, її якість за минулі два десятиліття знизилася. Отже, постає необхідність пошуку шляхів підвищення якості вітчизняної вищої освіти. Зазначене визначило актуальність нашого дослідження.

Вища школа завжди відіграла важливу роль у підготовці фахівців для національної економіки, тому, проблеми її розвитку досліджували відомі українські вчені, серед яких слід виділити роботи: В. П. Андрущенко, І. О. Вакарчука, М. І. Винницького, І. С. Волошука, Б. М. Данилишина, М. Б. Євтуха, М. З. Згуровського, В. М. Кісіля, А. М. Колота, В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало, С. М. Ніколаєнка, Ю. М. Рашкевича, В. П. Семиноженка.

Так, В. П. Андрущенко, М. Винницьким, М. З. Згуровським, В. М. Кісілем, А. М. Колотом, В. І. Луговим, Ю. М. Рашкевичем досліджено ефективність впровадження в Україні положень Болонської декларації.

Вчені І. С. Волощук, М. В. Євтух, І. П. Кінаш, В. П. Семиноженко висвітлили проблеми, пов'язані з підвищенням якості вітчизняної вищої освіти та її сприяння інноваційному розвитку держави і суспільства. Проте питання щодо напрямів підвищення якості вітчизняної вищої освіти залишається сьогодні дискусійним.

Метою нашого дослідження є обґрунтування шляхів підвищення якості вищої освіти в Україні.

Для досягнення визначеної мети в статті передбачається вирішити такі завдання:

- проаналізувати тенденції в розвитку вищої освіти України за часи незалежності;
- розглянути погляди вчених на роль вищої освіти в забезпеченні інноваційного розвитку національної економіки;
- запропонувати шляхи підвищення якості вітчизняної вищої освіти.

За роки незалежності кількість вищих навчальних закладів в Україні та ліцензованих у них місць для підготовки спеціалістів значно зросла. Так, якщо у 1990 році в нашій країні функціонувало 149 ВНЗ III–IV рівнів акредитації, то у 2010 році – 349, або в 2,3 рази більше. Водночас, за цей період кількість студентів, які навчалися у цих закладах, зросла з 881 тис. до 2130 тис. чол. чоловік, або у 2,4 рази (табл. 1).

Таблиця 1*

Вищі навчальні заклади України, на початок навчального року

Показники	Навчальні роки								
	1990/91	1995/96	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
I–II рівнів акредитації									
Кількість закладів	742	782	664	606	505	501	489	478	387
Кількість студентів, тис.	757	618	528	505	362	357	345	329	251
I–IV рівнів акредитації									
Кількість закладів	149	255	315	345	349	345	334	325	277
Кількість студентів, тис.	881	923	1403	2204	2130	1955	1824	1724	1438

* Складено за даними [1].

До того ж слід зазначити, що віднесення до ВНЗ колишніх технікумів та училищ, які отримали I–II рівні акредитації, призвело до штучного збільшення загальної кількості ВНЗ. При цьому, кількість студентів, які навчалися у ВНЗ I–II рівнів акредитації зменшилася з 757 тис. чоловік у 1990 році до 362 тис. чоловік у 2010 році.

Отже, можна зробити висновок, що у 2010 році близько 400 тис. потенційних студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації поступили у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Додатково до них, у 2010 році (якщо порівнювати з 1990 роком) ще близько 850 тис. випускників загальноосвітніх шкіл стали студентами ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Зазначене дозволяє стверджувати, що поступити абітурієнтам до ВНЗ III–IV рівнів акредитації у 2010 році стало значно простіше, ніж у 1990 році. Без сумніву це призвело до зниження якості вищої освіти.

Із 2005 року, внаслідок складної демографічної ситуації, кількість студентів у ВНЗ III–IV рівнів акредитації почала знижуватися, і становила у 2014 році 1438 тис. чол., що було на 766 тис., або у 1,5 рази менше, ніж у 2005 році. Водночас, за цей період із 505 до 251 тис., або у 2 рази зменшилася кількість студентів у ВНЗ I–II рівнів акредитації.

У цілому ж якщо впродовж 1990–2005 років кількість студентів, які навчалися у ВНЗ України, зросла з 1638 тис. до 2709 тис., то впродовж 2005–2014 років вона зменшилася до 1689 тис.

Зазначена тенденція поставила колективи українських ВНЗ у складну ситуацію та застала їх інтенсивно боротися за кожного абітурієнта, які отримали практично необмежені можливості для вступу до ВНЗ III–IV рівнів акредитації. А це, в свою чергу, призвело до подальшого зниження якості вищої освіти в Україні.

Водночас, як зазначає В. Семиноженко: «Сьогодні вимоги до якості вищої освіти як ніколи жорсткі. Завдяки інтенсифікації науково-технічного прогресу світова економіка почала розвиватися швидкісними темпами. Це відкриває чимало нових можливостей, але й породжує нові виклики і вимоги. Передусім – щодо здатності суспільства динамічно примножувати обсяг знань та інформації, конвертувати їх у нові продукти, послуги та види діяльності. Як відомо, до 70 % зростання ВВП держав лідерів дають саме інновації та новітні технології» [2].

Цієї ж думки дотримуються М. Б. Євтух та І. С. Волощук: «Ні в кого не викликає сумніву теза, що тільки завдяки якісній підготовці фахівців можна забезпечити інноваційний розвиток, уникнути економічного колапсу, а отже, зберегти державну незалежність України. Для цього на концептуальному рівні слід оптимально визначити критерії якісної освіти, а на методологічному – ефективні засоби реалізації якісного функціонування системи вищої освіти, що є запорукою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців» [3, с. 70].

Таким чином, провідні вітчизняні науковці обґрунтовують пряму залежність інноваційного розвитку національної економіки від якості вищої освіти в країні. Більше того, неякісна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ України спричинятиме постійне збільшення відставання нашої країни в економічному розвитку від промислово-розвинутих країн світу.

Тому, всі перетворення, які здійснюються в Україні в останнє десятиліття (приєднання до Болонського процесу та прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» [4]), направлені, не на збільшення кількості ВНЗ та ліцензованих у них місць, а на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців для національної економіки.

Так, наприклад, А. Колот зазначає: «Бажання України приєднатися до Болонського процесу, тобто увійти до загальноєвропейського освітнього простору, – це не данина євромоді, а наша нагальна внутрішня потреба, зумовлена запитами ринку праці та загальносвітовими тенденціями розвитку освітньої діяльності» [5, с. 22].

На нараді з питань імплементації Закону «Про вищу освіту» Л. Гриневич зазначила, що у законі багато прогресивних норм, які враховують інтереси всіх сторін навчального процесу. «Ми спробували в публічному діалозі врахувати всі інтереси заради однієї основної мети – реального підвищення якості вищої освіти в країні та формування нашої освітньої системи як конкурентоспроможної для входження до Європейського Союзу» [6].

Після прийняття у 2014 році нової редакції Закону України «Про вищу освіту», кількість ВНЗ в Україні скоротилася з 803 до 325 завдяки виключення з їх переліку колишніх ВНЗ I–II рівнів акредитації.

Водночас Міністерство освіти і науки (МОН) України у 2015 році позбавив ліцензії 48 закладів, які не відповідали статусу вищого навчального

закладу. Таким чином у вересні 2015 році в Україні функціонувало 277 ВНЗ. В 2016 році МОН України обіцяє зберегти тенденцію до зменшення кількості ВНЗ в Україні.

Отже МОН України, з метою підвищення якості освіти, протягом останніх років реалізує чіткі наміри щодо скорочення кількості вищих навчальних закладів в Україні. Як зазначає М. Винницький: «Ці нововведення віддзеркалювали розуміння керівництва МОН того, що для держави масштабів України існування понад 350 ВНЗ III–IV рівнів акредитації (у більш ніж половини з них відкрита аспірантура) і понад 80 ВНЗ із статусом «національного» є нелогічним [7, с. 24].

Проте, порівняно з країнами Європейського Союзу кількість ВНЗ в Україні залишається великою. Наприклад, у Франції вищих навчальних закладів аналогічного рівня усього 78, а в Італії – 65 [8, с. 10]. Тому, як зазначає В. І. Луговий: «Якими болісними не були б процеси консолідації й укрупнення ВНЗ, але без цього не обійтися» [8, с. 11].

При цьому, скорочення кількості ВНЗ не є самоціллю нинішньої політики МОН України. Їх зменшення дозволить сконцентрувати у провідних вітчизняних університетах кращі науково-педагогічні кадри (докторів та кандидатів наук) та підвищити рівень оплати їхньої праці, яка сьогодні значно поступається середньоєвропейському показнику. Нині в українських ВНЗ працює 12,8 тис. докторів та 64,0 тис. кандидатів наук [1]. Зараз вони розпоршені між багаточисельними ВНЗ України. А за умови скорочення цих закладів до рівня європейських країн з близькою до України чисельністю жителів, в середньому в одному вітчизняному ВНЗ працюватиме близько 180 докторів наук та 900 кандидатів наук. Без сумніву це дозволить підвищити якість вищої освіти.

Важливим елементом підвищення якості вищої освіти в нашій країні є надання державної підтримки ВНЗ, які займають провідні позиції в міжнародних рейтингах та проводять наукові дослідження. При цьому, слід враховувати, що, згідно Закону України «Про вищу освіту», вищі навчальні заклади державної, комунальної та приватної форми власності мають рівні права у провадженні освітньої, наукової та інших видів діяльності. До того ж, відповідно до законодавства, всім вітчизняним університетам, академіям, інститутам незалежно від форми власності може бути надано статус національного [4].

Для реалізації цього положення МОН України задекларувало розподіл у 2016 році бюджетного замовлення на підготовку фахівців для національної економіки на конкурсній основі. Якщо ця обіцянка міністерства буде реалізована, то навчальні заклади реально будуть зацікавлені у підвищенні наукового цензу науково-педагогічних працівників та якості вищої освіти.

Проте, для того, щоб бюджетні кошти не були витрачені даремно, необхідно щоб державне замовлення на підготовку спеціалістів у вітчизняних ВНЗ формувалося за реальними замовленнями галузевих міністерств.

У наукових публікаціях провідних світових та вітчизняних учених обґрунтовано, що для якісної підготовки майбутніх спеціалістів, які будуть займатися науковими дослідженнями та працюватимуть у різноманітних галузях національної економіки, є залучення їх із студентських років до виконання науково-дослідних проєктів. Проте, для організації науково-дослідної роботи студентів, аспірантів та докторантів, вітчизняним ВНЗ, особливо технічного спрямування, потрібні значні фінансові ресурси для створення відповідної науково-технічної бази, які у більшості з них відсутні.

Тому, передбаченої Законом України «Про вищу освіту» можливості отримати вітчизняними ВНЗ статус науково-дослідного недостатньо. Для цього варто передбачити у Зведеному бюджеті країни державне фінансування науково-дослідних проєктів, виконуваних університетами та інститутами. Водночас необхідно розробити державну програму створення у провідних українських університетах, інститутах та академіях науково-технічної бази для проведення науково-педагогічними працівниками, докторантами, аспірантами та студентами наукових досліджень на високому рівні.

При цьому, навчальні програми підготовки студентів, особливо майбутніх магістрів, повинні передбачати достатню кількість часу на виконання ними науково-дослідної роботи, проходження практики і стажування в наукових установах та на підприємствах, які реалізують інноваційні проєкти.

Узагальнюючі результати проведеного дослідження, варто зазначити, що підвищення якості вищої освіти в Україні є передумовою інноваційного оновлення національної економіки та підвищення благополуччя населення країни. Для цього необхідно:

- зменшити кількість вітчизняних вищих навчальних закладів до середньоєвропейського рівня кількості ВНЗ країн з близькою до України чисельністю жителів (70–80 ВНЗ), що дозволить сконцентрувати в них кращі науково-педагогічні кадри країни та підвищити оплату їхньої праці;

- повністю урівняти в правах державні, комунальні та приватні вищі навчальні заклади, включаючи розподіл державних замовлень на підготовку спеціалістів для національної економіки, орієнтуючись на їх забезпечення науково-педагогічними кадрами та місце у міжнародних рейтингах;

- МОН України державне замовлення на підготовку фахівців вітчизняними ВНЗ формувати за реальними замовленнями галузевих міністерств;

- у Зведеному бюджеті України окремою статтею передбачити видатки держави на фінансування науково-дослідної діяльності ВНЗ та залучення до такої діяльності студентів, аспірантів та докторантів.

Запропоновані шляхи дозволять підвищити якість вітчизняної вищої освіти, як основи для інноваційного оновлення національної економіки.

1. Сайт Державної служби статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstst.gov.ua> 2. Семиноженко В. Повернути науку в університети / В. Семиноженко // Урядовий кур'єр, № 48 (4446) 17 березня 2011 року. 3. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. В. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія : Вісник Академії педагогічних наук України. – 2008. – № 1 (58). – С. 70–74. 4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 року № 1556-VII / <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> 5. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33. 6. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk-ua.facebook.com/MONmolodspost/posts/937945929565319> 7. Винницький М. Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу / М. Винницький // Вища школа. – 2008. – № 12. – С. 20–27. 8. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України. – 2009. – № 1 (62). – С. 5–17.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Борейчук А. В., викладач (Рівненський економіко-гуманітарний та інженерний коледж)

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** У статті досліджено особливості компетентнісного підходу до сучасної вищої юридичної освіти. Охарактеризовано класифікації інструментальних компетентностей, які існують у сучасній педагогічній науці. Виокремлено ті інструментальні компетентності, які повинні формуватися у майбутніх юристів під час навчання, розкрито їх зміст. Запропоновано авторське трактування поняття інструментальні компетентності юристів. Показано, що формування інструментальних компетентностей дозволяє вирішувати складні нестандартні завдання*

***Ключові слова:** навчальний процес, компетентнісний підхід, майбутні юристи, інструментальні компетентності, професійна діяльність.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности компетентностного подхода к современному высшему юридическому образованию. Охарактеризованы классификации инструментальных компетенций, которые существуют в современной педагогической науке. Выделены те инструментальные компетентности, которые должны формироваться в будущих юристов во время обучения, раскрыто их содержание. Предложена авторская трактовка понятия инструментальные компетентности юристов. Показано, что формирование инструментальных компетенций позволяет решать сложные нестандартные задачи.*

***Ключевые слова:** учебный процесс, компетентностный подход, будущие юристы, инструментальные компетентности, профессиональная деятельность.*

***Annotation.** The article deals with the features of competence approach to the modern higher legal education. The classification of instrumental competencies that exist in modern pedagogical science is characterized. The instrumental competences that should obtain future lawyers during the study are determined, their content is revealed. The author proposes own interpretation of the concept «instrumental competence of lawyers». It is shown that the formation of instrumental competencies allows solving difficult non-standard tasks*

***Keywords:** educational process, competence approach, future lawyers, instrumental competence, professional activity.*

Сучасному суспільству потрібні компетентні фахівці в галузі права, які мають не тільки професійні знання, уміння та навички, але й можуть приймати відповідальні рішення в ситуаціях вибору, схильні до співробітництва, вирізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, здатністю до адаптації, умінням реалізувати свої творчі здібності. Інтеграція України в європейський освітній простір, нові вимоги до працевлаштування випускників-юристів потребують не тільки організаційно-структурних змін у їхній підготовці, а й, насамперед, чіткого визначення педагогічної системи формування необхідних компетентностей сучасного фахівця, що у свою чергу викличе необхідність модернізації змісту вищої юридичної освіти. У сучасних умовах необхідним є формування особистості, яка характеризується творчим типом мислення, ініціативністю та самостійністю у прийнятті рішень. Сприятиме цьому, головним чином, формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів у процесі навчання.

Сутність компетентнісного підходу відображена в багатьох роботах дидактів Дж. Равена, Ю. Татура, Г. Селевко, І. Зимньої, В. Краєвського, А. Хуторського та ін. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх юристів в Україні став предметом дослідження таких науковців як Г. Яворська, О. Калита, О. Бовдир, Н. Кожем'яко, І. Бризгалова тощо. Проте в українській педагогіці комплексного аналізу сутності та особливостей формування інструментальних компетентностей майбутніх юристів у педагогіці немає.

Метою нашої статті є визначення інструментальних компетентностей майбутніх юристів, які повинні формуватися під час професійної підготовки у ВНЗ та проаналізувати їх змістово-структурні особливості.

За результатами аналізу цілей проекту «TUNING» компетентнісний підхід до навчання у сучасних ВНЗ в значній мірі викликаний необхідністю: актуалізації опанування вищою школою «нових типів результатів освіти, які виходять за рамки професійних знань, умінь та навиків», «які знаходять своє застосування в широких контекстах працевлаштування і громадськості» та створення модульної форми освітнього процесу, що забезпечує формування відповідних компетенцій та [1, с. 21].

У рамках Болонського процесу, компетентнісний підхід зайняв своє місце в освіті і виконує такі функції: посилення орієнтації освіти на працевлаштування, а саме на підвищення конкурентноздатності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці; підвищення гнучкості вищої освіти на основі системнодіяльнісного, знаннєвого і компетентнісного підходів на модульній основі; підвищення якості підготовки випускників вищого навчального закладу тощо.

Оскільки саме розвиток компетентностей проголошено метою освітніх програм, вважаємо за необхідне з'ясування актуального набору компетентностей. Загальні компетентності студентів науковці пропонують розділити на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні.

Серед цих компетентностей у підготовці юристів вагоме місце займають інструментальні компетентності, адже вони дозволяють вирішувати складні нестандартні завдання, приймати конструктивні рішення і здійснювати аналіз і синтез інформації. Поняття «інструментальна компетентність» досить широке і визнається на сучасному етапі розвитку педагогіки досить неоднозначно. На основі власного досвіду та за результатами проведеного дослідження, вважаємо за необхідне, дати таке визначення поняттю інструментальні компетентності юриста – сукупність базових знань та умінь, що сприяють формуванню та розвитку усіх необхідних професійних якостей з подальшим їх впровадженням у практичній діяльності.

Інструментальні компетентності входять до переліку Європейського пакету компетенцій. В основі їх класифікацій є структура, представлена проектом «Налаштування освітніх структур в Європі Tuning», де вони зібрані в єдину групу. Згідно методології проекту Tuning інструментальні компетентності включені в категорію загальних компетентностей, тим самим визнаючи їх істотне значення для кожної з предметних областей [1, с. 22].

Дослідник В. Пунтус визначає у своїх дослідженнях такий зміст інструментальних компетентностей: методологічна компетентність: здатність раціонально організувати і планувати час, діяльність; компетентність визначати ефективні методи і способи виконання завдань; компетентність вирішення проблем: здатність приймати відповідальні рішення в стандартних і нестандартних ситуаціях; здатність ефективно вирішувати проблеми; інформаційно-технологічна компетентність: навички роботи з інформацією (вміння вести пошук, знаходити, аналізувати, оцінювати інформацію з різних джерел для ефективного виконання професійних завдань, професійного та особистісного розвитку); елементарні навички роботи з комп'ютером; використання інформаційно-комунікаційних технологій; іншомовна компетентність: знання іноземної мови; комунікативна компетентність: ефективна письмова і усна комунікація рідною мовою [2, с. 116.].

Більш конкретизований (в рамках проекту «Tuning») набір інструментальних компетентностей включає в себе: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; вміння управляти інформацією (здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел); здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення [3].

Також існує класифікація компетентностей, запропонована шотландським вченим Дж. Равеном, широко відомим своїми роботами в області діагностики і дослідження комкомпетентності високого рівня, їх природи, розвитку, оцінки та реалізації. Розглянута ним структура включає в себе 37 компетентностей. Виділимо лише частину, які за характером збігаються з інструментальними компетентностями: пошук і використання зворотного зв'язку; готовність вирішувати складні питання; здатність приймати рішення.

Нами були досліджені роботи таких вчених як І. Зимня, Н. Кузьміна, Л. Петровська, А. Хуторський, А. Маркова, Н. Гришанова та ін. Так, І. Зимня називає інструментальні компетентності власне когнітивними інструментальними компетентностями та визначає їх як розумові здібності людини, що виступають в якості умов розвитку її вмінь і набуття знань. Дослідниця виділяє три основні групи компетентностей: компетенції, що відносяться до самого студента як особистості, суб'єкту діяльності, спілкування; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [4, с. 35].

Ще одна класифікація компетентностей представлена Н. Кузьміною, яка виділяє п'ять видів компетентності: спеціальна і професійна компетентності в області дисципліни; методична компетентність в області способів формування знань, умінь; соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей навчаючі-трудоуважачих; аутопсихологічна компетентність у області достоїнств діяльності й особистості [5, с. 90].

Великий інтерес викликають вимоги до результатів освоєння основних освітніх програм підготовки бакалавра, що описані в державних стандартах якості вищої освіти напряму підготовки 6.030401 «Правознавство». Випускник-бакалавр повинен володіти такими компетентностями: універсальними: загальнонауковими; інструментальними; здатністю до письмової та усної комунікації державною мовою і необхідне знання другої мови; готовністю до організаційно-управлінської роботи з малими колективами; готовністю працювати з інформацією з різних джерел; соціально-особистісними і загальнокультурними компетенціями; професійними [6, с. 11].

Дослідження Ю. Постіякової наочно демонструють підвищені вимоги до професійної діяльності педагога: особистісним (впевненість у своїх здібностях, самоповага, комунікативні навички та ін.); когнітивним (організація своїх внутрішніх ресурсів та управління ними); соціально-орієнтованим (одержання підтримки в стресових ситуаціях та ін.); інструментальним (здатність розпізнавати ситуації, пов'язані з ризиком для здоров'я та ін.) [7, с. 37].

Таким чином на основі дослідження різних підходів до аналізу класифікацій та особливостей компетентностей, ми пропонуємо виділити саме ті інструментальні компетентності, які повинні формувати в майбутніх юристів у процесі навчання у ВНЗ. До них ми пропонуємо віднести: здатність до аналізу і синтезу, письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою, здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел, здатність розв'язувати проблеми, здатність приймати рішення.

Здатність до аналізу і синтезу. Слідчий, суддя чи прокурор повинні вміти аналізувати події, явища та факти, їх співставляти, протиставляти та робити належні висновки. Такі задатки повинні формуватися у майбутніх

фахівців ще у процесі навчання у вищому навчальному закладі, особливо під час засвоєння знань з процесуальних галузей права. Формуванню даної компетентності сприятимуть робота з вирішення ситуаційних завдань, технологія аналізу виробничих ситуацій. Наприклад, під час вивчення теми «Трудові спори», щоб вирішити запропонований трудовий спір, студент повинен опрацювати Трудовий Кодекс України, знайти там необхідні статті, що допоможуть врегулювати ситуацію та запропонувати власне бачення даної проблеми.

Письмові та усні комунікаційні вміння рідною мовою. Комунікативні задатки юриста постають як сукупність професійно обумовлених і особистісно значущих цінностей, знань, умінь і якостей особистості юриста, що забезпечують ефективне професійне спілкування, оволодіння вищим рівнем професійної діяльності та найбільш повну самореалізацію в ній [8, с. 110]. В основі практичної діяльності юриста лежить спілкування, воно часто є складовим основного змісту діяльності і тому набуває роль професійного. Професійне спілкування не завжди застосовується юристом на свій розсуд, в деяких випадках, воно строго формалізоване і протікає в особливому процесуальному режимі з дотриманням певних, суворо окреслених форм комунікації, таких, наприклад, як прийом заяв у громадян, судові дебати, проведення допиту, очна ставка тощо. Від юриста, крім знання законів, потрібні ще і певні комунікативні здібності, такі як вміння встановлювати відносини з людьми, переконувати, враховуючи індивідуально-психологічні особливості, пробуджувати інтерес до спілкування у зв'язку з тими чи іншими обставинами, що мають правове значення [9, с. 38].

Окрім умінь спілкуватися кожен юрист повинен володіти навичками правильного професійного письма, адже у повсякденній роботі правникам доводиться складати безліч документів різного типу (контракти, протокол з огляду місця події, звернення, рапорт тощо). Юрист повинен досконало знати правила правопису та норми складання нормативно-процесуальних документів, бути грамотним та володіти необхідними професійними знаннями. У формуванні цієї компетентності викладачам необхідно широко використовувати ігрові технології навчання, моделювання професійної діяльності, де б студенту юристу довелося б не тільки усно демонструвати свої знання, а й письмово висловлювати власні думки.

Здатність знаходити й аналізувати інформацію з різних джерел. Кожен фахівець-юрист повинен вміти працювати з нормативно-правовою базою, речовими доказами, архівними документами, вміти їх аналізувати, співставляти, знати на якому етапі (під час проведення слідства, під час судового процесу тощо) застосувати. Інформація супроводжує юриста протягом всієї його професійної діяльності. Окрім письмових джерел, що несуть інформацію, юрист повинен вміти працювати з електронними носіями, зокрема добре володіти роботою в системі «Ліга-Закон» та «I-Plex», вміти складати фоторобот та проводити експертизу «Дактилоскопію»,

знати як робити в базі даних та вміти їх створювати тощо. Така компетентність у майбутніх юристів формуватиметься в процесі використання комп'ютерних ігор, технології «занурення» у професійну діяльність, впровадженням контекстного навчання.

Здатність розв'язувати проблеми – це вміння, яке буде супроводжувати юриста упродовж усієї його професійної діяльності. Основними проблемами, які доводиться розв'язувати юристу – це соціальне протиріччя та юридичний і неюридичний конфлікт. Фахівець з будь якої галузі права повинен вміти впливати на оточуючих, розуміти закони та вміти ними оперувати, аналізувати досвід зарубіжних країн, знати як себе поводити у колективі з колегами. Ці задатки формуються у юристів під час навчальних занять, особливо в процесі рольових ігор, коли необхідно зіграти роль слідчого чи адвоката

Здатність приймати рішення. Без цього уміння студент не зможе повноцінно володіти основами юриспруденції, оскільки саме за фахівцем з права часто стоїть прийняття остаточного рішення (суддя), уміння довести чи спростувати вину підслідного (адвокат, прокурор), що послугує у майбутньому винесенню вироку, навички щодо організації пошукової та дослідної роботи у прийнятті рішень (слідчий, прокурор). Така компетентність формується у процесі моделювання професійної діяльності, за допомогою технології аналізу виробничої ситуації та ділових ігор.

Інструментальні компетентності майбутніх юристів мають ряд характерних особливостей, що відрізняють їх від інших видів компетентностей. По-перше, інструментальні компетентності багатофункціональні. Вони відображають ті якості і здібності особистості, які є цінними в будь-якій професійній області діяльності, а також необхідні в повсякденному житті і забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі. По-друге, інструментальні компетентності фундаментальні. Маючи свою самостійність, вони в той же час є основою, фундаментом для спеціальних компетентностей. Стратегічна мета інструментальних компетентностей полягає, на наш погляд, саме у формуванні здібностей і навичок, необхідних для успішного освоєння спеціальними (професійними) компетентностями. По-третє, інструментальні компетентності метапредметні та міждисциплінарні. Вони не прив'язані до певного предмету і об'єкту праці та дозволяють вирішувати цілий клас завдань у різних ситуаціях, не тільки в навчальному закладі, на роботі, але і в сім'ї, в різних сферах суспільного життя. У цьому відношенні інструментальні компетентності можна називати «ключами», які допомагають знайти розумний вихід з проблемної ситуації. По-четверте, інструментальні компетентності багатовимірні, оскільки включають в себе різні розумові процеси і комунікативні, творчі, аналітичні, соціальні уміння. По-п'яте, інструментальні компетентності володіють інтегративним характером і являють єдність складових її компонентів [10, с. 310].

Спираючись на сутнісні характеристики компетентностей, ми прийшли

до висновку про те, що інструментальні компетентності порівняно зі знаннями, вміннями та навичками більш широке поняття. На відміну від знань, вони існують у формі діяльності а не у вигляді інформації про неї; на відміну від навички – усвідомлені; на відміну від уміння, інструментальні компетентності – пов'язані з цілим класом предметів впливу і вдосконалюються не шляхом автоматизації і перетворення в навик, а шляхом інтеграції з іншими компетенціями, через усвідомлення спільної основи діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що володіння інструментальними компетентностями для майбутніх юристів стане гарантією успіху в їхньому житті. Інструментальні компетентності ідентифікуються з пізнавальними, комунікативними, методологічними та технологічними вміннями студентів, що сприяє формуванню високопрофесійного фахівця в галузі права. Інструментальні компетентності юриста формуються на основі активної діяльності студентів, де моделюючи різні життєві ситуації на заняттях студент повинен вміти знаходити та обробляти інформацію, спілкуватися, у нього виробляються навички до розв'язання проблемних ситуацій та прийняття вірних рішень. Потрібно їх успішне формування забезпечити необхідними педагогічними умовами та методикою, створити ефективну модель та конкретизувати критерії та показники їх формування, що і є основною задачею для подальших наукових розвідок.

1. Субетто А. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. Субетто. – СПб. – М., 2006 – 72 с. 2. Пунтус Е. В. О проблеме формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа / Е. В. Пунтус // Журнал «Инновации в образовании». – 2010, № 12. – С. 110–126. 3. Настройка образовательных структур в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm> 4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. 5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 327 с. 6. ДСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма бакалавра галузі знань 08 – право спеціальності 081 – право. – Вид. офіц. тимчас. – Рівне, 2015. – 38 с. 7. Постылякова Ю. В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности / Ю. В. Постылякова // Психологический журнал. – 2005. – Том 26, № 6. – С. 35–43. 8. Жуков Д. Д. Комунікативна компетентність юриста: компоненти, критерії та рівні прояву / Д. Д. Жуков // Молодий вчений. – 2009. – № 9. – С. 108–110. 9. Губаева Т. В. Язык и право. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности / Т.В. Губаева. – М. : Норма, 2003. – 210 с. 10. Пунтус Е. В. Формирование инструментальных компетенций в учебно-проектной деятельности студентов аграрного колледжа при изучении иностранного языка / Е. В. Пунтус // Вестник Брянского государственного университета. – Вып. № 1. – 2011. – С. 301–310.

Рецензент: д.пед.н., професор Пелех Ю. В.

Джунь Й. В., д. ф.-м. н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет, м. Рівне)

НЕКЛАСИЧНИЙ РЕГРЕСІЙНИЙ АНАЛІЗ, ЙОГО ЗНАЧЕННЯ І ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У статті досліджено причини виникнення і правила застосування неklasичного регресійного аналізу (НРА). Розкрито, що його слід застосовувати в тих випадках, коли не виконується головна умова класичного регресійного аналізу (КРА), що означає негаусів характер розподілу залишкових похибок, який, як правило, проявляється при їх числі $n > 500$. Наведено робочі формули НРА і розглянуто головні етапи його програмної реалізації. Зроблено висновок, що НРА є необхідною еволюцією КРА, яка обумовлена зміною уявлень про характер дійсних розподілів залишкових похибок при великих обсягах спостережень.

Ключові слова: неklasичний регресійний аналіз, залишкові похибки, закон Пірсона-Джеффриса.

Аннотация. В статье исследованы причины возникновения и правила использования неклассического регрессионного анализа (НРА). Раскрыто, что его следует применять в том случае, когда не выполняется главное условие классического регрессионного анализа (КРА), которое состоит в негауссовом характере распределения остаточных ошибок, который обычно проявляется, когда их число $n > 500$. Приведены рабочие формулы НРА и рассмотрены главные этапы его программной реализации. Сделан вывод, что НРА есть результатом необходимой эволюции КРА, которая обусловлена изменением представлений о характере действительных распределений остаточных ошибок при больших объемах наблюдений.

Ключевые слова: неклассический регрессионный анализ, остаточные ошибки, закон Пирсона-Джеффриса.

Annotation. The article deals with the causes of origin and rules of the non-classical regression analysis (NRA) usage. It is shown that one should apply it in the case where the main condition of the classical regression analysis (CRA) is not realized, and it is in non-Gauss character of residual errors distribution, which usually shows itself when their number is $n > 500$. The NRA working formulas are presented and the main stages of its software support are considered. The author made the conclusion that the NRA is the result of necessary evolution of the CRA, which is due to a change of ideas about the nature of the residual errors actual distribution in large volumes of observations.

Keywords: non-classical regression analysis, residual errors, Pearson-Jeffrey's law.

В регресійному аналізі, як правило, спостереження y_i розглядають як n випадкових величин, які є лінійними комбінаціями p невідомих сталих (факторів), плюс похибки e_i , $i = 1, 2, \dots, n$:

$$y_i = x_{i1}\beta_1 + x_{i2}\beta_2 + \dots + x_{ip}\beta_p + e_i, \quad (1)$$

де x_{ij} – відомі значення факторних ознак, які діють на результативну ознаку y_i . Інтерес для дослідника представляють регресори β_j , $j = 1, 2, \dots, p$, які відображають силу дії кожного із досліджуваних факторів.

Найменші припущення щодо випадкових величин e_i полягають у такому:

$$M[e_i] = 0; \quad [e_i e_j] = \delta_{ij} \sigma^2, \quad (2)$$

де M – символ математичного сподівання, δ_{ij} – символ Кронекера; σ^2 – дисперсія випадкових незалежних похибок e_i . Оскільки σ^2 є вичерпною характеристикою тільки нормально розподілених похибок, то умови (2) фактично означають, що похибки e_i підкоряються закону Гауса з нульовим математичним сподіванням і дисперсією σ^2 . Але в тому випадку, коли залишкові похибки e_i не підкоряються закону Гауса, застосовувати класичний регресійний аналіз не можна.

Актуальність нашого дослідження полягає в розробці нового, ще неіснуючого неklasичного регресійного аналізу, який необхідно застосовувати в тому разі, коли розподіл залишкових похибок e_i суттєво відхиляється від закону Гауса.

Аналіз робіт за цією проблемою засвідчує, що класичний регресійний аналіз, основними вимогами якого є умови (2), блискуче зарекомендував себе на протязі більше ніж 200 років застосування при вирішенні найрізноманітніших проблем науки. Проте, переможна хода регресійного аналізу обумовлена зовсім не «вічною спроможністю принципів» (2), на яких цей аналіз побудовано, а обсягом вибірок. Вперше це помітив відомий англійський математик, професор Кембриджського університету сер Г. Джеффріс. У своїй знаменитій праці [1], яка витримала у Великобританії дев'ять перевидань, сер Г. Джеффріс, в розділі 5.7 «Дослідження нормального закону» пише: «Дійсні розподіли похибок спостережень, як правило, досить близько наближаються до нормального закону і відхилення від нього важко встановити, якщо число спостережень

n не більше 500». Тобто, нормальний закон є цілком адекватним практиці спостережень, але за умови якщо $n < 500$. При $n > 500$, зі збільшенням n , стають все більш і більш помітними суттєві відхилення дійсних розподілів похибок від закону Гауса. При цьому, ці відхилення є вражаюче типовими. Якщо для нормального розподілу асиметрія $A = 0$ і ексцес $\varepsilon = 0$, то при $n > 500$ дійсні розподіли похибок, при тій же нульовій асиметрії A , набувають стійкий додатній ексцес. При цьому практика показала, що кожен інструмент, метод чи навіть місце спостережень мають свій, лише їм присутній додатній ексцес. Сер Г. Джефферіс запропонував для математичного опису розподілу випадкових похибок спостережень, за умови, що $n > 500$, наступну щільність ймовірності:

$$f(y) = \frac{m}{\pi} \cdot \frac{B(m, 0.5)}{\sqrt{2(m-0.5)}} \cdot \frac{1}{\sigma} \left[1 + k \left(\frac{y - \lambda}{\sigma} \right)^2 \right]^{-m}, \quad (3)$$

де λ , σ – відповідно параметри положення і розсіювання розподілу; m – міра відхилення розподілу (3) від закону Гауса, яка є в той же час і мірою ексцесу форми (3), який може змінюватись в межах: $0 \leq \varepsilon < \infty$; $B(m, 0.5)$ – бета-функція; $k = 0,5/M$; $M = (m-0,5)^3 \cdot m^{-2}$.

На перший погляд здається незрозумілим, чому саме розподіл (3) сер Г. Джефферіс рекомендує в якості похибок спостережень. Адже є інші симетричні розподіли, якими можна апроксимувати похибки з додатнім ексцесом і асиметрією $A = 0$, наприклад, t -розподіл, Lp -розподіл, розподіл Коші тощо. Проте, всі інші розподіли: Стюдента, Коші, Lp – є математично недосконалими: їх інформаційна матриця не є діагональною [2]. Це на практиці означає, що їх параметри є залежними, що дуже ускладнює їх оцінку [2]. Крім того, у негаусових симетричних розподілів з $\varepsilon > 0$ є і інші суттєві недоліки, наприклад, сімейство Lp є нерегулярним, що само по собі виключає можливість побудови для цього розподілу границь нерівності Рао-Крамера для ефективних оцінок його параметрів. Єдиним розподілом, єдиною сучасною моделлю ідеального ймовірнісного хаосу, яка має діагональну інформаційну матрицю Фішера, є форма (3), яку сер Г. Джефферіс створив здійснивши дотепне перетворення класичної кривої Пірсона VII типу, яка мала недиагональну інформаційну матрицю. Але створивши новий розподіл похибок з цією унікальною особливістю, сер Г. Джефферіс, будучи незвичайно скромною людиною, продовжував називати форму (3) розподілом Пірсона VII типу, що приводить до змішання понять відносно останнього і форми (3). Для того, щоб уникнути такої плутанини, ми в межах даної статті, будемо називати розподіл (3) законом похибок Пірсона-Джефферіса, або просто розподілом Пірсона-Джефферіса. Діагональність інформаційної матриці форми (3) дозволяє визначати її параметри

найпростішим чином, що продовжує прекрасну традицію класичної теорії похибок, що започаткована Гаусом, а саме – забезпечення найпростішої методики оцінювання параметрів досліджуваних величин.

Таким чином, в теорії похибок є лише два розподіли, що забезпечують діагональність міри інформації Фішера – це розподіл Гауса і розподіл (3), запропонований сером Г. Джеффрісом.

Практика показує, що при $n > 500$ похибки e_i в (1), як правило, а точніше в 75% випадків, підкоряються розподілу (1). При цьому, ймовірність того, що величини e_i при $i = 1, 2, \dots, n > 500$ є вибірками із генеральної сукупності з розподілом (3), знайдена по χ^2 - критерію Пірсона, свідчить про достатньо хорошу його адекватність дійсній практиці багатократних спостережень [2].

Про що свідчить той факт, що переважна більшість дійсних розподілів значень e_i при $n > 500$ слідує закону Пірсона-Джеффріса (3)? Він свідчить про те, що кількість великих похибок e_i , які перевищують потрібну СКП, завжди набагато більше, ніж це впливає із закону Гауса. В тому разі, коли спостережень небагато, скажімо, їх кількість n знаходиться в межах $30 < n < 500$, то аномальні результати просто відкидають згідно рекомендації Лежандра. При названих обсягах вибірок число викидів, як правило, не перевищує 2–3. Якраз і усі критерії вибраковки розраховані саме на таке незначне число аномальних результатів. Але при великій кількості викидів, наприклад, при їх числі в кілька десятків і більше, звичні критерії їх вибраковки застосовувати вже не можна. Візьмемо для ілюстрації ряд регулярних спостережень зміни широти в Грінвічі [3]. Похибки цього ряду мають СКП $\sigma = 0,131''$, ексцес $\varepsilon = +6.00 \pm 0.07$, його обсяг $n = 4982$. Цей ряд має 9.1% аномальних значень, тобто похибок, які перевищують 3σ . Чи розумно в цьому випадку відбракувати 445 спостережень як аномальні, підганяючи їх під неіснуючий ідеал нормальності, який в даному випадку є цілком некоректним і чужим проблемі.

Мета і завдання дослідження полягає в розробці сучасних процедур неокласичного регресійного аналізу, який необхідно використовувати в сучасних експериментах високої наукової і технічної складності, основною особливістю яких є великі обсяги інформації.

Спочатку дамо відповідь на питання: чому так важливо в регресійному аналізі враховувати відхилення розподілу похибок e_i в (1) від закону Гауса? Справа в тому, що всі результати спостережень y_i в (1) є однорідними, (мають однакові ваги чи однакову дисперсію), лише за однієї умови: e_i мають бути нормальними. Будь-який інший розподіл значень

e_i , як це показано в роботі [2], означає неоднорідність значень y_i , тобто, невиконання головної умови регресійного аналізу. В той же час використання розподілу (3) дозволяє математично строго вирішити цю проблему за допомогою його вагової функції [2, с. 59].

$$p(e_i) = \left[\left(\frac{m-0.5}{m} \right)^3 \sigma^2 + \frac{e_i^2}{2m} \right]^{-1}, \quad (4)$$

де $e_i = y_i - \lambda$; λ, σ, m – параметри закону (3). При $m = \infty$ (закон Гауса) вагова функція $p(e)$ розподілу Пірсона-Джеффріса набуває виду константи:

$$p(e_i) = \sigma^{-2}. \quad (5)$$

З (5) можна зробити висновок, що *унікальна особливість нормально розподілених результатів полягає в тому, що всі вони мають однакову вагу*. Для будь-якого іншого розподілу значень e_i ця властивість вже не має місця. У цьому разі формула (4) дає вихід: вона дозволяє по значенню e_i з використанням максимально правдоподібних оцінок параметрів m і σ визначити вагу кожного результату спостережень y_i .

Із формули (5) випливає, що вагова функція $p(e_i)$ має розмірність оберненої дисперсії. Таким чином, *при негаусовому розподілі залишкових похибок e_i вага $p(e_i)$ означатиме оцінку оберненої дисперсії похибки спостереження y_i* .

У застосуванні вагової функції (4) при числі спостережень $y_i, i=1, 2, \dots, n > 500$ яким і полягає суть неklasичного регресійного аналізу, реалізація якого здійснюється в три етапи.

На першому етапі застосовують класичний регресійний аналіз і визначають мінімізовані залишкові похибки

$$e_i = y_i - Y_i, \quad (6)$$

де Y_i – рівняння регресії.

На другому етапі визначають асиметрію A і ексцес залишкових похибок e_i і будують для них 90% довірчі інтервали, методом, детально викладеним в [2, с. 81], перевіряючи гіпотези:

$$A = 0; \varepsilon = 0. \quad (7)$$

Якщо гіпотези (7) мають місце, то обмежуються застосуванням класичного регресійного аналізу – рішення вважається остаточним і подальші обчислення припиняють.

Некласичний регресійний аналіз виконують лише при підтвердженні гіпотез:

$$A = 0; \varepsilon > 0. \quad (8)$$

Усі випадки, коли $A < 0$ чи $\varepsilon < 0$ детально розглянуті в [2, с. 82] і свідчать про патологічні випадки оцінювання, тобто, про некоректність поставленого експерименту.

Виконання умов (8) означає, що економічний експеримент проведений коректно, а саме регресійне моделювання є несингулярним (невиродженим). За таких умов похибки e_i гарно апроксимуються розподілом Пірсона-Джеффіса, ефективні оцінки параметрів якого знаходимо методом максимальної правдоподібності.

Третій етап починається з нормування рівнянь y_i в (1) шляхом множення їх на $\sqrt{p(e_i)}$, де $p(e_i)$ ваги, обчислені по формулі (4). Оцінки регресорів β_j в другому наближенні, отримують за умови

$$\sum_{i=1}^n e_i^2 p(e_i) = \min :$$

$$\beta_j = D_j / D, \quad (9)$$

де D – детермінант системи нормальних рівнянь; D_j визначник відповідного регресора β_j .

Дисперсії оцінок регресорів β_j знаходимо з формул:

$$\sigma_j^2 = \sigma_0^2 A_{jj} D^{-1}; \quad \sigma_0^2 = \sum_{i=1}^n e_i^2 p(e_i) / (n - k), \quad (10)$$

де A_{jj} - мінори діагональних елементів системи нормальних рівнянь;

$j = 1, 2, \dots, k$.

Основні результати дослідження полягають у тому, що неklasичний регресійний аналіз виконується без особливих порушень звичних процедур класичного регресійного аналізу, навіть в програмне забезпечення останнього вноситься лише незначне доповнення – отримання ММП-оцінок параметрів закону похибок Пірсона-Джеффра (1).

Отримання таких оцінок займає буквально кілька хвилин, якщо скористатись програмним продуктом на мові C++, алгоритм якого наведений в [2, с. 159]. Продукт створено в середовищі візуальної розробки програм Borland++ Builder 6 – сучасного інструменту створення програм з графічним інтерфейсом. Продукт створений магістрантом МEGУ С. А. Карпіком [4] і є зрозумілим і зручним в застосуванні, навіть для користувачів, які не пов'язані з програмуванням.

За результатами проведеного дослідження, варто зазначити, що неklasичний регресійний аналіз зводиться по суті до використання вагової функції залишкових похибок e_i , отриманої на основі оцінок параметрів закону Пірсона-Джеффра. Не потрібно бентежитись навіть тоді, коли застосування вагової функції буде приводити до оцінок регресорів β_j , що мало будуть відрізнитись від класичних. Важливим є те, що застосування вагової функції дозволяє знаходити набагато більш об'єктивні оцінки точності регресорів, оскільки дія аномальних e_i буде подавлена. Саме в цьому і полягає значення процедур НРА.

1. Jeffreys H. Theory of Probability / H. Jeffreys. Sec. Edition. – Oxford, 1940. – 468 p.
2. Джуль И. В. Неклассическая теория погрешностей измерений. / И. В. Джуль. – Ривне. Изд. дом ЕСТЕРО, 2015. – 168 с.
3. Hulme H. R. The Law of Errors and the Combinations of Observations / H. R. Hulme, L. S. T. Syms // Mon. Notic. Roy. Astron. Soc. – 1939. – № 8. – P. 642–658.
4. Джуль Й. В. Закон розподілу похибок багатократних спостережень великих обсягів і оцінка їхніх параметрів // Й. В. Джуль, С. О. Карпик / Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : збірник наукових праць. – №1 (11). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука. – 2014. – С. 133–141.

Рецензент: д.т.н., професор Власюк А. П.

Княжев І. О., аспірант (ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»)

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Анотація. У статті висвітлено актуальні проблеми та існуючі суперечності щодо підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності в процесі навчання у вищому навчальному закладі, здійснено історичний екскурс генезису і розвитку означеної проблеми, проаналізовано ступінь її вирішення в сучасних наукових дослідженнях, розкрито сутність поняття «педагогічне прогнозування», охарактеризовано його форми і види, висвітлено перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: підготовка, майбутні педагоги, педагогічне прогнозування, прогностична діяльність, вищий навчальний заклад.

Аннотация. В статье освещены актуальные проблемы и существующие противоречия в подготовке будущих педагогов к прогностической деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении, осуществлен исторический экскурс генезиса и развития этой проблемы, проанализирована степень ее решения в современных научных исследованиях, раскрыта сущность понятия «педагогическое прогнозирование», охарактеризованы его формы и виды, освещены перспективы дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, подготовка, будущие педагоги, педагогическое прогнозирование, прогностическая деятельность,

Annotation. The article deals with actual problems and current controversies regarding the training of future teachers to the prognostic activity in the learning process at higher educational institutions, the historical overview of the genesis and development of this problem is conducted, the extent of its decision in the present scientific researches is analyzed, the essence of the concept «pedagogical prognostication» is revealed, its forms and species are characterized, prospects for further scientific research are highlighted.

Keywords: higher educational establishment, training, future teachers, pedagogical prognostication, prognosis activity.

Розпочаті в середині минулого століття глобалізація і стандартизація освіти, при всій специфіці втягнутих у цей процес країн з їх суспільним ладом, рівнем виробництва, соціальної складової і культурними традиціями,

мають спільну мету – пошук нових завдань, технологій і змісту навчального процесу. У кожен конкретний період часу перед системою освіти стоїть проблема, що постійно змінюється за своїм змістом, але незмінна по суті: підготовка конкурентоспроможного фахівця, який відповідає не тільки чинним вимогам до знань, умінь і навичок, але й випереджає їх, здатного швидко та успішно адаптуватися, готового до нових завдань. У пошуках вирішення цього завдання необхідно врахувати, що одним з найважливіших показників здатності особистості відповідати новим вимогам і умовам є вміння прогнозувати наслідки своїх вчинків і дій. По суті, процес прогнозування є невід’ємним елементом освіти як діяльності педагогів і тих, хто навчається, спрямованої на становлення та розвиток особистості.

Легко помітити існуючі недоліки сучасного підходу до освіти: знання, вміння, еталони професійної діяльності передаються в процесі навчання в тому вигляді, як їх опанував сам педагог, у тому вигляді, в якому попереднє покоління досягло успіху. Однак рецепт успіху, який досягнутий у минулому, може і не бути актуальним в умовах, що змінилися. Отже, спостерігається очевидна суперечність між природною соціальною функцією освіти й реальним навчальним процесом. У зв’язку з цим природною є необхідність підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності.

Теоретичну основу розв’язання зазначеної проблеми складають сучасні наукові дослідження, присвячені філософським (Е. Араб-Огла, І. Бестужев-Лада, Ю. Будрін, Л. Ричкова, В. Чередниченко та ін.), психологічним (Дж. Брунер, С. Кисельгоф, Б. Ломов, Е. Мілерян, К. Платонов, Л. Регуш, С. Рубінштейн та ін.) аспектам прогнозування.

Професійні функції педагога, які, в тому числі, включають в себе і здатність до прогнозування, досліджували М. Гоноболін, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, Н. Петрова та ін. Загальні теоретичні основи прогнозування в педагогіці базуються на роботах Г. Аванесова, В. Бикова, А. Брушлинського, О. Гендіна, Б. Гершунського, Г. Доброва, В. Загвязинського, Є. Костяшкіна, В. Кутево, А. Нікітіної, І. Підласого та ін.

Прогностичні вміння майбутніх педагогів розкрили Л. Акімова, Н. Давкуш, В. Демидова, Т. Димова, А. Захаров, О. Кабанська, А. Маркес, А. Присяжна, А. Родрігес, М. Севастюк, Ю. Сроков, А. Хубієва та ін. Окремі аспекти педагогічного прогнозування як людської здатності досліджено в роботах Б. Ломова, А. Присяжної, Т. Румянцевої, В. Тугаринова та ін.; як особливого виду процесу пізнання – в дослідженнях Д. Гвішиані, В. Лісичкіна та ін.; як складової педагогічної діяльності – в наукових працях І. Бестужева-Лади, В. Демидової, В. Загвязинського, Л. Регуш, В. Слатьоніна, О. Щербакової. Можливості застосування педагогічного прогнозування було розглянуто в дисертаційних дослідженнях Т. Булігіної, Ф. Кевля, Я. Кеймаха, О. Самсонової.

Мета нашої статті – дослідити актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до прогностичної діяльності та розкрити ступінь їх вирішення в сучасних наукових дослідженнях.

Аналіз прогностики як історико-культурного феномена дозволить І. Бестужеву-Ладі виділити такі форми «проорокування», як «передчуття», що містить інформацію про майбутнє на рівні інтуїції (підсвідомості) і являє собою «просте передбачення»; «провіщення», яке несе інформацію про майбутнє на основі життєвого досвіду і характеризується як «складне передбачення», оскільки містить більш-менш правильні здогади про майбутнє. Ці форми, на відміну від прогнозування, не спираються на спеціальні наукові факти і дослідження, предметом яких виступають перспективи розвитку певного явища, феномена, процесу [1, с. 7]. Отже, «передбачення» є родовим поняттям для низки термінів, серед яких «прогнозування» застосовується тоді, коли йдеться про різновиди такої ймовірнісної інформації про майбутнє, що будується на принципах наукового передбачення.

В Енциклопедії освіти України прогнозування (від гр. «Prognosis» у перекладі «передбачення») трактується як «розробка прогнозів, тобто ймовірних суджень відносно стану функціонування об'єктів у найближчому і віддаленому майбутньому» [2, с. 716]. Н. Давкуш визначає педагогічне прогнозування як «передбачення майбутніх змін в освіті, визначення шляхів удосконалення особистості, проектування розвитку педагогічного процесу» [3, с. 237].

У процесі розвитку педагогічного прогнозування сформувалася спеціальна термінологія: самопрогнозування успішності, прогноз оцінок тестування, прогнозування академічної успішності, прогнозування зміни самооцінки тощо. Особливу увагу сучасні вчені приділяють формам прогнозування педагогічної діяльності – цілепокладанню, плануванню, програмуванню, проектуванню. У процесі досліджень сформувалися різні точки зору на ці форми і їх співвідношення в межах процесу в цілому. С. Енсель і П. Марстренд виділяють планування як найбільш науковий, обґрунтований, раціональний процес прогнозування. З іншого боку, Р. Вілліс охарактеризував програмування і проектування як найбільш деталізовані та похідні форми прогнозування, а цілепокладання – узагальнену форму [4].

Історично проблема прогнозування почала розглядатися стародавніми філософами (Конфуцієм, Сократом, Платоном, Аристотелем), проте науковий статус і найширше застосування набула лише на початку ХХ століття. У своєму дослідженні генезису і розвитку педагогічного прогнозування Н. Давкуш виділив шість етапів. Перший етап (V – перша половина IV ст. до н.е) характеризується різними уявленнями про майбутнє в наукових теоріях часів античності; другий (XVII–XVIII ст.) – уточненням поняття прогнозування в теоріях утопічного соціалізму; здобутками третього етапу

(кінець XIX – початок XX ст.) є застосування філософсько-історичного підходу до змісту прогнозування; четвертий етап (перша половина XX століття) характеризується формулюванням перших положень прогнозування як професійної функції педагога; п'ятий (60–80 р.р. XX століття) – становленням теоретико-методологічних основ педагогічного прогнозування; шостий (90 р.р. XX століття і дотепер) – оновленням змісту педагогічного прогнозування в контексті модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів [4, с. 6–7].

Наприкінці XX століття сформувалися чотири основні напрями дослідження педагогічного прогнозування як професійної функції педагога: соціально-педагогічний (І. Бестужев-Лада), теоретико-методологічний (Б. Гершунский), дослідно-експериментальний (Е. Костяшкін), особистісно-орієнтований (О. Гендін).

А. Хубієва визначила такі загальні завдання педагогічного прогнозування: передбачити соціально-економічні умови, в яких буде розвиватись освіта в майбутньому; нові вимоги до навчання і виховання підростаючого покоління, рівня його освіти; необхідні змістовні та організаційно-структурні зміни системи освіти в цілому й окремих її компонентів; демографічні зрушення і рух контингенту студентів, які навчаються на всіх щаблях і рівнях освіти; можливості оптимізації навчально-виховної діяльності у зв'язку із суспільними вимогами до особистісних якостей тих, хто здобуває освіту, що безперервно змінюються [5].

Отримана в результаті прогностичних досліджень інформація дозволяє передбачити зміни організації, структури та змісту навчання і виховання, а також цілеспрямовано досягти бажаних умов оптимальної навчально-виховної діяльності і вносити відповідні корективи в педагогічний процес. На думку Б. Гершунського, саме ця обставина у вирішальній мірі підтверджує доцільність прогностичного підходу до прийняття оптимальних рішень у педагогіці, дозволяє перенести організацію роботи з педагогічного прогнозування з області благих побажань і теоретичних абстракцій у сферу практичної діяльності педагогів, а отримані результати розглядати в плані оперативної перебудови роботи навчальних закладів з урахуванням закономірних тенденцій і обґрунтованих нормативних вимог, виявлених у процесі педагогічного прогнозування [6].

Окремим об'єктом сучасних наукових досліджень є компоненти педагогічного прогнозування. Ф. Полак [7] виділив такі компоненти: інтуїтивний, фантазію і креативність, а А. Хубієва [5] – змістовний, мотиваційний і операційний. При цьому змістовну сторону прогнозування складають знання, що необхідні для отримання прогнозу; а основним мотивом виступає мотив побудови моделі навчально-виховного процесу з урахуванням знань індивідуально-психологічних особливостей кожної

дитини. Операційний склад прогностичної діяльності складається з дій, тобто прогностичних умінь.

Н. Булдакова виділила такі критерії розвитку прогностичної здатності як інтегративної якості майбутніх педагогів: психологічні, педагогічні та методичні знання; спостережливість (передбачення експресивних характеристик особистості); якості мислення (глибина, усвідомленість, доказовість, гнучкість, аналітичність, перспективність, творчість); мотивація на обрану професію; емоції, що проявляються в педагогічній діяльності; самооцінка (навички рефлексії), які дозволяють припускати результати професійної діяльності та діяльності учнів [8].

Окремо варто згадати монографію М. Коляди, присвячену типології педагогічних прогнозів. У ній автор виділяє два типи прогнозів – пошукові та нормативні, і розділяє їх на підтипи – цільовий, плановий, програмний, проєктний і організаційний. Цільовий прогноз визначається як такий, що виходить на основі оціночної функції. При використанні такого прогнозу поставлена мета досягається певним способом, при виконанні певних умов. Плановий прогноз у ході виконання або невиконання певних планів являє собою отримання пошукової і нормативної прогностичної інформації для вибору найбільш доцільних елементів, а також виявлення та подальше видалення небажаних елементів; підбір різних альтернатив з урахуванням прямих і непрямих наслідків прийнятих планових рішень. Програмний прогноз формулює припущення про можливий взаємний вплив різних чинників і вказує гіпотетичні терміни та черговість досягнення проміжних цілей на шляху до головної мети. Проєктний прогноз слугує для того, щоб оптимально підібрати варіанти перспективного проєктування, на основі якого потім буде проводитися реальне педагогічне проєктування. Організаційний прогноз дає відповідь на запитання: «В якому напрямі необхідно орієнтувати організаційне педагогічне рішення, щоб досягти поставленої мети?» [9].

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, можна стверджувати, що прогностична діяльність правомірно характеризується як невід’ємна частина професійно-педагогічної діяльності, і сприяє, з одного боку, найкращій відповідності педагога особливостям розвитку сучасного суспільства, практики і науки, а з іншого, відповідає потребам кожної окремої особистості. Адже постійні і кардинальні зміни життя сучасного педагога вимагають розуміння того, до чого призведуть його сьогоднішні дії в більш-менш віддаленому майбутньому. Прийняття відповідальності за це майбутнє свої вихованців пов’язане саме з прогнозуванням.

Питання прогнозування цікавили філософів і вчених різних наукових напрямів ще починаючи з часів античності, проте тільки в кінці ХХ століття педагогічне прогнозування, суб’єктом якого є педагог, починає фрагментарно отримувати свій теоретичний і методологічний фундамент.

Проте й сьогодні існує суперечність між наявністю великої кількості досліджень, в яких процес прогнозування розглядається самостійно, та потребою в розробці теорії і практики підготовки майбутніх педагогів до здійснення прогностичної діяльності, а також між практикою педагогічного прогнозування і недостатнім його науково-теоретичним обґрунтуванням. Загальною проблемою також є недостатня відповідність існуючого навчального процесу вищої школи природній соціальній функції освіти – підготовці компетентного, готового до майбутніх змін у процесі професійної діяльності, і, як наслідок – конкурентоспроможного фахівця.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у необхідності визначення сутності і структури феномена «прогностична діяльність майбутнього педагога».

1. Рабочая книга по прогнозированию / редкол. : И. В. Бестужев-Лада (отв. ред.). – М. : Мысль, 1982. – 430 с. **2.** Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **3.** Давкуш Н. Педагогічне прогнозування у системі професійної освіти: історичний аспект / Наталія Давкуш // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 4 (Ч. 2), 2011. – С. 232–238. **4.** Willis R. E. A guide to forecasting for planners and managers / R. E. Willis. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1987. – 404 p. **5.** Хубиева А. М. Совершенствование прогностической деятельности учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хубиева Аминат Муссаевна. – Карачаевск, 2003. – 191 с. **6.** Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : Учебное пособие / Борис Семенович Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с. **7.** Polak F. L. Prognostics: a Science in the making surveys and creates the future / F. L. Polak. – Amsterdam, New York : Elsevier Pub. Co., 1971. – 425 p. **8.** Булдакова Н. В. Психолого-педагогический анализ основных характеристик прогностической способности педагога / Н. В. Булдакова // Сборник научных материалов студентов, аспирантов, соискателей. – Киров : ВСЭИ, 2004. – С. 102–112. **9.** Коляда М. Г. Педагогічне прогнозування : теоретико-методологічний аспект : Монографія / Михайло Георгійович Коляда. – Донецьк : Вид-во «Ноулідж», 2014. – 268 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Т. І. Койчева.

Красовська О. О., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті здійснено аналіз досліджень, які розкривають зміст та особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти. Представлено результати досліджень, що обґрунтовують різні підходи до визначення сутності даного інтегрованого поняття. Розкрито особливості ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти, зокрема дієвість освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.*

***Ключові слова:** підготовка майбутнього вчителя початкової школи, компетентність, фахова компетентність вчителя початкової школи, мистецька освіта.*

***Аннотация.** В статье осуществлен анализ исследований, которые раскрывают содержание и особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в сфере художественного образования. Представлены результаты исследований, обосновывающие разные подходы к определению сущности данного интегрированного понятия. Раскрыты особенности эффективного формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальной школы в сфере художественного образования, в частности действенность образовательной среды профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы.*

***Ключевые слова:** подготовка будущего учителя начальной школы, компетентность, профессиональная компетентность учителя начальной школы, художественное образование.*

***Annotation.** The analysis of researches that expose maintenance and features of professional competence forming of future primary school teacher in artistic education is carried out in the article. The results of studies justifying different approaches to the integrated essence of the concept are presented. The features of effective formation of future primary school teacher professional competence*

in the field of arts education are disclosed, including the efficacy of educational environment of future elementary school teacher training.

Keywords: *future primary school teacher training, competence, professional competence of primary school teachers, art education.*

На сучасному етапі розвиток національної системи вищої освіти підпорядковується законам суспільного розвитку, що вимагає постійного поповнення змісту освіти новітніми матеріалами, запровадження сучасних технологій навчання у контексті тенденцій світових освітніх систем. Посилення вимог щодо професійної компетентності фахівців обумовлює підвищення якості їх підготовки, перегляд змісту навчання, запровадження ефективних педагогічних технологій, форм та методів навчання, введення у професійну підготовку нових освітніх елементів – компетентностей, компетенцій і кваліфікацій.

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи вищої освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів початкової школи, адже їхні компетенції, якості, що формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, конструктивність, комунікативність стимулюватимуть становлення життєво необхідних якостей особистості молодшого школяра і є підґрунтям подальшого успішного ступеневого шкільного навчання.

Реформування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем. Ці зміни стосуються створення нових стандартів вищої освіти, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм, методів і технологій навчання. Цілеспрямоване набуття студентською молоддю знань, умінь і навичок у галузі педагогічної освіти, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному зростанню, розвитку освітніх технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, моделях поведінки. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно набути фахівцеві і яким повинен бути результат професійної підготовки.

Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти пропагують особистісний розвиток вчителя як найвищу цінність суспільства. Цій проблемі присвячені наукові дослідження у галузі філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Герщунський, І. Зязюн, В. Кремень); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Гамараш, С. Гончаренко, А. Гуржій, А. Капська, В. Козаков, М. Лазарєв, П. Підкасистий, В. Семиченко, С. Сисоєва); теорії компетентнісного підходу до навчання (В. Байденко,

Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун).

Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г. Балл, І. Бех, В. Бодров, С. Максименко, В. Моргун, В. Панок, В. Рибалка, Б. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються В. Бехом, О. Бідою, Г. Васяновичем, О. Дубасенюк, В. Євтухом, І. Зязюном, С. Лісовою, Н. Ничкало, А. Нісімчуком, Л. Онищук, Г. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською, А. Капською, М. Шкілем, О. Ярошенко. Наукові положення теорії професійного становлення педагога представили Г. Васянович, П. Воловик, О. Пехота, М. Солдатенко, Л. Хомич.

Метою нашої статті є узагальнення досліджень, що розкривають зміст та особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти та обґрунтування умов дієвості освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя у цьому напрямі.

Вимоги суспільства до суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників ВНЗ, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності спричиняють появу необхідності розробки нових підходів, форм і методів здійснення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до мистецько-освітньої діяльності як складової їх професійної педагогічної освіти.

Теоретико-методологічним підґрунтям побудови ефективної фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти ми розглядаємо положення компетентнісного підходу. Модернізація вищої освіти України, зокрема, гармонізація вищої освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців з початкової освіти – підвищення якості освіти, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої професійно-педагогічної діяльності й життя в суспільстві. Розв'язання поставлених завдань зв'язано з упровадженням у ВНЗ компетентнісно орієнтованої моделі навчання.

У професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах, зазначає О. Митник. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, яка передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей, компетенцій та кваліфікацій. По-друге, необхідно навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [1, с. 36].

В Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях О. Пометун. Вони охоплюють як

загальні питання компетентнісного підходу в освіті стосовно формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей [2].

Професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, зосереджує увагу О. Пометун [3]. Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядається вченими як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійнозначущі якості особистості. Вона включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) та мобілізує особистість на включення у професійну діяльність [2, с. 66].

Дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В. Бондар, Н. Бібік, Т. Байбара, М. Вашуленко, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникова) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, як: поглиблене знання предмета; постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань; наявність змістового, процесуального та особистісного компонентів.

Компетентнісний підхід в освіті полягає у підвищенні ролі інтелектуального, комунікативного, морального, когнітивного та інформаційного освітнього компонентів. Крім того, важливим завданням сучасної освіти є визначення складових компетентності, що забезпечують якість освіти. Саме тому, на думку вчених (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської), необхідно переорієнтувати навчальні програми і педагогічні технології на компетентнісний підхід, а це вимагає перегляду специфіки побудови освітнього середовища професійної підготовки. Адже саме компетентнісний підхід забезпечує формування фахової компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя початкової школи, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідної роботи.

Вітчизняні дослідники В. Олійник, Я. Боллобаш, Л. Даниленко, І. Єрмаков, С. Клепко вважають, що професійна компетентність педагога є інтегральною якістю особистості, що має свою структуру, яка дає змогу фахівцеві найбільш ефективним способом здійснювати свою діяльність, а також сприяє його саморозвитку і самовдосконаленню як у системі підвищення кваліфікації, так і в процесі самоосвітньої роботи. А в «Національному освітньому глосарії: вищої освіти» професійна компетентність визначається як динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [4, с. 25].

У сучасних дослідженнях, професійна компетентність визначається як об'єднуюча ланка інваріантних ознак спеціаліста: здатність до професійної рефлексії; володіння системою професійно-моральних цінностей і пріоритетів (готовність до співпереживання, толерантність, відповідальність); мотивоване бажання до безперервного професійного самовдосконалення; здатність до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в професійно-педагогічній ситуації; вміння знаходити нестандартні рішення професійно-педагогічних задач. Тобто професійна компетентність включає в себе певні складові.

На нашу думку, до складу професійної компетентності вчителя початкової школи належать: психологічна, комунікативна, методична, дидактична, самоосвітня, управлінська та інші компетентності. За різними джерелами фахову компетентність визначають як спеціальну, предметну, як сукупність якостей фахівця, професіонала в своїй галузі діяльності і відносять до складу професійної компетентності. Л. Волошко зазначено, що «фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності.

Фахова компетентність віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно- правовими документами вищої школи» [5, с. 24].

Дослідниця І. Онищенко проводячи аналогію між професійною та фаховою компетентністю вчителя початкової школи досить вдало, на нашу думку, обґрунтовує основні компоненти даної компетентності, зокрема авторка виокремлює:

1. Мотиваційний компонент забезпечує позитивну мотивацію учителя-початківця до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати вчителем початкових класів, потребі у самоосвіті, саморозвитку;

2. Змістовий компонент охоплює такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями педагогічними, методичними, спеціальними, загальноосвітніми, управлінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності;

3. Операційно-діяльнісний компонент фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів охоплює операційно-діяльнісні основні компетентності: уміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, творчі здібності, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фахове мислення;

4. Особистісний компонент професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів представлений такими особистісними та професійно важливими якостями особистості, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, моральна чистота, комунікабельність, конгруентність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення;

5. Рефлексивний компонент професійної компетентності реалізується у рефлексивних уміннях особистості, що дозволяють ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення [6, с. 98–99].

На нашу думку, ці компоненти в повній мірі розкривають структуру фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи та сприяють чіткому виокремленню шляхів її розвитку. Формування фахової компетентності як інтегрального результату педагогічної освіти вчителя здійснюється в умовах врахування мотиваційної сфери його особистості; самоосвіти, виховання та самовиховання; індивідуалізації й диференціації навчання, оптимізації змісту навчального процесу; професійно-орієнтованого характеру процесу навчання; відповідності змісту навчання особистим інтересам студентів; міжпредметності зв'язків; стимулювання їх потреб у розширенні світогляду.

Професійно-педагогічна підготовка розглядається вченою О. Хижною, як підготовка майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, процес привласнення знань, умінь, навичок, способів дій в системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійної діяльності [7, с. 46].

Будучи за своєю суттю культуротворчою, художньо-педагогічна діяльність в різні періоди розвитку суспільства відображала та відображає

певний рівень культури. Художньо-педагогічна підготовка розглядається в даному контексті як важливий механізм культурної спадкоємності, форма збереження і розвитку культурного надбання нації і всього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке завтра буде визначати долю України, як важливий ресурс духовного відродження і стратегічний напрям державної політики і зумовлює її визначення як процес і результат педагогічно організованого становлення особистості студента як суб'єкта культури та освіти шляхом освоєння системи художньо-педагогічних знань, цінностей, принципів комунікації та досвіду художньо-педагогічних практик.

Згідно з сучасними науковими підходами (О. Абдуліна, В. Бондар, В. Горова, Л. Масол, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Тименко, О. Пехота, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Шевнюк, В. Шульгіна, Б. Юсов) і запитам педагогічної практики підготовку майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи визначаємо як розгорнутий у часі об'єктивний процес, що має свою мету, закономірності, відповідну структурно-функціональну побудову, центровану навколо інтегративних видів художньо-педагогічної діяльності, що забезпечує залучення до культурно детермінованих шляхів вирішення завдань особистісної та професійної життєдіяльності та створює умови для самовизначення майбутнім фахівцем основних параметрів готовності до художньо-педагогічної діяльності та культури художньо-педагогічної діяльності і, водночас, як результат, що фіксується в кожному момент цього процесу – конкретний образ конкретного вчителя, але не статичний, а в динаміці розвитку.

Мета підготовки студентів педагогічних факультетів до забезпечення мистецької освіти учнів початкової школи полягає у формуванні готовності майбутніх фахівців до здійснення процесу художньо-естетичного виховання молодших школярів, формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей фахівців, індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, а також активізації процесів професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізація зазначеної мети передбачає виконання комплексу завдань, серед яких виокремлюємо: формування цілісної системи художньо-педагогічних знань; формування ціннісних орієнтацій, художньо-педагогічних умінь та навичок, професійної самосвідомості, яка базуватиметься на основі опанування досвіду художньо-творчої діяльності майбутніх вчителів, орієнтованої на забезпечення продуктивного входження в соціокультурну та освітню практику; відкритості до художньо-педагогічних інновацій; формування досвіду культуротворчої діяльності; засвоєння суб'єктної природи культурних процесів як інструменту гуманізації стратегій професійної діяльності.

Розв'язання проблеми якості освіти передбачає достатньо радикальну зміну стандартів вищої освіти у галузі підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проблема стандартів вищої освіти досліджується з соціально-педагогічної, філософської точок зору і набуває дедалі більшої актуальності, адже це повсякчасне збалансування таких трьох вимог: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування суспільним, економічним, політичним законам сьогодення в контексті розвитку світових освітніх систем; здатність або спроба забезпечувати рух на випередження, інноваційність [8, с. 9].

Формування професійної компетентності закладено в змісті освітньо-професійної програми спеціальності «Початкова освіта» як складової стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння: змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; умінями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування [6].

Щодо предмета нашого дослідження – формування мистецької освітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів, то аналіз стандартів у частині мистецько-освітньої підготовки вчителя початкової школи в Україні показав, що вони орієнтують на вибудовування діяльнісного аспекту процесу підготовки. Студенти повинні: відкривати нові знання; самостійно засвоювати готові мистецькі знання; розуміти внутрішні та міжпредметні зв'язки, оволодівати методологією мистецької освіти; розуміти функціонування процесу навчання (яке полягає в тому, що кожен окремий учень не копіює знання вчителя, а створює власну картину мистецьких цінностей, яка залежить від особливостей сприйняття та переробки інформації); знати психічні особливості, закономірності процесу засвоєння знань учнів, ознайомитися з питаннями психології оволодіння мистецькими знаннями.

Однак, у пояснювальній записці до програми курсу «Методика вивчення освітньої галузі «Мистецтво» вказується на необхідність формування у студентів професійних умінь щодо організації та здійснення навчально-творчої діяльності молодшого школяра. У змісті навчальної дисципліни виокремлюється робота із завданнями творчого і розвивального характеру, передбачається навчання студентів самостійно розв'язувати такі завдання, усвідомлення студентами можливості їх використання на уроках з навчальних дисциплін «Образотворче мистецтво», «Музика» та інтегрованого курсу «Мистецтво». Проте, роботу над такими завданнями розвивального характеру на уроках художньо-естетичного циклу, пропонується майбутньому вчителю здійснювати локально: на практичних заняттях у вигляді тренування.

Якість вищої мистецької освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається. Викладачі вищих навчальних закладів, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Мистецтво» в початковій школі, мають враховувати, що оновлення змісту мистецької підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє).

Педагогічне проектування дасть змогу забезпечити перехід наявного стану професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у галузі мистецької освіти на якісно новий рівень, оптимізувати його зміст, організацію і керування ним. Водночас, здійснення проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя потребує врахування особливостей мистецько-освітньої діяльності в Україні, має базуватися на цінностях професійної діяльності, інноваційних технологіях підготовки відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції в світовий освітній простір, повинно мати випереджувальний характер.

Створення інноваційного художньо-педагогічного освітнього середовища, спрямованого на забезпечення самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи у галузі мистецької освіти та заснованого на розробці та застосуванні у навчальному процесі інтенсивних, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних форм і методів задоволення його професійно-освітніх та художньо-творчих потреб. Проектоване нами інноваційне художньо-педагогічне освітнє середовище характеризується такими ознаками: наявність настанов та позитивної мотивації на художньо-педагогічну діяльність майбутнього вчителя початкової школи; здійснення цілеспрямованої, систематичної підготовки студентів до опанування знаннями з психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін художньо-педагогічного спрямування та формування індивідуально-творчого стилю професійно-педагогічної діяльності; наявність емоційно-сприятливого клімату та взаємостосунків співпраці і співтворчості, діалогового спілкування між викладачами і студентами у процесі професійної підготовки; створення атмосфери культурно-освітнього середовища, наповненого художньо мистецьким змістом.

Отже, формування професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів у галузі мистецької освіти представляє собою цілісний безперервний процес, який реалізується в умовах освітнього середовища професійної підготовки даних фахівців. Технологія проектування освітнього середовища професійної підготовки педагогів передбачає єдність,

взаємозумовленість, наступність усіх функцій та структурних компонентів, що її формують. Її неперервність є необхідною умовою розширення і поглиблення професійної підготовки, забезпечення можливості постійного переходу фахівця на новий, вищий рівень фахової компетентності.

1. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 35–37. **2.** Пометун О. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. **3.** Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69. **4.** Національний освітній глосарій : вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашникова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Пляди», 2014. – 100 с. **5.** Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу / Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Том 48. – С. 22–32. **6.** Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / І. Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94–101. **7.** Хижна О. П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи (теоретико-методологічний та методичний аспекти) : Монографія. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с. **8.** Бондар В. І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції : матеріали Міжнародної наук.-метод. конф. / уклад. Л. Л. Макаренко, М. С. Севастюк, О. П. Симоненко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 7–16.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Криstopчук Т. Є., д.пед.н., доцент (Рівненський державний гуманітарний університет)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

***Анотація.** У статті виділено наскрізні тенденції у розвитку освіти у країнах ЄС, зокрема, глобалізацію, інформатизацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, транснаціоналізацію. Визначено, що формами інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти є: академічна мобільність студентів; мобільність викладацького складу; уніфікація програм навчання. До загальних тенденцій віднесено: прагнення забезпечення загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці, що реалізується через розробку та затвердження єдиних міжнародних європейських стандартів якості педагогічної освіти та створення європейського освітнього простору; перехід на університетський рівень педагогічної освіти; домінування двох основних моделей у педагогічній освіті: паралельної та послідовної; розвиток освітньої мобільності; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності вчителя.*

***Ключові слова:** освіта, наскрізні тенденції, загальні тенденції, особливі та специфічні тенденції розвитку педагогічної освіти.*

***Аннотація.** В статье выделены сквозные тенденции в развитии образования в странах ЕС, в частности, глобализацию, информатизацию, интеграцию, интернационализацию, транснационализацию. Определено, что формами интернационализации высшего педагогического образования являются: академическая мобильность студентов; мобильность преподавательского состава; унификация учебных программ. К общим тенденциям отнесены: стремление обеспечения общеевропейской идентичности в педагогической профессиональной подготовке, которая реализуется через разработку и утверждение единых международных европейских стандартов качества педагогического образования и создание европейского образовательного пространства; переход на университетский уровень педагогического образования; доминирование двух основных моделей в педагогическом образовании: параллельной и последовательной; развитие образовательной мобильности; рост общественной роли педагогической деятельности учителя.*

***Ключевые слова:** образование, сквозные тенденции, общие тенденции, особые и специфические тенденции развития педагогического образования.*

Annotation. *The article highlighted cross-cutting trends in the EU education, including globalization, informatization, integration, internationalization, transnationalization. It is determined that the forms of higher teacher education internationalization are: academic mobility of students; mobility of teaching staff; standardization of training programs. Common trends include: the desire to provide pan-European identity in teaching professional training which is realized through the development and adoption of uniform international European standards of teacher education quality and the creation of the European educational area; transition to university level in teacher education; the dominance of the two main models of in teacher education: parallel and coherent; development of educational mobility; the growth of the social role of a teacher's educational activity.*

Keywords: *education, cross-cutting trends, general trends, special and specific trends of teacher education.*

Засадами сучасної доктрини педагогічної освіти, зазначено у рапорті Комітету експертів зі справ національної освіти, виступають: передача знання і досвіду; спонукання пізнавальної і практичної активності, розвиток творчих сил і нових навичок дітей і молоді; розвиток систем цінностей, а також виховання позицій і характерів вихованців; розвиток інтересів, створення умов для практичної діяльності; вміння послуговуватися сучасною технологією виховання, навичками учнів до професійної і суспільної активності; перевірка і оцінювання шкільних досягнень дітей і молоді; підготовка вихованців до навчання упродовж усього життя; управління процесами шкільної і професійної орієнтації, допомога учням у формуванні освітніх потреб, а також професійних і життєвих планів; допомога в організації суспільного життя дітей і молоді в школі, а також відповідного використання вільного часу [1, с. 18].

Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і реального відродження, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Саме тому питання про тенденції в освітній сфері стає дедалі актуальнішим [2, с. 75].

Проблема тенденцій розвитку освіти стала предметом дослідження вітчизняних науковців, а саме: тенденції розвитку освіти і науки у Європейському Союзі (К. В. Балабанов); тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (Т. М. Десятов); тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи (П. В. Кряжев, Г. Г. Побережська); тенденції реформування середньої освіти англослов'янських країн (А. А. Сбруєва); у Німеччині (Т. А. Хоменко); тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (О. І. Локшина); тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (О. І. Огієнко), в Англії (С. М. Коваленко).

Різним аспектам розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу присвячено праці таких зарубіжних англійських науковців: Х. Джадж (H. Judge) – міжнародні перспективи педагогічної освіти; Г. Нив (G. Neave) – тенденції педагогічної освіти в Європейському Союзі; Дж. Ле Метайс (J. Le Metais) – початкова педагогічна освіта в Європейському Союзі; Ф. Бухбергер (F. Buchberger), А. Гривз (A. Greaves), Д. Калос (D. Kallos), П. Лейдерієн (P. Laderriere), Т. Сандер (T. Sander) – перспективи педагогічної освіти у Європі та країнах Європейського Союзу; Г. Вайнер (G. Weiner) – гендерні питання у галузі педагогічної освіти у країнах Європи.

Метою нашої статті є виокремлення наскрізних, загальних, особливих і специфічних тенденцій у розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС з метою подальшого їх використання у системі вищої педагогічної освіти України.

Досліджуючи сучасні тенденції розвитку освіти у провідних розвинутих країнах світу та в Україні, П. Г. Лузан, О. В. Васюк вдаються до поетапного визначення тенденцій: від системи дошкільного виховання до педагогічної освіти, визначаючи провідні напрями та стратегії системи педагогічної освіти розвинутих країн [3, с. 238–256]. Зокрема, провідними тенденціями розвитку системи дошкільного виховання визначено: загальне розширення мережі дошкільних закладів; пріоритетне створення повноцінних дошкільних закладів, що ставлять за мету як турботу про повноцінне харчування, догляд за здоров'ям дітей, так і їх різнобічний розвиток, підготовку до школи, психологічну адаптацію до умов наступного навчання; розвиток системи психолого-педагогічного та соціально-педагогічного консультування майбутніх та молодих батьків.

Серед тенденцій системи початкової освіти виділено: зближення початкової школи з дошкільними закладами; злиття початкової школи з першим ступенем середньої освіти – створення «основної школи» (базової), обов'язкової для всіх дітей упродовж 9-10 років навчання у більшості країн світу; об'єднання дрібних шкіл у сільській місцевості; поява або зростання кількості початкових шкіл, які задовольняють культурні потреби окремих груп населення. Шляхом розвитку системи середньої освіти є її диверсифікація, що надасть можливість кожній людині розвинути й застосувати свої таланти, обмежить шкільний відсів, дозволить багатьом юнакам і дівчатам позбавитись почуття відчуженості та відсутності перспектив на майбутнє; надання випускникам середніх навчальних закладів подвійної життєвої перспективи: можливості вступити до закладу післясередньої освіти та безпосереднього вступу у світ праці з набуттям у процесі навчання в школі (навіть академічного профілю) певних професійних компетенцій.

Тенденцією розвитку системи профтехосвіти є активізація у її організації приватної ініціативи. У системах вищої освіти провідних розвинутих країн світу простежуються такі тенденції: варіативність

системи вищої освіти досягається через розширення неуніверситетського її сектору; збалансування пропорцій випуску спеціалістів різних професій та галузей знань; удосконалення системи акредитації вищих навчальних закладів; розвиток наукового потенціалу вищих навчальних закладів; реформування характеру управління вищими навчальними закладами.

Здебільшого, зазначає В. І. Луговий, дослідники спираються на емпіричні спостереження і представляють тенденції безсистемно, майже не обґрунтовуючи їх теоретично, що, в свою чергу, зумовлює складність визначення головних та підпорядкованих. У цьому контексті наводить приклад проникливого, але все ж таки емпіричного дослідження тенденцій в освіті Західної Європи, здійсненого І. Фегерлинд і Б. Шестедт, оскільки залишається нез'ясованим ступінь загальності, особливості та однопорядковості цих тенденцій, їх кількісна повнота, співвідношення (координаційне чи субординаційне) [2, с. 75–76].

Розгляд еволюції систем професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в кінці ХХ століття дав змогу Л. П. Пуховській виділити низку загальних тенденцій їх розвитку: національні системи професійної підготовки вчителів у країнах Європейської співдружності еволюціонують у напрямі зближення та конвергенції; примат гуманізму в житті високо-технологізованого західного суспільства наприкінці ХХ ст. сприяв актуалізації особистісно орієнтованого напрямку розвитку теорії та практики професійної підготовки вчителів, в основі якого лежать цінності саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; рух за підготовку вчителів-професіоналів.

Науковцем виділено організаційно-структурні тенденції еволюції відповідних систем, які знаходяться на осі взаємозв'язку із змістовно-процесуальними тенденціями. Зокрема, до організаційно-структурних тенденцій професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи кінця ХХ ст. науковець відносить: поступ у напрямі формування ґрунтовної системи профорієнтації на педагогічну професію на довузівському етапі та системи профвідбору в процесі навчання у вищому навчальному закладі; відхід від системи структурних відмінностей в підготовці вчителів початкових та середніх шкіл; включення структур професійної підготовки вчителів у систему вищої освіти і поступовий перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів для всіх типів шкіл; послідовне утвердження системи багаторівневої педагогічної освіти; розширення підготовки вчителів в умовах університетів; виділення університетських педагогічних інститутів як відносно автономних структур для підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізації і профілів; поширення нетрадиційних програм і моделей професійної підготовки вчителів; перехід до багаторівневої педагогічної освіти з її можливостями забезпечення варіативності та гнучкості підготовки, професійного розвитку вчителя, з

одного боку, а також поступового запровадження європейського стандарту підготовки вчителя – з іншого.

Змістово-процесуальні тенденції: перманентний перегляд навчальних планів та програм базової педагогічної освіти на основі досліджень взаємопов'язаного комплексу методологічних, психологічних, загальнопедагогічних та методичних проблем та відповідно до реальних потреб шкільної практики; оновлення змісту всіх складових компонентів підготовки вчителя; посилення загальної підготовки вчителя у напрямі її культурологічного наповнення; оновлення спеціальної підготовки вчителя спрямоване на те, щоб майбутні вчителі одержали цілісне уявлення про наукову галузь, у якій вони спеціалізуються; зростання значення і ролі професійно-педагогічної підготовки в структурі цілісної підготовки вчителя; здійснення поступу у напрямі фундаменталізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя за рахунок інтеграції різних знань; посилення уваги до формування комунікативної компетентності майбутнього педагога в умовах істотного розширення навчально-педагогічного простору; підвищення ролі практичної професійної підготовки вчителя, урізноманітнення її форм і методів; істотними характеристиками підготовки вчителів на всіх рівнях стають професійний розвиток і дослідження [4, с. 210–219].

Одним із способів визначення тенденцій у педагогічній освіті є емпірико-фактологічний спосіб – «опис фактологічної бази дослідження, класифікація та узагальнення фактів у конкретно досліджуваному тексті» [5, с. 84].

Перша мегатенденція виражається у розширенні залучення педагогів-практиків до консультування та управління підготовкою. Друга мегатенденція полягає у поліпшенні програм підготовки педагогічних працівників. До неї відносяться сім підпорядкованих тенденцій: 1) удосконалення загальної освіти педагогів; 2) посилення їх компетенції у змісті предмета викладання; 3) поліпшення необхідних допоміжних знань; 4) визначення та документальне оформлення бази знань для педагогічної освіти; 5) збільшення до п'яти років підготовки та розширення післябакалавратної освіти; 6) визначення типово-взірцевих освітніх програм; 7) поліпшення адаптації та введення підготовлених педагогів до професії.

Третя мегатенденція становить собою піднесення значення ролі педагога. Тут діють також п'ять субтенденцій, а саме: 1) заохочення осіб до обрання педагогічної професії; 2) заохочення осіб від бізнесу, промисловості та військовослужбовців розпочати другу кар'єру – педагога; 3) підвищення стандартів прийняття та утримання здобувачів педагогічної освіти; 4) протидія зменшенню кількості кандидатів з-поміж національних меншин, що освоюють педагогічну професію; 5) зростання інтересу до освітньої діяльності у частини випускників шкіл та вищих навчальних закладів [2, с. 96].

Проведене дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу, зокрема, у країнах Західної Європи, Центрально-

Східноєвропейських країнах, країнах Балтії та Середземномор'я, незважаючи на певні національні відмінності у підготовці вчителів, дозволяє виділити спільні *наскрізні тенденції* у розвитку педагогічної освіти в усіх групах країн ЄС:

- глобалізація (формування глобальних університетів, завдання яких полягає у розвитку освіти і досліджень у межах різних вищих навчальних закладів, у визначенні нових методів стандартизації, розширенні академічної та дослідницької творчості);

- інформатизація (упровадження у систему педагогічної освіти методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, створення інформаційно-комунікаційного середовища, що дозволяє використовувати його засоби та забезпечує доступ до інформаційних ресурсів);

- інтеграція (розвиток співпраці щодо студентської мобільності на міждержавних рівнях, що призводить до інтеграції національних систем освіти); інтернаціоналізація (систематична інтеграції міжнародної складової в освітній системі країни, дослідження міжнародного ринку вищої освіти та суспільна діяльність вищих навчальних закладів у світогосподарській системі. Формами інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти є: академічна мобільність студентів; мобільність викладацького складу; уніфікація програм навчання (розробка міжнародних професійних стандартів, перехід вищих навчальних закладів на дворівневу систему вищої освіти: бакалавр-магістр);

- транснаціоналізація вищих навчальних закладів, що надають освітні послуги (створення вищими навчальними закладами філій, підрозділів, навчальних закладів за кордоном); трансформація вищої педагогічної освіти, проявами якої є створення глобальних мережевих комунікацій; зростання ролі знань та досліджень; вільний доступ до вищої освіти).

Виділимо загальні тенденції, характерні для всіх груп країн Європейського Союзу (рис. 1).

Перша загальна тенденція – прагнення забезпечення загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці, що реалізується через розробку та затвердження єдиних міжнародних європейських стандартів якості педагогічної освіти та створення європейського освітнього простору. Відкритість Європейського Союзу зумовлює те, що освітні системи мають тенденцію ставати більш схожими, хоча не применшується значення історичного розвитку кожної країни при збереженні їх мовного та культурного розмаїття. Безперечно, Рада Європи зацікавлена у розвитку європейського виміру в освіті. Мета полягає в тому, щоб не скасувати національні відмінності на користь європейської ідентичності, але прагнути до єдності в різноманітті.

У першій загальній тенденції нами виокремлено декілька підтенденцій, зокрема:



Рис. 1. Загальні тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС

1) посилення співпраці навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів, з університетами, а також продовження періоду педагогічного навчання;

2) зростання інтересу до неперервної професійної підготовки вчителів, що здійснюється головним чином в центрах професійного удосконалення (Данія, Бельгія, Німеччина, Італія, Греція), в центрах позашкільного виховання (Франція, Люксембург), а також через форму заочного навчання вчителів (Німеччина, Нідерланди);

3) введення до програм підготовки вчителів в усіх країнах ЄС поняття «європеїзму». У Великій Британії це поняття враховується в програмах початкової підготовки вчителів. У Франції загострюється увага на потребі розширення знання про освітні системи, а також інтенсифікації співпраці між шкільними установами.

Друга загальна тенденція – розвиток академічної мобільності. Освітні обміни інколи виявляються неможливими у фінансовому відношенні, хоча в принципі студенти могли вільно навчатися в освітніх установах у державах країн ЄС, здійснивши оплату за навчання, не отримуючи при цьому субсидій для навчання за кордоном. З другою тенденцією пов'язані такі підтенденції:

1) збільшення кількості студентів, інститутів, факультетів і курсів в усіх національних системах освіти країн ЄС, зумовлене введенням європейської системи залікових одиниць (ECTS), призначеної для розширення співробітництва між університетами, яка дозволяє студентам отримати кредит у рідному університеті або у зв'язку із зміною місця проживання в іншому навчальному закладі (можливо й іншої країни), протокольним шляхом міжнародного визнаних документів;

2) обмін студентами як одна із підтенденцій розвитку освіти в країнах ЄС. Програми обміну дозволяють студентам брати участь в освітніх університетських програмах країн Європейського Союзу та отримати кредит у їх рідному університеті. Така співпраця між університетами не обов'язково означає, що вони стануть однаковими, але це є запорукою довіри та визнання якості освіти в інших університетах.

Серед труднощів, що виникають під час обміну, є те, що вони мають бути взаємними, але учасники обміну не завжди беруть участь у програмах країн з менш поширеними мовами, наприклад, голландською або данською. Для досягнення максимального успіху проектів з обміну важливою необхідністю є затрата особливих зусиль для поліпшення мовних навичок. Такі обміни є важливою складовою політики європейського уряду в освіті, вони відбуваються на всіх рівнях: від початкової школи до вищих навчальних закладів та професійної підготовки. Проект Європейського Союзу SOCRATES сприяє підвищенню якості навчання мови та укладанню шкільних партнерств на первинному і вторинному рівні через програми LINGUA і COMENIUS. Проект SOCRATES сприяє накопиченню знань та більш чіткому реагуванню на основні проблеми, що стоять перед сучасним світом. Для досягнення цих цілей в рамках проекту відбувається обмін студентами, проходять спільні проекти, європейські мережі, а також здійснюються наукові дослідження;

3) взаємовизнання та сертифікація дипломів у країнах ЄС;

4) розвиток відкритого дистанційного навчання як напряму забезпечення інформаційної грамотності, що дозволяє студентам адаптуватися до змін шляхом професійної та технічної підготовки.

На основі вивчення науково-педагогічних джерел нами виявлено третю загальну тенденцію, яка полягає в зростанні суспільної ролі педагогічної діяльності вчителя, а також її підтенденції: 1) зростання ролі набуття вчителями ґрунтовніших знань у сфері предметної спеціалізації та педагогіки; 2) відповідальність вчителя за участь в досягненні суспільної та економічної мети держави; 3) висока професіоналізація роботи вчителя; 4) розширення співпраці між вчителем і його колегами, батьками, учнями.

Виходячи з висвітлених вище загальних тенденцій можна встановити особливі тенденції, що стосуються освіти у країнах Європейського Союзу:

1. Здійснення підготовки вчителів в різних типах вищих шкіл: неповних, вищих і середніх. Кожна з них застосовує механізм відбору найбільш цінних кандидатів до цієї професії. У педагогічній освіті, особливо у випадку вчителів середніх шкіл, основну роль у всіх країнах ЄС відіграють університети. Наприклад, здобути педагогічну освіту в країнах БЕНІЛЮКС, зокрема, Бельгії можна лише у вищих навчальних закладах, у Люксембурзі педагогічна підготовка здійснюється тільки в університетах та інститутах, що спеціалізуються в галузі педагогічної освіти. Вчителів основних шкіл і дошкільних закладів часто готують у вищих педагогічних школах, окрім Греції, Нідерландів. Наприклад, у Німеччині педагогічну підготовку вчителів здійснюють університети, вищі педагогічні, технічні, спортивні, музичні школи (вищі навчальні заклади), академії мистецтва, вчителів початкової та головної школи – вищі педагогічні школи, вчителів гімназій, реальної, професійної школи – університети, вищі технічні навчальні заклади, технічні університети.

2. Зростання відмінності у тривалості педагогічної підготовки та у віці вступу. Відмінності у тривалості навчання на педагогічних факультетах, що готують фахівців до роботи в середній школі, в країнах ЄС досить значні: від 4 років в Англії, Ірландії та Італії, 5 років у Греції, Португалії, Бельгії, 6 років у Данії, Франції, Іспанії, Голландії і Німеччині, до 7 років у Люксембурзі. Досить уніфікованим є вік вступу. У семи країнах вступ розпочинається у віці 18 років, в чотирьох – з 19 року життя (Данія, Німеччина, Італія, Люксембург), а в Ірландії – у віці 17 років. Більші відмінності існують у віці закінчення навчання. Коливаються вони від 21 року в Ірландії до 26 років у Люксембурзі, при середньому показнику 23–24 роки.

3. Превалювання бінарного характеру освіти, що виявляється у поєднанні традиційної університетської та новітньої неуніверситетської форм навчання.

До специфічних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу відносимо:

1) різнотипність структури вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку вчителів. У країнах Європейського Союзу єдиним типом підготовки педагогічних кадрів є вища освіта. Незважаючи на те, що підготовка вчителів здійснюється в основному в університетах, система вищої педагогічної освіти доповнюється іншими типами вищих навчальних закладів, як от: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти, однорічні інститути педагогіки при університетах, дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів, чотирирічні школи сценічного мистецтва (Велика Британія); вищі педагогічні школи (педагогічні академії), політехнікуми, економічні академії, аграрні, медичні, а також одна гірничо-металургійна академія готують вчителів професійних предметів для середніх професійних

шкіл всіх рівнів, вищі професійні школи, вчительські колегії (Польща); спеціалізовані коледжі, кваліфікаційні центри (Болгарія); політехнічні інститути (Португалія);

2) диверсифікацію післядипломної освіти у контексті безперервної професійної освіти. Система післядипломної педагогічної освіти характеризується відсутністю системності, закономірності, централізації, але разом з тим різноманітністю типів установ, що здійснюють підвищення кваліфікації, видів та термінів.

Таким чином, порівняльний аналіз тенденцій розвитку освіти у країнах Європейського Союзу дав можливість виділити наскрізні тенденції: глобалізація, інформатизація, інтеграція, інтернаціоналізація. До загальних тенденцій віднесено: прагнення забезпечення загальноєвропейської ідентичності у педагогічній професійній підготовці, що реалізується через розробку та затвердження єдиних міжнародних європейських стандартів якості педагогічної освіти та створення європейського освітнього простору; перехід на університетський рівень педагогічної освіти; домінування двох основних моделей у педагогічній освіті: паралельної та послідовної; впровадження європейської системи накопичення кредитів; розвиток освітньої мобільності; зростання суспільної ролі педагогічної діяльності.

1. Edukacja narodowa priorytetem : raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL. – Warszawa ; Kraków, 1989. – 67 s. 2. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с. 3. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. / П. Г. Лузан, О. В. Васюк. – [2-ге вид., доповн. і перероб.]. – К. : ДАКККіМ, 2010. – 296 с. 4. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в к. XX століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – 321 с. 5. Сурмін Ю. Науковий текст : специфіка, підготовка та презентація: навч-метод. посіб. / Ю. Сурмін. – К. : НАДУ, 2008. – 184 с. 6. Джемилева Н. Н. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом / Н. Н. Джемилева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1, том 2 : Психолого-педагогические науки. – С. 210–214.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Кукалець М. В., к.пед.н., професор, Кукалець М. М., доцент
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** В статті проаналізовано способи підготовки учнів загальноосвітньої школи до сприйняття нового навчального матеріалу шляхом навчальних ситуацій. Наведено приклади підготовки учнів до вивчення навчального матеріалу. На основі педагогічних досліджень встановлено прийоми застосування навчальних ситуацій, рекомендовано умови, за допомогою яких вони можуть успішно реалізовуватись. Крім того акцентується увага на створенні системи навчальних ситуацій для стимулювання пізнавальних інтересів через їхнє теоретичне і практичне значення в системі навчального матеріалу.*

***Ключові слова:** підготовка учнів до засвоєння знань, сприйняття нового навчального матеріалу, навчальні ситуації, прийоми застосування навчальних ситуацій.*

***Аннотация.** В статье проанализированы способы подготовки учащихся общеобразовательной школы к восприятию нового учебного материала путем учебных ситуаций. Поданы примеры подготовки учащихся к изучению учебного материала. На основе педагогических исследований установлены приемы использования учебных ситуаций, предложены условия их успешного применения. Кроме этого акцентируется внимание на формировании системы учебных ситуаций для стимулирования познавательных интересов, используя их теоретическое и практическое значение в системе учебного материала.*

***Ключевые слова:** подготовка учащихся к усвоению знаний, восприятие нового учебного материала, учебные ситуации, приемы использования учебных ситуаций.*

***Annotation.** The article analyzes the ways of preparing secondary school pupils for the perception of new teaching material through learning situations. Examples of preparation pupils to studying teaching material are presented. Based on educational researches there were established techniques of learning situations application, the conditions under which they can be successfully implemented are recommended. Also the attention is accented on creating a*

system of learning situations to stimulate cognitive interests through their theoretical and practical significance in the system of educational material.

Keywords: *preparing pupils to learning, perception of new educational material, educational situation, learning situations application techniques.*

Центральною проблемою сучасної педагогіки, як і раніше, залишаються пошуки факторів підвищення рівня знань учнів, зміцнення їхніх умінь і навичок. У кожен епоху вчені намагалися розв'язати її по-своєму, виходячи з надбань попередніх поколінь, та з соціально-економічних умов держави. В останні десятиріччя вчені значну увагу приділяють технологіям навчання, які сприяють формуванню стійких пізнавальних інтересів, оптимізації навчально-виховного процесу, вибору найбільш ефективних форм, методів і прийомів.

Важливим фактором підвищення рівня знань багато поколінь дидактив вважали мотиви навчання. Їх розглядали з різних позицій і точок зору. Відомий педагог Я. А. Коменський підкреслював, що сприймання починається з відчуття через уміле використання наочності. Такої ж думки дотримувалися такі педагоги як: О. Декролі, М. Монтессорі, Й. Г. Песталоцці, К. Д. Ушинський, Ф. Фребель. Вони наголошували, що будь-який процес пізнання йде від чуттєвих сприймань і увялень до виразних понять.

Пошуки ефективних технологій навчання пов'язується із типом уроку, його структурою, зі змістом навчального матеріалу, віковими особливостями учнів, навчальною базою, рівнем підготовки вчителя. Стимулювання до навчання, на думку В. О. Онищука, здійснюється через актуалізацію і мотивацію навчання, що широко використовується на сучасному уроці як обов'язковий структурний елемент [1, с. 88].

Уперше навчальна ситуація описується відомим вченим М. А. Даниловим у «Дидактиці середньої школи». Вчений вважає, що навчання на уроці проходить через навчальні ситуації, які є структурним елементом уроку, дає визначення навчальної ситуації як диференційованої частини уроку, що включає комплекс умов необхідних для одержання обмежених, специфічних результатів. Разом з тим пропонує виділити три види навчальних ситуацій, залежно від підходу до організації пізнавального процесу. У будь-якій ситуації основну роль відводить учителеві. Роль вчителя і рівень самостійності учнів залежить від розгортання навчальної ситуації [2, с. 197]. Це визначення не викликає сумнівів щодо правильності. Однак у ньому не закладено сутності навчальної ситуації як ядра збудження інтересу до знань, як фактора доведення їх необхідності.

Навчальні ситуації з точки зору шкільної психології розглядали такі відомі вчені як: Г. А. Балл, Г. С. Костюк та М. В. Ричик. Вони провели дослідження проблеми використання навчальних ситуацій, які в основному були спрямовані на вивчення організації навчальної діяльності.

Навчальна ситуація за визначенням Г. С. Костюка, це єдність педагогічних факторів, які складають на даному відрізку навчального процесу об'єкт, стимул і умови учіння як системи дій учнів з навчальним матеріалом. Також він виділяє індивідуальні ситуації учіння як суб'єктивну проекцію навчальної ситуації, що виникають у результаті її сприйняття і осмислення окремими учнями. Вчений вважає, що побудова навчального процесу повинна розглядатися в тісній єдності з аналізом навчальних ситуацій. Разом з тим наголошує, що створена навчальна ситуація повинна мати структуру, розраховану на різні шляхи суб'єктивного сприймання і осмислення [3, с. 94].

Методам підготовки учнів до сприймання нового навчального матеріалу через систему дій перед вивченням, приділяли значну увагу Г. А. Балл і М. В. Ричик. Вони вважали, що уроки, які моделюються через підготовчі елементи, повинні бути досить складними за внутрішньою структурою, розраховані на різні шляхи суб'єктивного сприймання і осмислення. При цьому кожен із шляхів повинен відтворювати деякий єдиний, загальний смисл, на основі якого в мисленні кожного учня формується бажаний здобуток [4, с. 29].

М. А. Алексєєва, аналізуючи мотиви пізнавальної діяльності, приходять до висновку, що серед багатьох мотивів, є певний спосіб організації навчальної діяльності учнів, коли в центрі уваги не засвоєння готових істин, а самостійні пошуки відповідей [5, с. 46].

Разом з тим треба зауважити, що праці багатьох вчених, які стосуються прийомів підготовки учнів до засвоєння нових знань, є значним вкладом у педагогічну теорію і практику, але вони не вичерпують багатьох інших засобів у цьому напрямку.

Поданий вище матеріал і становить певну теоретичну базу для вчителя. Вивчивши і проаналізувавши її, він міг би звернути увагу на великі потенційні можливості підготовчого процесу. Разом з тим слід відмітити, що цілий ряд теоретичних положень залишаються не використаними у практиці через те, що немає достатньо методичних рекомендацій і розробок на різних рівнях і з різних предметів. Тому переважна більшість учителів надає перевагу традиційним методикам, до яких вони та їхні учні звикли. Нові методи недостатньо розроблені, не вивчені і не узагальнені, а тому не використовуються, або використовуються дуже рідко.

Як показали наші спостереження, подачу нового навчального матеріалу більшість учителів розпочинає з педагогічних вправ, вступної бесіди, демонстрації наочності. Навчальна ситуація як засіб підготовки до засвоєння нових знань застосовується надзвичайно рідко.

Наш підхід до проблеми полягає в тому, щоб використати здобутки дидактиків, психологів, методистів, власних підходів до процесу моделювання уроку, а також пошуку нових способів підготовки учнів до активної участі

в навчальному процесі. У сучасній школі вже не достатньо логічного і послідовного викладу матеріалу, його потрібно змоделювати так, щоб максимально залучити учнів у навчальний процес.

Тому метою нашого дослідження є розширення і обґрунтування ефективності підготовки учнів до засвоєння нових знань засобами навчальних ситуацій у структурі сучасного уроку.

Для реалізації зазначеної мети дослідження вирішуються такі завдання:

- вивчення і узагальнення досвіду вчителів в аспекті використання навчальної ситуації під час підготовки учнів до вивчення нової теми;
- дослідження і визначення педагогічних умов впливу навчальних ситуацій на стимулювання інтересу учнів до знань.

Під навчальною ситуацією ми розуміємо такий спосіб підготовки учнів до засвоєння знань, за допомогою якого доводимо необхідність останніх через їхнє теоретичне і практичне значення в системі навчального матеріалу.

За своєю сутністю навчальна ситуація повинна сприяти збудженню інтересу до знань, спонукати до пошукової навчальної діяльності і тим нагадує проблемну ситуацію. Після навчальної ситуації, як і після проблемної, може сформуватись мотивація. Однак надалі їхні функції розходяться. Проблемна ситуація – обов'язковий елемент проблемного уроку. Навчальна ж ситуація не пов'язана з якоюсь формою чи методом. Найпростіша навчальна ситуація може бути створена уже в 1 класі, наприклад, коли учні вивчають апостроф як знак і елементарні відомості про його вживання. Попередніх знань про апостроф у дітей немає. Вони уміють лише правильно вимовляти склади з ними (м'яч, в'яже, в'юн). Шляхом порівняння з іншими словами (поля, люди) бачать різницю у вимові. А хіба немає спеціального знака для позначення такої різниці? Створюється ситуація, коли діти виявляють бажання дізнатися про цей знак. Учитель показує його або самі учні використовують наочність, знаходять знак. У такий спосіб вони дізнаються про апостроф.

Із наведеного прикладу бачимо, що навчальна ситуація може бути створена і тоді, коли в учнів немає ніяких навичок до пошукової діяльності.

Розглянемо інший приклад – фрагмент уроку української мови в 3 класі. Тема: «Вживання прийменників з особовими займенниками».

Вчитель звертається до учнів: «Діти, прочитайте слова, що на дошці. Постарайтеся правильно вживати особові займенники у словосполученнях: у (він) книжка; до (вона) в гості; підійшли до (воно).

Одним учням вдається знайти правильні форми, іншим це не під силу. Вони переконуються в необхідності набуття спеціальних знань. У такій ситуації учитель може оголосити тему, мету уроку і сформулювати завдання.

Навчальна ситуація може мати місце на різних етапах уроку, бути одиничною, тобто створюватися один раз, і систематично – коли вчитель звертається до неї в ході уроку у певній логічній послідовності. Приклади

одиночних навчальних ситуацій ми наводили вище. Зупинимось на системній ситуації. При цьому розглянемо методику послідовного переходу від відомого до невідомого, від одного ступеня пізнання до іншого на прикладі уроку біології (тема «Робота серця»).

Після повторення попереднього матеріалу вчитель пропонує учням послухати як працює їхнє серце. Учні констатують, що воно працює ритмічно, досить чітко, без зупинок, незалежно від волі людини. На запитання, які особливості будови дають можливість серцю скорочуватись і підтримувати високу працездатність, правильної відповіді на дав ніхто. Виникла ситуація необхідності додаткових знань. Учитель пропонує розглянути препарат серцевої м'язової тканини. Після розгляду і аналізу учні самостійно роблять висновок, що серце – це м'яз, який складається з особливої тканини: її волокна в певних ділянках переплітаються, завдяки чому серцевий м'яз може швидко скорочуватися.

Узагальнивши самостійно набуті знання, вчитель переходить до наступного етапу пізнання. «Серце, – говорить він, – здатне ритмічно скорочуватися незалежно від волі людини. Чим це пояснити»? Учні спільно з ним знаходять пояснення. У серці є м'язові волокна двох видів. Основна маса серцевого м'яза представлена типовими серцевими волокнами, які забезпечують скорочення його відділів. Це типові робочі м'язи. Крім того, в серцевому м'язі є атипові волокна, з діяльністю яких пов'язане виникнення збуджень у серці. Це автоматія серця. Автоматія забезпечує його роботу, відносно незалежну від нервової системи.

Вчитель пропонує учням нове запитання: «Серце – це м'яз. Кожен м'яз, щоб відновити свою роботу, повинен відпочити. Чи відпочиває серце»? Виникає нова навчальна ситуація. Такі навчальні ситуації відіграють важливу роль у формуванні в учнів інтересу до знань. Вони формують уміння самостійно здобувати знання, розвивають активність, творчість, самостійність, створюють на уроці атмосферу радості від досягнення поставленої мети.

Досліджуючи значення підготовки учнів до засвоєння нових знань за допомогою навчальних ситуацій, ми переконались, що ефективність їх залежить в основному від майстерності вчителя, його знань, підготовленості і бажання працювати за новими технологіями.

Навчальна ситуація, як і проблемна, тісно пов'язана з навчальною задачею. Навчальна ситуація – це психологічний, цілеспрямований стан зацікавлення учня, а задача – є словесним оформленням виходу із ситуації через мету. Оскільки мета визначається спільно учителем і учнем, то досягнення її стає добровільним обов'язком, який беруть на себе учні: або слухати й осмислювати матеріал, який їм викладає вчитель, або здійснювати пошукову роботу. Розв'язання задачі (процес досягнення мети) – другий ступінь матеріалізованої навчальної ситуації. В той час, як

задача по відношенню до теми і змісту матеріалу повинна бути такою, що їм відповідає, то спосіб розв'язання задачі враховує інші чинники. Вони в основному залежать:

- від змісту навчального матеріалу;
- ступеня зв'язку (більш чи менш пов'язані за змістом) з попереднім матеріалом;
- обсягу навчального матеріалу;
- навчальної бази і вміння вчителя працювати тим чи іншим способом.

Якщо не враховувати хоч одного з названих чинників, розв'язання задачі (досягнення мети) буде або неможливим, або можливим за допомогою великих зусиль.

Експериментальна перевірка засвідчила, що знання, здобуті з послідовно зростаючою самостійністю учнів, міцніші, довго або назавжди зберігаються в пам'яті. Разом з тим слід мати на увазі, що в деякій мірі програється в часі: знання набуваються повільніше, але вдосконалюються логічні прийоми, вміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, визначати загальні та істотні ознаки предметів, процесів та явищ.

1. Онищук В. А. Урок в современной школе : Пособие для учителей / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1996. – 191 с. **2.** Данилов М. А. Дидактика средней школы / М. А. Данилов, М. Н. Скаткин – М. : Просвещение, 1975. – 302 с. **3.** Костюк Г. С. Учебный материал и учебные ситуации : Психологические аспекты / Г. С. Костюк, Г. А. Баалл. – К. : Рад. Школа, 1986. – 143 с. **4.** Ричик М. В. Психологические аспекты построения учебного материала / М. В. Ричик. – К. : Вища школа, 1981. – 52 с. **5.** Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів / М. І. Алексеева. – К. : Рад. Школа, 1974. – 114 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Максимчук Н. С., асистент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті показано роль українського фольклору у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Досліджено проблеми зв'язку національного виховання та народної педагогіки з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність поняття «фольклор», його основні ознаки, структуру та жанровий склад. Обґрунтовано значення українського фольклору в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.*

***Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, український фольклор, основні ознаки фольклору, поетичний (віршований) фольклор, прозовий фольклор, драматичний фольклор, вивчення усної народної творчості.*

***Аннотация.** В статье показана роль украинского фольклора в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Исследованы проблемы связи национального воспитания, народной педагогики с профессиональной подготовкой будущих специалистов в высших учебных заведениях. Раскрыта суть понятия «фольклор», его основные признаки, структура и жанровый состав. Обосновано значение украинского фольклора в системе профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, украинский фольклор, основные признаки фольклора, поэтический (стихотворный) фольклор, прозаический фольклор, драматический фольклор, изучение устного народного творчества.*

***Annotation.** In the article the role of Ukrainian folklore in professional training of future primary school teachers is analyzed. The problems of national education and folk pedagogy connection with the professional training of future specialists in higher educational establishments are investigated. Essence of the concept «folklore», its main features, structure and genre composition is exposed. The importance of Ukrainian folklore in the system of primary school teachers training is substantiated.*

***Keywords:** teacher professional training, Ukrainian folklore, the main features of folklore, poetry (verse) folklore, folklore prose, drama folklore, oral folk art studying.*

У сучасних умовах модернізації системи освіти в Україні зростають суспільні вимоги до вчителя, змісту і методів його роботи. Це спонукає педагогічні навчальні заклади до пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. У контексті педагогічної освіти підготовці вчителя початкової школи належить особливе місце, адже початкова освіта визначена в Україні як обов'язкова фундаментальна, необхідна для подальшого життя і навчання дитини, як навчальна і виховна діяльність, що органічно поєднує родинне та соціальне виховання, є максимально пристосованою до природних особливостей та індивідуальних здібностей, інтересів і потреб дитини.

У Державній програмі «Вчитель» зазначається, що завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки і культури, збереженні та примноженні культурної спадщини, формуванні людини майбутнього [1].

Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені як О. Абдуліна, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кононенко, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Смолук, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.

Проблеми підготовки вчителя початкових класів досліджувалися вченими В. Бондарем, Н. Бібік, А. Бистрюковою, М. Вашуленком, В. Денисенко, С. Єрмаковою, М. Захарійчук, І. Зязюном, О. Івлієвою, Н. Казаковою, Л. Кекух, Н. Кічук, А. Коломієць, Л. Красюк, О. Кучерявим, С. Литвиненко, О. Мельником, В. Паскар, С. Ратовською, О. Савченко, І. Титаренко, М. Федоренко, Л. Хомич, Л. Хоружою та багатьма іншими.

Сьогодні як ніколи зростає інтерес та увага науковців до проблем зв'язку національного виховання, народної педагогіки, етнопедагогіки з професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Про це свідчать дослідження О. Березюк, О. Вишневського, Г. Волкова, О. Духновича, В. Кононенка, Л. Кравченка, Н. Лисенко, Г. Лозко, Л. Маєвської, Ю. Махмутова, В. Мосіященко, М. Стельмаховича, В. Струманського, Є. Сявак та ін.

Однак, не зважаючи на численні дослідження, роль українського фольклору в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів не дістала належного обґрунтування.

Метою нашої статті є дослідження ролі українського фольклору у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Для досягнення визначеної мети в статті вирішуються такі завдання:

- з'ясувати сутність поняття «фольклор», його основні ознаки, структуру та жанровий склад;
- розкрити значення українського фольклору в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ми живемо в період глобалізації, яка несе загрозу стирання національного обличчя кожної культури, уніфікації і стандартизації культурних цінностей. Для українців, як і інших народів світу, важливо зберегти етнічну самобутність, не втратити зв'язку з власною історичною традицією. Особлива роль при цьому відводиться фольклору, який завжди виступає як вираження національного духу, свідчить про неповторність і унікальність кожного етносу, має непересічну моральну та естетичну цінність. Вивчення усної народної творчості у вищій школі є надзвичайно важливим з багатьох поглядів, і в тому числі з державницького.

Як стверджує академік Микола Жулинський, «зміцнення Української держави немислиме без формування духовної незалежності суспільства, а духовна незалежність передбачає наявність нової системи комунікацій, механізмів оперативної трансляції нових культурних явищ і традицій власному суспільству і міжнародному культурному співтовариству. Ми, українці, володіємо колосальним духовним і моральним потенціалом, який зосереджено в українській традиційній культурі. Наш громадянський обов'язок – задіяти цей потенціал у державотворенні, у формуванні національної самосвідомості громадян нової України» [2, с. 10].

Про національні складники навчання й виховання говориться і в такому важливому документі, як Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: «Система освіти має забезпечувати... збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святих, української мови і культури, історії і культури народів, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відносин; ...етичне та естетичне виховання і формування високої гуманістичної культури особистості, здатної протистояти проявам бездуховності» [3, с. 3]. Згідно з доктриною, один із пріоритетів державної політики в розвитку освіти – «формування національних і загальнолюдських цінностей» [3, с. 4]. У цьому документі в розділі «Національний характер освіти» наголошується: «Освіта спрямована на втілення в життя української національної ідеї. Вона підпорядкована консолідації українського народу в українську політичну націю, яка прагне жити в співдружності з усіма народами і державами світу. Освіта виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови та культури, повагу до народних традицій. Вона підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості і разом з тим сприяє оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу» [3, с. 4].

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначається, що випускники вищого навчального закладу «використовуючи на уроках та в позакласній роботі духовні надбання народу, усну народну творчість, культурно-історичні, національні традиції української етнографії, враховуючи

індивідуальні особливості учнів, вміння формувати національну свідомість та самосвідомість, гордість за причетність до своєї нації, держави, усвідомлення її краси і багатства, повагу до культури свого народу, традицій, обрядів, свят» [4, с. 41].

Серед умінь, якими повинні володіти майбутні вчителі початкової школи у стандарті сформульовані наступні «з метою формування в учнів в процесі навчально-виховної діяльності сукупності знань про побут, звичаї, традиції українського народу, використовуючи навчальні плани, навчальний матеріал, українські національні ігри, іграшки, дитячі пісні, веснянки, заклички, лічилки, українські казки, приказки, прислів'я, предмети українського побуту, рослини, які є символами України, звичаї та свята українського народу, вміння планувати, проектувати, організовувати, корегувати навчально-виховний процес по формуванню в учнів національної свідомості та самосвідомості» [4, с. 42].

Таким чином, є реальною потреба у педагогах, котрі допоможуть учням пізнати народну творчість у всіх її виявах, через минуле українського народу навчать бачити його сучасне, сприятимуть формуванню фольклорної, культурознавчої компетенції дітей.

Термін «фольклор» походить від англійського folk – рід, народ, lore – мудрість, знання, що разом означають «народна мудрість, народознавство». Одним із перших цей термін використав англієць В. Томс, котрий 1846 р. під псевдонімом А. Мертон надрукував у часописі «Атенеум» (№ 982) статтю «TheFolklore». Тим самим він щасливо дав ім'я явищу, що його в Європі вивчали впродовж століть, але називали по-різному, розпливчато та описово. Вчений визначив фольклор як «неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв і подібного в сучасній цивілізації» [5, с. 96].

Фольклор – одна з найтриваліших і всеохоплюючих систем духовного життя народу, тісно зв'язана з народним побутом (як окремою системою), з літературою (яка, зрештою, витворилась з фольклору і зберігає з ним тісний зв'язок на всіх етапах свого розвитку) [6, с. 367].

В українській фольклористиці у 80-х роках ХХ ст. термін «фольклор» одним з перших почав використовувати М. Драгоманов, але й до сьогодні він не знайшов загальноприйнятого визначення. Поряд із вище наведеним терміном співіснують і такі: народна словесність, народна поетична творчість, уснопоетична творчість.

Усна народнопоетична творчість – це художньо-словесна творчість народу в сукупності її видів і форм, де засобами мови збережено знання про життя і природу, давні культури і вірування; а також відбито світ думок, уявлень, почуттів і переживань, народнопоетичної фантазії [7, с. 396].

Уснопоетичне художнє слово супроводжувало людину з її першопочатків, з часів виникнення мови. Воно ввійшло в життя і побут як один із засобів задоволення притаманної людині потреби у прекрасному і як органічний

компонент її вірувань та світоглядних уявлень. За своїм походженням воно таке ж давнє, як і примітивні наскельні малюнки первісної людини чи предмети побуту з різноманітними орнаментальними прикрасами.

Регулярні записи творів усної народної словесності почались лише у XVIII – на початку XIX ст. Тому багато з архаїчних верств фольклорної традиції втрачено. Але збережений матеріал, що записаний пізніше, багатий численними змістовими, образними елементами глибокої давнини.

Пріоритет широкого розуміння народної творчості як комплексу матеріальної, духовної культури, відображення світоглядної системи етносу в Україні належить народознавчій школі І. Франка, М. Драгоманова, М. Грушевського, Ф. Вовка, В. Гнатюка, Ф. Колесси, І. Свенціцького та ін. і був репрезентований працями Наукового товариства ім. Шевченка, заснованого у Львові в 1893 р., серійними виданнями «Етнографічного збірника», «Записками Наукового т-ва ім. Шевченка», «Матеріалів до українсько-руської етнології» [7, с. 397].

Усна народна творчість узагальнює багатовіковий людський досвід, вона є носієм і втіленням народної мудрості, народного світогляду, його ідеалів. У ній відбивається національна психологія, національна свідомість народу, це його історія, філософія, мораль, правові закони.

Головна функція фольклору – це задоволення природної потреби у самовираженні й спілкуванні. Серед основних ознак слід виділити усну форму творення й побутування. Узагальнені форми життя, виховання, навчання, спостережливості втілювались у рідному слові, закріплювались, передавались із вуст у уста, шліфувались, набували значимості «народних перлин», які одне покоління передавало іншому як найдорожчу спадщину.

Прагнення зберегти словесне народне творіння потребувало розвитку пам'яті, тому дослідники одноставно сходяться на тому, що «фольклор є мистецтвом пам'яті». А це впливало на його жанрову структуру, поетичність. Невеличкі за обсягом фольклорні твори (пісні, приказки, забавлянки, утішки, примовки), завдяки образності й влучності рідного слова, краще запам'ятовувались, використовувались у повсякденному спілкуванні, знаходили свого слухача.

Фольклору властива така риса, як традиційність, що виявляється у відносній незмінності фольклорних жанрів та їх поетичних систем. Він бере витоки з народних традицій, своїми коренями сягає в давнє минуле. Завдяки йому забезпечується нерозривний взаємозв'язок між минулим і сучасним, він також є скарбницею сталих народних звичаїв і стимулятором їхнього дальшого розвитку. Традиційність є особлива форма народного життя, культури, побуту, форма його руху. Якщо у народній творчості і відбуваються певні зміни, то це дуже довготривалий процес, який часто охоплює десятиліття, а то й століття.

Одна з характерних особливостей народного мистецтва (значною мірою

зумовлена усною природою) пов'язана з явищем багатоваріантності, тобто з розповсюдженням окремих творів народного мистецтва в різноманітних словесно-поетичних і мелодичних варіантах. Переходячи з вуст у уста, з одного покоління в друге, твори певною мірою втрачають свій попередній вигляд, своєрідно коректуються й удосконалюються. Одні і ті ж народні українські пісні, які побутують в різних місцевостях, різняться не тільки поетичним текстом, але й мелодією: то порівняно прості, то розвинуті і складні, пов'язані з високою культурою мелодичної народної мови.

Текст народної поезії не мав автора, тобто був анонімним, щоразу народжувався як нова форма, тобто усне «текст-слово» було варіативним. Кожний твір був колективним – це означало, що кожен слухач мав можливість додати до чужого своє, тобто його автором була колективна мовна особистість у певному фольклорному соціумі. Фольклорний текст був імпровізаційним, виконавець не просто відтворював текст, але й був співавтором прочитаного, проспіваного (це характерна ознака казок, легенд, частівок, бувальщин, коломийок) [7, с. 397].

Фольклор функціонує в широкому середовищі при активній участі народу. Водночас у цьому процесі відіграють винятково важливу роль окремі особистості – виконавці й так звані носії фольклору – обдаровані співаки, оповідачі, мудрі дотепні люди, які зберігають у пам'яті значний репертуар народних пісень, казок, переказів, легенд, приказок, прислів'їв, загадок, анекдотів і вміють майстерно донести їх до аудиторії. І сьогодні нерідко спостерігаємо, що в тому чи іншому колективі, гурті виділяються люди, що вміють заспівати, розповісти щось цікаве, дотепне, добре володіють народним словом.

У давнину роль і значення таких людей були набагато більшими. Вони проживали в кожному селі, їх цінували, поважали, вони були бажаними в кожному гурті, виконували функції заспівувачів, лідерів молодіжних громад, вечорниць, різних свят і розваг, наділялися гідностями обрядових чинів: весільних старост, старших свах, дружбів тощо. Такі талановиті особистості, зокрема народні співці, кобзарі, лірники, казкарі, часто виступають і як найбільш активні співтворці фольклору.

Існують різні класифікації фольклорного матеріалу. В основу існуючих класифікацій покладено різноманітні критерії і аспекти: вербальний, етнографічний, музикологічний, хореографічний, регіональний тощо. Найбільшу поширеність здобула жанрова класифікація, тобто поділ фольклорного матеріалу на обрядовий і поза обрядовий [8, с. 123].

Залежно від розмаїття змісту і формальних ознак багатогранний і багатоплановий національний фольклорний масив класифікується за типами, родами і видами. Український фольклор складається з двох великих масивів: поетичного (віршового), що найяскравіше виражений у пісенності; прозового, що об'єднує різні оповідні види художньої народної

творчості. Можна вирізнити в українському фольклорі і третій тип художньої словесної творчості – драматичний, що виступає як у формі окремих діалогів, п'єс і сенок для народного театру, ігор, вертепу, так і діалогів у віршованих і прозових фольклорних творах.

До поетичної народної творчості належать: календарно-обрядові пісні (колядки, щедрівки, веснянки, гаївки, русальні, купальські, петрівочні, косарські, жнивварські), сімейно-обрядові пісні (пологові, хрестинні, весільні, голосіння), необрядові пісні (народні думи, балади, історичні, соціально-побутові, ліричні, жартівливі, гумористичні, танкові, колискові, дитячі, набожні, лірницькі, псалми).

Прозовий фольклор представлений казками (про тварин, чарівними або героїко-фантастичними, побутовими), легендами, переказами, усними народними оповіданнями, гумористичними творами (сміховинками, веселими оповіданнями, жартами та анекдотами).

Проміжне місце між поетичним і прозовим фольклором займають короткі народні влучні вислови – афоризми, які в образній, зручній для запам'ятовування (часто віршованій чи напіввіршованій) формі передають глибокі й цікаві за змістом та яскраві за звучанням думки. До них належать прислів'я і приказки, загадки, лайки, погрози, прокльони, побажання, привітання, примовляння [9, с. 614].

Фольклор – невід'ємна складова національної культури, яка у сконцентрованій формі подає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу.

Вивчення усної народної творчості – це шлях до пізнання минулого, сучасного й майбутнього нашого народу. Уводячи дитину в світ рідної мови, фольклору, вчитель разом з тим уводить її у «світ народної думки, народного почуття, народного життя, у сферу народного духу» наголошує М. Жулинський [10, с. 5].

Ознайомлення з різноманітністю фольклорних жанрів, народних традицій, національною літературою в оновленій школі формує уявлення учнівської особистості про шлях духовно-культурного розвитку рідного народу, особливості його ментальності, самобутність української культури. Перед вищими навчальними закладами, стоїть завдання підготувати вчителів початкової школи, котрі вміло донесуть до свідомості учнівської молоді естетичне, виховне, інтелектуальне значення мистецтва рідного слова.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що український фольклор – це унікальне явище народної культури: він акумулював у собі народну мудрість багатьох поколінь українців, свідчить про творчий геній народу, його глибоко поетичне мислення, розкриває ідеали, прагнення, життєві цінності українців, відбиває морально-етичний кодекс народу.

Якість професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи підвищиться завдяки застосуванню українського фольклору, який дає змогу молоді глибше відчувати, що знання про свій народ – це пізнання себе, свого народу, його історії та культури, усвідомити нерозривну єдність із попередніми поколіннями українського народу, з їхнім духовним світом.

Перспективу майбутніх наукових розвідок убачаємо в необхідності розробки напрямів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання українського фольклору в професійній діяльності.

- 1.** Державна програма «Вчитель» [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>.
- 2.** Передмова М. Г. Жулинського [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.lib.exdat.com/docs/2824/index-569730-1.html>
- 3.** Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
- 4.** Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 Початкове навчання. – К. : МОН, 2006. – 64 с.
- 5.** М'ягкота І. В. З історії формування терміносистеми українського фольклору / І. В. М'ягкота // Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2011. – № 709. – С. 96–102.
- 6.** Етнокulturологія : Словник-довідник / Укладач Л. М. Маєвська. – Житомир : ЖДУ, 2007. – 392 с.
- 7.** Українська фольклористика : словник-довідник [уклад.-ред. М. Чернопиский]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 448 с.
- 8.** Український фольклор : словник-довідник [авт.-уклад. : Сивачук Н.П. та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 140 с.
- 9.** Жайворонок В. Знаки української етнокulturи. Словник-довідник / В. Жайворонок. – К. : Видавництво «Довіра», 2006. – 703 с.
- 10.** Жулинський М. Національні культури і проблеми глобалізації / М. Жулинський // Слово і час. – 2002. – № 12. – С. 5–10.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Марчук О. О., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ОСТРОЗЬКІЙ ЧОЛОВІЧІЙ ГІМНАЗІЇ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** У статті досліджено специфіку навчання та виховання хлопчиків в Острозькій чоловічій гімназії на початку ХХ століття. Представлено відомості про кількість учнів, їх соціальне походження та віросповідання. Охарактеризовано діяльність осіб, задіяних в організації навчально-виховного процесу. Подано рекомендації щодо використання досвіду викладачів Острозької гімназії у сучасних навчальних закладах України.*

***Ключові слова:** гімназія, навчання, виховання, педагогіка, методика.*

***Аннотация.** В статье исследована специфика обучения и воспитания мальчиков в Острожской мужской гимназии в начале ХХ века. Представлены сведения о количестве учащихся, их социальном происхождении и вероисповедании. Охарактеризована деятельность лиц, задействованных в организации учебно-воспитательного процесса. Даны рекомендации по использованию опыта преподавателей Острожской гимназии в современных учебных заведениях Украины.*

***Ключевые слова:** гимназия, обучение, воспитание, педагогика, методика.*

***Annotation.** In the article the specificity of boys' education and up-bringing in Ostrog gymnasium at the beginning of the twentieth century is studied. It is given the information about the number of students, their social origin and religion. The activities of persons involved in the organization of the educational process are characterized. The recommendations about the using of Ostrog school teachers experience in modern educational institutions of Ukraine are given.*

***Keywords:** gymnasia, training, education, pedagogy, methodology.*

В останні десятиліття в освітньому просторі України особливої популярності набули нові типи навчальних закладів (гімназії, ліцеї, колегіуми, навчально-виховні комплекси, академії). Зазначимо, що їх поява не є новим явищем, оскільки в історії української педагогіки подібні заклади функціонували в різні історичні епохи. Завдання сучасних вчителів, які працюють в таких навчальних установах, дати не лише належний

поглиблений рівень знань своїм вихованцям, а й зберегти ті освітні традиції, які були притаманні привілейованим закладам минулих століть.

На території Волині заклади із поглибленим вивченням навчальних предметів відіграли важливу роль у справі розбудови українського шкільництва. Тут функціонували такі відомі навчальні центри, як: Острозька Академія, Кременецький ліцей, Острозьке жіноче училище імені графа Д. М. Блудова, приватна гімназія М. Рекало, приватна гімназія О. Янкевич.

Питання функціонування середніх навчальних закладів на території Волинської губернії у досліджуваній період вивчали такі науковці: О. Борейко, А. Дем'ячук, Т. Джаман, Н. Гупан, Н. Сейко, В. Тхор, Т. Яковишина. Як зазначено у працях сучасних дослідників, «випускникам класичних гімназій надавалося право вступати в університети без вступних екзаменів... гімназії проголошувалися безстановими і загальнодоступними. Однак, щоб поступити до них, учні мусили бути відповідно підготовленими й платити за навчання» [1].

У кінці XIX – на початку XX ст. на території Волині, як і у всій Російській імперії, функціонували гімназії та прогімназії. Вчений С. Гончеренко зазначив, що «в XIX ст. гімназіями називали середні школи для хлопчиків в Австро-Угорщині, Болгарії, Голландії, Греції, Данії, Німеччині, Росії, Сербії і німецьких кантонах Швейцарії... у 60-тих роках XIX ст. були засновані жіночі гімназії» [2, с. 97].

На території Волині наприкінці XIX – на початку XX ст. діяли такі відомі гімназії: Житомирська 1-ша чоловіча гімназія (1908), Житомирська 2-га чоловіча гімназія (1877), Володимир-Волинська чоловіча гімназія (1912), Житомирська Маріїнська гімназія (1866), Житомирська жіноча гімназія Святої Анастасії (1911), Житомирська жіноча гімназія імені Н. В. Овсянникової (1903), Рівненська чоловіча гімназія (1916), Дубенська чоловіча гімназія (1916), Острозька чоловіча гімназія (1908), Рівненська жіноча гімназія (1916).

Однією із найстаріших гімназій Волинської губернії була Острозька чоловіча гімназія, яка функціонувала на базі відкритої у 1868 р. чоловічої прогімназії. У перші роки свого заснування гімназія мали лише чотири класи, а у 1874 р. їх кількість зросла до семи У зв'язку із збільшенням кількості бажаючих здобувати освіту, у липні 1897 р. навчальний заклад був реорганізований у повну гімназію, де було відкрито два відділення – підготовче та основне. Наведені факти свідчать, що населення Волині було зацікавлене у тому, щоб діти здобували освіти, отримували не лише основи грамотності, а й оволодівали філософією, історією, іноземними мовами, що давало б їм можливість вступати у вищі навчальні заклади.

Аналіз ділової шкільної документації гімназій, що діяли на Волині, засвідчив, що утримувався ці середні заклади за рахунок держави, батьків та меценатів. Наприклад, Острозька чоловіча гімназія, яка перебувала у

підпорядкуванні Попечителя Київського навчального округу та віданні Міністерства народної освіти, утримувалася на кошти держави та за рахунок плати за навчання.

Позитивним аспектом діяльності гімназій Волинської губернії, вважаємо, надання можливості представникам усіх суспільних верст та віросповідань здобувати освіту. Згідно статистичних даних станом на 1 січня 1909 р. в Острозькій чоловічій гімназії навчалося 394 учні, у 1912 р. – 369 чол. [108, с. 86]. У ході аналізу архівних документів вивчено контингент учнів. Так, у 1909 р. у закладі навчалися учні різних віросповідань (рис. 1).

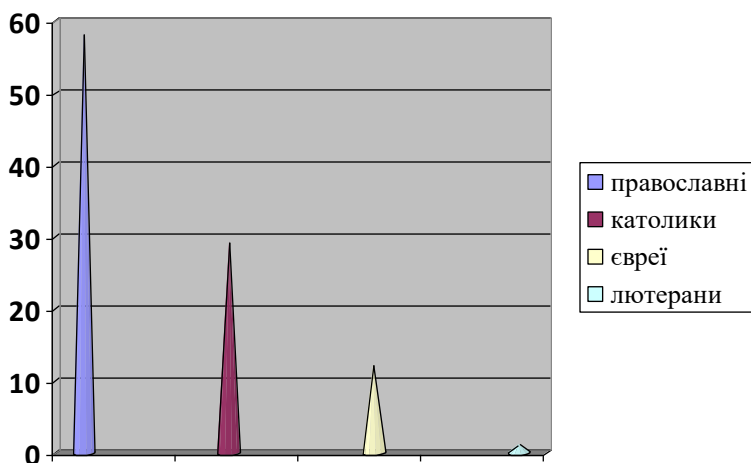


Рис. 1. Віросповідання учнів Острозької чоловічої гімназії станом на 1 січня 1909 р., % [3, арк.13].

Як свідчать дані, наведені на діаграмф, серед учнів гімназії були православні, католики, євреї, лютерани. Найбільшу кількість становили представники православ'я – 58,1 %, найменше було протестантів – 0,5 %.

Наведені в документах фонду 555 Рівненського архіву матеріали дають змогу визначити соціальне походження учнів. Серед гімназистів були діти різноманітних груп населення Волині. Станом на 1 січня 1909 р. більшість учнів були дітьми корінних дворян (17,5 %), чиновників (24, 9 %) та міщан (21,5 %), найменше – козаків (0,3 %) та іноземних громадян (2 %).

Варто акцентувати увагу на тому, що діти заможних селян також мали змогу відвідувати гімназію: у 1908–1909 н. р. вони становили 18 % від загальної кількості учнів [3, арк. 13].

Високий рівень навчально-виховного процесу в 1908–1909 н. р. забезпечували кваліфіковані працівники: директор, інспектор, 2 вчителі Закону Божого, 9 вчителів-предметників, 1 вчитель початкових класів та гімнастики. За порядком у гуртожитку стежив наставник пансіону, медичну допомогу хворим гімназістам надавав лікар. Окремо із учнями займалися 3 помічники класних керівників. Останній факт засвідчує, що вихованню дітей приділялася значна увага і для того, щоб вчителі могли більше зосереджуватися на викладанні навчальних дисциплін, їм допомагали вихователі – помічники.

Діяльність вчителів середніх закладів на Волині на початку ХХ ст. заслуговує високої оцінки і може служити прикладом для нинішніх педагогів. Як зазначає В. Омельчук «у змісті гімназійної освіти вагоме місце займали предмети гуманітарного циклу, перш за все передбачалося вивчення класичних, іноземних та російської мов. Особлива увага зверталася на удосконалення методики викладання окремих предметів. Пріоритетними напрямками організації навчально-виховного процесу були питання релігійно-морального виховання» [4, с. 12].

Відтак, у звіті «Діяльність начальства і виховного персоналу Острозької чоловічої гімназії» відзначено належне ставлення педагогічного колективу до виконання своїх обов'язків: «Упродовж 1908–1909 н. р. уроки проводилися правильно і безперервно. Виховна робота була спрямована на підтримку дисципліни у стінах гімназії, а також поза ними і на підтримку правильного проведення класних занять» [3, арк.7].

В обов'язки класних наставників входило стежити за успішністю гімназістів та дотриманням ними правил внутрішнього розпорядку. Вони повідомляли батькам про навчання і поведінку учнів. Наставники частіше контактували із родичами учнів, які мали низьку успішність чи порушували дисципліну. Вони привчали учнів до порядку та охайності: «Всі класні наставники пильно стежили за охайністю костюмів і загального зовнішнього вигляду своїх вихованців, за тим, щоб учні тримали в охайності і належному стані книги, зошити і інше шкільне приладдя» [3, арк. 7]. Вихователі були зобов'язані щотижня відвідувати і вивчати умови життя учнів, які проживали на учнівських квартирах, при чому, щоразу робити відповідні записи в спеціальних журналах про результати своїх відвідин.

Навчальний рік у гімназіях волинського регіону був поділений на чверті, в кінці яких гімназісти проходили атестації. В атестації виставляли оцінку не лише за навчальні досягнення, а й уважність, старанність та поведінку.

У середніх навчальних закладах Волинської губернії діяли педагогічні ради, на яких розглядали різноманітні питання, пов'язані із навчанням та

вихованням молоді. Наприклад, у 1908–1909 н. р. в Острозькій чоловічій гімназії було проведено 38 нарад. На засіданнях вчителів розглядали такі питання:

- 1) обговорення постанов, циркулярів та розпоряджень Міністерства народної освіти, інспекторату, навчального комітету тощо;
- 2) визначення специфіки проведення вступних випробувань та складання іспитів;
- 3) затвердження навчальних програм та планів виховної роботи;
- 4) аналіз поведінки та успішності учнів;
- 5) вивчення питань щодо придбання нових книг для бібліотеки та покращення матеріально-технічної бази закладу;
- 6) вироблення правил внутрішнього розпорядку, затвердження статуту навчального закладу.

Проведений аналіз тематики педрад та звітів учителів засвідчив, що до педагогічних рад шкіл входили всі педагоги закладу. На них розглядалися найважливіші питання навчально-виховної роботи закладу, ухвалювалися важливі рішення, формувалися стратегічні завдання, планувалася робота закладу, підбивалися підсумки роботи педагогічного колективу.

Вчителі мали змогу висловлювати свої думки, іноді їх погляди були діагонально протилежними. В останніх випадках ухвалення остаточного рішення приймалося лише після детального обговорення та досягнення спільної згоди. Протоколи педрад засвідчують, що характер більшості педрад був дискусійним.

Головне завдання вчителі Волинської губернії вбачали не тільки в тому, щоб виконати програмні вимоги, а й сприяти усесторонньому розвитку учня, виховати високоморальну особистість. Для досягнення поставлених завдань вчителі постійно працювали над вдосконаленням своєї професійної майстерності.

Як результат, пошук нових форм та удосконалення методів і прийомів навчання сприяв підвищенню знань учнів. Наприклад, успішність вихованців Острозької чоловічої гімназії була задовільною і у 1908–1909 н. р. становила 73 %.

На педагогічних радах зазначеного навчального закладу питання якісної успішності гімназистів завжди ставилося на порядок денний. Щоквартально вчителі аналізували роботу педагогічного колективу та з'ясовували причини низької успішності учнів із окремих предметів, пропонували заходи для підвищення рівня знань гімназистів. Наприклад, у 1908–1909 н. р. «невисока успішність у другому семестрі пояснювалася частково великою наповненістю класів, а також слабким засвоєнням навчального матеріалу у попередніх класах... на слабкі знання попередніх років із російської мови та математики зверталася увага на педагогічних радах і вживалися заходи для підвищення успішності гімназистів» [3, арк. 16].

Нами було проаналізовано таблиці успішності учнів та зведені відомості про складання екзаменів. У результаті було з'ясовано, що низькі оцінки гімназисти одержували із російської мови, математики, фізики, кращі знання вони демонстрували із Закону Божого, філософської пропедевтики, природознавства.

Позитивною рисою діяльності середніх навчальних закладів Волині у другій половині XIX – на початку XX ст. було вивчення додаткових навчальних предметів та курсів. Зокрема, в Острозькій чоловічій гімназії було введено вивчення таких необов'язкових (факультативних) дисциплін, як грецька мова, музика і співи, гігієна.

Додаткові заняття із музики користувалися великою популярністю і цікавістю серед гімназистів, тому в закладі спів був класним та хоровим. На вивчення різноманітних пісень у підготовчому класі виділяли 2 уроки, а в першому і другому – 1 урок на тиждень.

Заняття хорового співу відвідували учні із хорошими вокальними задатками. Із них було утворено два хори – церковний, в якому налічувалося 25 учні, що брали участь у церковних богослужіннях. Світський хор відвідувало 30 чол., які виконував пісні різноманітного жанру.

Окрім вокальних класів, у гімназії для обдарованих до музики дітей діяли оркестри. Любителі гри на балалайці утворили власний ансамбль, у якому були задіяні 20 гімназистів. Окремо свої репетиції проводив оркестр, де діти грали на різноманітних духових та народних інструментах, при чому останні були придбані за державні кошти.

Гімназисти старших класів (сьомого та восьмого) мали змову відвідувати додаткові заняття із гігієни. На опанування основ гігієни відводили 1 урок на тиждень. Викладав цей навчальний предмет гімназійний лікар. У архівних матеріалах зазначено: «До вивчення гігієни більша частина учнів ставляться із помітною цікавістю, так як ці уроки приносять їм велику користь» [3, арк. 16].

Вчителі волинських середніх навчальних закладів проводили додаткові заняття не лише зранку, а й у позаурочний час. Так, у першому півріччі учні восьмого класу Острозької чоловічої гімназії у післяобідню пору відвідували заняття із математики та латинської мови.

Аналіз проведених вчителями додаткових занять дозволяє стверджувати, що вони сприяли кращому засвоєнню навчальних предметів. Відтак успішність учнів значно покращувалося.

Особливістю середніх навчальних установ Волинської губернії другої половини XIX – початку XX ст. було проведення на високому рівні не лише уроків, а й вироблення оригінальної системи виховання, спрямованої на усесторонній розвиток дитини.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що вивчення педагогічного історичного розвитку є важливою

складовою сучасної освітньої парадигми. Як зазначають автори публікацій на педагогічну тематику, «українською владою вже чимало зроблено на цьому шляху, але для того, щоб остаточно вирішити дану проблему, потрібно досконало знати історію і традиції тих народів, що проживають на нашій землі... однією з найактуальніших є проблема вивчення історії освіти, оскільки вона є основою духовності народу» [5].

Проведений аналіз навчально-виховного процесу в Острозькій чоловічій гімназії засвідчив, що вчителі використовували різноманітні форми, методи та прийоми навчання. У навчальні плани було введено вивчення додаткових предметів (основи гігієни, музика, спів). Вихователі сприяли усесторонньому розвитку дитячих здібностей та їх естетичних смаків. Для більшої результативності було введено посади помічників вчителів. Учніми гімназії були діти представників усіх верст населення, однак найбільшу чисельність становили вихідці із заможних сімей.

Сьогоднішнім учителям доцільно творчо впроваджувати педагогічні надбання викладачів Острозької чоловічої гімназії за такими напрямками:

а) у навчальних закладах створювати додаткові курси, секції, гуртки на яких учні мали б змогу реалізовувати свої таланти;

б) систематично проводити роботу із дітьми, які потребують посиленої педагогічної уваги (не встигають у навчання, пропускають заняття, проявляють агресію тощо);

в) співпрацювати з іншими навчально-виховними установами, які сприяють розвитку природних обдарувань та інтересів школярів (спорт школи, клуби, музичні студії, молодіжні організації тощо).

1. Розвиток освіти у другій половині XIX – на початку XX століття [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zno.academia.in.ua **2.** Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с. **3.** Острозька чоловіча гімназія міністерства народної освіти, м. Острог, Волинська губернія. – ДАРО, ф. 555, оп. 1, спр. 1, 32 арк. **4.** Омельчук В. В. Розвиток освіти на Волині (друга пол. XIX – поч. XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Володимир Васильович Омельчук. – К., 2001. – 201 с. **5.** Бабійчук В. І. Єврейська освіта на Волині / В. І. Бабійчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : refegat-ok.com.ua/istoriya-ukrajini/babiichuk-vi-jevreiska.

Рецензент: д.пед.н., професор Дем'янчук А. С.

Матвійчук А. В., к.філос.н., професор, Кхатер Фаді, ст. магістратури
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЕКОЛОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ І ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті досліджено актуальність та перспективність екологічної деонтології для екологізації вищої школи України. Визначено зміст та завдання екологічної деонтології. Розкрито методологічний потенціал екодеонтології з точки зору підготовки фахівців різних галузей, що мають високий рівень екологічної культури та відповідальності. Обґрунтовано тезу, що потреба поширення екодеонтологічних знань зумовлена вимогою формування в представників різних сфер професійної діяльності стійких екологічних переконань.*

***Ключові слова:** екологічні проблеми, екологічна освіта, вища школа, екологічна деонтологія.*

***Аннотация.** В статье исследована актуальность и перспективность экологической деонтологии для экологизации высшей школы Украины. Определено содержание и задачи экологической деонтологии. Раскрыт методологический потенциал экодеонтологии с точки зрения подготовки специалистов различных отраслей, имеющих высокий уровень экологической культуры и ответственности. Обоснован тезис, что потребность распространения экодеонтологических знаний обусловлена требованием формирования у представителей различных сфер профессиональной деятельности устойчивых экологических убеждений.*

***Ключевые слова:** экологические проблемы, экологическое образование, высшая школа, экологическая деонтология.*

***Annotation:** The article shows relevance and perspective of ecological deontology and high school ecologisation in Ukraine. The aim and content of the subject were shown. The potential of the ecodeontology from the point of view of professionals in different spheres was described. It was confirmed that spreading the ecological knowledge is based on forming of strong ecological beliefs in the minds of professionals in different spheres.*

***Keywords:** ecological problems, ecological education, high school, ecological deontology.*

Системний характер наявних екологічних проблем зумовлює особливу зацікавленість питанням розроблення форм і способів творення екологічно зважених основ професійної поведінки майбутніх фахівців у сфері природокористування. Подолання екологічної кризи також пов'язано з зусиллями для підвищення індивідуального та колективного рівнів відповідальності щодо природи, а це потребує побудови нових етичних концептів, оскільки наявні не забезпечили конкретно-наукового інструментарію напрацювання дієвих механізмів трансляції ідей екологічної етики в екологічну практику. Переконані, що перспективним, з точки зору озвучених проблем та сформульованих освітніх завдань є новий концепт «екологічної деонтології» як єдності наукових, освітніх та методологічних засобів філософського осмислення соціальної реальності та засобу гармонізації відношення «Людина – Природа» [1]. Наголосимо, що така єдність забезпечується виробленням спільного понятійно-категоріального апарату, спільних ціннісних засад та узгодженням основних методологічних засобів досягнення цілей екологічної деонтології.

Теоретичною основою нашого дослідження є роботи з філософії освіти В. Андрушенка, Н. Абрамова, С. Дерябо, Е. Ласло, Н. Реймерса, Н. Рідей, Т. Саєнка, В. Сластьоніна, Г. Філіпчука, В. Химинця, Л. Юрченко, А. Ярошенко. Тема природоохоронної політики та її окремих аспектів (зокрема, освітнього) у різні періоди та з різних філософських і наукових позицій досліджували українські та зарубіжні вчені, серед яких: В. Борейко, А. Гор, В. Крисаченко, І. Синякевич, А. Толстоухов, Ю. Туниця, М. Хвесик, М. Хилько та ін.

Метою нашої статті є дослідження актуальності запровадження спеціальної екодеонтологічної підготовки майбутніх фахівців у сфері природокористування та природоохоронної діяльності та обґрунтування перспективних засобів здійснення такої підготовки.

Проблематика екологічної деонтології охоплює: питання про можливі шкідливі наслідки діяльності людини у природі; проблему втручання людини у функціонування екосистем різного рівня; питання про перспективу дотримання вимог екологічної етики у професійній діяльності; проблему особистої моральності та моральної надійності фахівця, до професійних функцій яких належить прийняття певних рішень або виконання окремих дій, що потенційно можуть позначитися на цілісності або функціонуванні різного роду екосистем; питання про причини ігнорування вимог екологічної етики й екологічного законодавства.

Паралельно із пошуком відповідей на ці питання екологічна деонтологія спрямована на формування системи екодеонтологічних знань, яку ми розглядаємо як сукупність знань *орієнтирних* (знання основних понять і законів екології, а також екологічних принципів використання природних ресурсів та охорони природи), *дескриптивних* (знання про вимоги екологічної

етики; екологічні норми поведінки у певній професійній сфері; знання про основи екологічного права та професійної відповідальності) й *активних* (знання екологічних приписів і моделей поведінки у визначеній професійній сфері, що спонукає до залучення у практику природокористування елементів екозахисної техніки та технологій). Крім того, потрібно пам'ятати про набуття екодеонтологічними знаннями значення у практичному сенсі лише за умови їхньої реалізації у формі екологічних інновацій у технологічній і управлінській сферах. Тобто на відміну від екологічної етики, для якої здебільшого притаманне формулювання і декларування ідей, що відзначаються спрямованістю на забезпечення гармонії в межах відношення «Людина – Природа», екологічній деонтології властиве прагнення надати таким ідеям і знанням форми імперативів і практичного характеру.

Для обґрунтування морально зобов'язувального або морального характеру індивідуальних дій в екологічній практиці необхідний відповідний ціннісний фундамент. Таким фундаментом може слугувати система цінностей і принципів, які вирізняються спрямованістю на гармонізацію відношення «Людина – Природа». Відповідними принципами є принципи пріоритету живого, коеволюції, екологічного оптимуму, екологічного егоїзму, а також парадигма сталого розвитку та нова екологічна парадигма [1, с. 133–140]. Ціннісний складник фундаменту екологічно зваженої поведінки людини та суспільства, на нашу думку, утворюють вихідна цінність – Життя – та сукупність цінностей, що корелюють із нею та становлять морально-аксіологічне підґрунтя екологічної деонтології: соціальні екологічні цінності (внутрішня цінність Природи, цінності природи духовного порядку), групові (професійні) екологічні цінності (справедливість, раціональне природокористування, екологічна рівновага, екологічний консенсус, екологічна відповідальність, екологічний імідж) та особистісно-екологічні цінності (виживання, здоров'я, якість життя, екологічна виваженість та екологічна стабільність).

Вимоги до професійної підготовки практиків природокористування у частині запровадження екодеонтологічної підготовки суголосні з актуальними тенденціями освітянського і суспільно-політичного життя, що підтверджується змістом Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку» від 27.11.2015 [2]. Зазначеним документом визнано, що екологізація національної освіти на сучасному етапі її реформування – одне з найважливіших стратегічних завдань. Водночас, наголошується, що результатом екологізації освіти, яка потребує динамічних творчих дій академічної спільноти, має стати високопрофесійне кадрове забезпечення сталого розвитку.

Для побудови моделі процесу формування деонтологічної готовності майбутніх фахівців важливою умовою виступає її чітка зорієнтованість на

теоретичну та практичну підготовку до реалізації професійної поведінки (з урахуванням специфіки майбутньої професії) у сфері природокористування.

Упровадження екологічної деонтології як навчальної дисципліни в систему підготовки майбутніх фахівців передбачає визнання таких принципів: 1) екодеонтологічна підготовка як обов'язкова частина професійної підготовки має особистісно-сміслову значення; 2) високий рівень екодеонтологічної готовності забезпечує функціонування спеціальним чином організованої системи професійної освіти на базі профільної освітньої установи. Тому, систему формування екодеонтологічної готовності студентів повинна складати сукупність навчальних і виховних методик, які сприяють максимальному залученню особистості до ознайомлення: 1) з екологічною проблематикою, найважливішими поняттями та законами екології, екологічними принципами використання природних ресурсів та охорони природи, основами раціонального природокористування; 2) із нормативною екологічною етикою як системою прийнятих і заохочуваних екологами (науковцями та практиками) приписів і стереотипів (моделей) поведінки в означеній професійній сфері; 3) із системою законів і категорій, які постають в екологічному контексті у певній професійній сфері, основами екологічного права і професійної відповідальності, елементами екозахисної техніки і технологій; 4) із принципами сучасної теорії екологічної естетики, якій притаманний синтез транскультурних цінностей у природі, техніці, мистецтві, громадському житті.

Окремо необхідно наголосити, що практичні методики екодеонтологічної освіти, напевно, заслуговують бути предметом спеціальних досліджень у площині філософії освіти, педагогіки та психології. У нашій роботі ми лише окреслимо основні підходи до організації такої освіти. Так з огляду на високий ступінь унікальності людини, її свідомості та поведінки як предмета вивчення констатуємо про необхідність залучення у практику формулювання й обґрунтування різного роду екодеонтологічних вимог *індивідуального підходу*. Кожна людина через притаманні їй особливості (зокрема, професійні) процес формування внутрішнього екологічного імперативу сприйматиме індивідуально. Саме на індивідуальному рівні розгортаються ціннісні та практичні трансформації, пов'язані – із засвоєнням етико-екологічних цінностей, а практичні зміни – з конкретними «малими справами» особи [3, с. 71]. Тобто представник певної професійної сфери на ґрунті наявних у нього знання, досвіду та моральних переконань, зрештою типу природорозуміння конструює себе як суб'єкта відношення «Людина – Природа», встановлює певні правила поведінки у природі та із природою, а відтак окреслює напрями самовдосконалення.

Тут, очевидно, *індивідуальний підхід* корелює з *антропоекологічним*, у основі якого особлива увага до вивчення процесу побудови людиною своєї життєдіяльності у взаємодії із природою, соціумом, культурою, який

досліджує пріоритетні фактори якості життя та необхідні для реалізації ціннісних установок особистості умови, а також труднощі, які слід подолати. Як наголошує російський дослідник С. Кривих, антропоєкологічний підхід до вирішення освітніх завдань базований на визнанні людини найвищою цінністю та мірилом ефективності цивілізації як способу організації життя людей і їхніх спільнот [4, с. 41–42]. Науковець зазначає, що залучення антропоєкологічного підходу дає змогу на якісно новому рівні створити належні умови для підготовки навчальних планів і освітніх програм, до яких належать предметна підготовка, глобальна (предметна) освіта, організація зазначених планів і програм на основі принципів, що уможливають рефлексію та саморефлексію, корекцію визначених шляхів і зміну (у разі потреби) характеру соціокультурного та природного середовища. Зважаючи на те, що поняття «синтез» – засадниче для антропоєкологічного методологічного підходу, що забезпечує педагогічну науку спроможністю цілісного пізнання зовнішнього світу та людини як природної та соціальної істоти, антропоєкологічний підхід можна вважати синтезом ресурсів і можливостей формування ціннісного ставлення особистості до природи, фундамент якого складає ідея коеволюції людини та природи.

Утім, завдання стимуляції процесів особистісного осмислення проблем людського існування та соціальних відносин в екологічному контексті зумовлює необхідність звернення до *інформаційного підходу*. Так, принциповим для нас вважаємо наявність у будь-якому знанні практичної генези. Проте, на наш погляд, в сучасному інформатизованому світі практику можна розглядати не лише як чуттєво-предметну цілепокладаючу діяльність людини, а як розумову діяльність індивіда щодо споживання та засвоєння певного інформаційного продукту, тобто трактувати її як інтелектуально-предметну цілепокладаючу діяльність. Із урахуванням відзначеного стверджуємо, що від того, який інформаційний продукт споживає людина (тобто, якою є її інформаційна практика), залежать її життєві знання, система настанов і принципів, а відтак – спосіб поведінки у світі й обрана модель поведінки за напрямом «Людина – Природа». Тому за умови потужного гуманістичного й екологічного (у плані окремих стандартів гармонійних взаємозв'язків із природою) навантаження інформаційного продукту як передумови пізнавального та мислительного процесу буде можливим породження ним стійкого та практично перевіреного екологічного знання та переконання, а також реалізація останніх під час нової практичної активності щодо об'єктивної реальності, яка відбувається вже на основі цих (у визначеному сенсі) абстрактних феноменів.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, варто відзначити, що необхідність змін способу мислення сучасного професіонала у сфері природокористування, зрештою як в інших сферах, зумовлена зростаючим впливом суспільства та людини на навколишнє середовище. Нагальною

необхідністю на тлі наявних та перспективних технологічних можливостей є формування екоцентричного за змістом мислення. З огляду на те, що практичне мислення у принципі передбачає наявність філософсько-культурологічного підґрунтя, для екологізації суспільної діяльності необхідне напрацювання системи знань екологічних закономірностей і законів, знань про наслідки нехтування останніми, формування почуття відповідальності та переконання у доцільності їх дотримуватися.

Потреба поширення екодеонтологічних знань зумовлена вимогою формування в людей (представників різних сфер професійної діяльності) стійкого переконання, що їхня діяльність впливає на людину (людське життя) та якість її життя. Метою екологічної деонтології як освітньої дисципліни є навчити особистість (майбутнього фахівця певної галузі) здійснювати компетентну саморефлексію поведінки із природою й у природі. Завданням екологічної деонтології вважаємо вдосконалення (у професійному контексті) уявлень людини про природу внаслідок систематичного з'ясування проблемних питань відношення «Людина – Природа» та шляхів вирішення зазначених проблем задля подолання розриву між екологічними ідеалами та реаліями сьогоденного існування.

1. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія : філософсько-методологічне осмислення наукових перспектив : монографія / А. В. Матвійчук. – Рівне : О. Зень, 2014. – 400 с.
2. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку : Рішення Колегії Міністерства освіти та науки України від 27.11.2015 р. [Електронний ресурс] // Міністерства освіти та науки України – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva.html> (дата звернення 08.03.16 р.).
3. Сычѳв А. А. Экологическая этика как сфера практических действий. Этика и экология: сб. науч. ст. / А. А. Сычѳв // НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010. – С. 67–92.
4. Кривых С. В. Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности / С. В. Кривых, А. А. Макареня – СПб. : ИОВ, 2003. – 359 с.

Рецензент: д.е.н., професор Борейко В. І.

Мельничук Л. Б., к.пед.н, доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне).

СУТНІСТЬ ТА ДІАГНОСТИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** У статті досліджено проблему підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у початковій школі. Охарактеризовано зміст, мету, основні завдання інноваційної педагогічної діяльності. Виокремлено компоненти і показники, обґрунтовано рівні готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності.*

***Ключові слова:** інноваційна педагогічна діяльність, майбутні педагоги, компоненти, показники і рівні інноваційної педагогічної діяльності.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности в начальной школе. Охарактеризованы содержание, цели, основные задачи инновационной педагогической деятельности. Выделены компоненты, показатели и уровни готовности будущих педагогов к инновационной педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** инновационная педагогическая деятельность, будущие педагоги, компоненты, показатели и уровни инновационной педагогической деятельности.*

***Annotation.** The article is devoted to the problem of future teachers preparation for the the innovative activity in primary schools. It were characterized the content, objectives, main tasks of innovative educational activities. The components, indicators and levels of of the future teachers' readiness for innovative teaching were selected.*

***Keywords:** innovative educational activities, future teachers, components, indicators and levels of innovative educational activities.*

Актуальність дослідження зумовлена соціальним запитом українського суспільства щодо модернізації вітчизняної системи вищої освіти в контексті вимог Болонського процесу. В умовах істотних перетворень в соціальній, політичній, економічній і духовній сферах суспільного життя основним завданням є створення життєздатної системи освіти, її демократизація та гуманізація. Це, у свою чергу, має на меті забезпечення для кожного громадянина можливостей постійного духовного самовдосконалення, творчої самореалізації, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості [1, с. 5].

Недостатня теоретична розробленість означеної проблеми підкреслює гостру необхідність науково-теоретичного обґрунтування сутності педагогічних інновацій, структури та різновидів інноваційної діяльності у вищій школі, способів упровадження інноваційної стратегії її розвитку. Значущість дослідження для практики визначається необхідністю використання у вищій школі змісту, форм і методів інноваційного навчання майбутніх педагогів початкової ланки освіти.

Нові пріоритети та соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів підготовки студентів як майбутніх педагогів сучасної вітчизняної початкової школи, спрямованої на успішну інтеграцію в єдиний європейський науково-освітній простір, сприяли значній активізації наукових досліджень. Зокрема, значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його майбутнього професіоналізму підкреслюється в педагогічних працях І. Зязюна, О. Рудницької, О. Шевнюк. Психологічні засади професійного формування майбутнього педагога розкривають Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, Б. Теплов. Особливості професійної та педагогічної освіти вивчаються О. Бідою, Г. Васяновичем, О. Дубасенюк, В. Євтухом, Л. Онищук, Г. Яворською. Дослідження змісту, методів та засобів професійної підготовки всебічно вивчено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською, А. Капською, М. Шкілем, О. Ярошенко.

Метою нашої статті є обґрунтування критеріїв, якісних показників та рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності у початковій школі.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері [2, с. 24].

Інноваційна педагогічна діяльність, заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.

Мета інноваційної діяльності передбачає внесення змін до навчально-виховного процесу шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень; її мотивом виступає педагогічна інновація. Зміст інноваційної діяльності складає педагогічна творчість, а технологію – науково-педагогічне дослідження, результатом якої може бути кардинальна зміна педагогічного середовища чи незначні нововведення до навчально-виховного процесу. Продуктом інноваційної діяльності є нововведення як

цілеспрямована зміна параметрів освітнього середовища вищого навчального закладу, що спричиняє його перехід від одного стану до іншого [1; 2; 3].

Завдання інноваційної діяльності полягає у виконанні різноманітних за обсягом видів роботи (чи конкретних заходів), що залежать від змісту нововведення. Основним алгоритмом розробки завдань є поетапний перехід від вихідного стану до ідеального образу моделі [3].

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів [4, с. 2].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності. Серед її обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічній діяльності. Інноваційні процеси, інноваційна педагогічна діяльність без нього просто неможливі [5, с. 198]. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Результати теоретичного аналізу проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до упровадження інноваційного навчання у початкових класах виявили значущість феномену професійної підготовки в особистому становленні студентів та посилену увагу науковців до питань забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів у контексті використання інноваційних технологій.

Враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу поняття, вважаємо, що «готовність студента до інноваційної професійно-педагогічної діяльності» – це важлива інтегрована якість і стійка особистісна характеристика майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності

здійснювати ефективну педагогічну діяльність і є результатом процесу професійної підготовки вчителів у ВНЗ.

Формування готовності студентів до інноваційної діяльності включає такі структурні компоненти:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- операційно-діяльнісний.

Основними показниками розвитку мотиваційного компоненту виступають:

а) позитивне ставлення майбутнього фахівця до необхідності спеціальної інноваційної організації навчально-пізнавальної діяльності;

б) спрямованість на розв'язання протиріч і подолання складностей інтерактивного педагогічного процесу через доцільну організацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, навчання їх працювати інтерактивно.

Показниками розвитку когнітивного компоненту вважаємо наявність у студента знань про:

а) умови, методи і форми проведення занять за інтерактивною технологією;

б) відбір методів, форм, конструювання інтерактивних вправ і варіантів їх застосування відповідно до предмету, теми та умов проведення (урок у класі, екскурсія на природу тощо);

в) можливі варіанти й особливості організації взаємодії учителя і учнів, його керівну роль в процесі інтерактивного заняття;

г) психологічні особливості молодшого школяра, що проявляються на інтерактивному занятті.

Натомість показниками розвитку операційно-діялісного компоненту виступають наступні уміння і навички студентів:

а) систематично організовувати навчання молодших школярів в умовах масової школи за інноваційною технологією;

б) ефективно поєднувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів індивідуальне, групове та фронтальне навчання;

в) використовувати в організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів усю сукупність інтерактивних методів.

У відповідності з визначеними критеріями і показниками були означені рівні готовності студентів до інноваційної діяльності: низький рівень, середній рівень і високий рівень.

Основними рисами *високого рівня* готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності є наступні:

1) глибоке усвідомлення значимості навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності застосування різних груп інтерактивних вправ;

2) виражена спрямованість на застосування на власних уроках індивідуальних, групових і колективних інтерактивних вправ, дискусії, обговорень тощо;

3) наявність постійної внутрішньої потреби в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;

4) свідоме ставлення до виконання обов'язків, що пов'язані з вирішенням психолого-педагогічних завдань організації інтерактивного навчання;

5) стійкий вияв активності, творчості, ініціативи під час підготовки, проведення та відвідування інтерактивних занять, уроків;

6) уміння організувати інтерактивні вправи, оперативно корегувати і перебудувати їх у залежності від конкретних умов уроку;

7) стійке прагнення до цілеспрямованого спілкування за відповідними темами з викладачами і вчителями;

8) глибокі, міцні психолого-педагогічні знання щодо інтеракції, уміння застосовувати їх у практичній навчально-виховній діяльності.

Середній рівень готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності характеризується такими показниками:

1) усвідомлення значимості організації навчання молодших школярів за інтерактивною технологією, необхідності впровадження на уроках інтерактивних вправ;

2) чітко виражена потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;

3) застосування набутих теоретичних знань про інтеракцію при виконанні практичних завдань і на практиці, але без видимих проявів творчого підходу;

4) наявність суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням;

5) ситуаційне прагнення до цілеспрямованого спілкування на відповідні теми з викладачами і вчителями;

6) середня успішність з психології, педагогіки, методик предметів, відсутність чітко вираженого бажання опанувати знань та умінь застосовувати інтерактивну технологію.

Основними рисами *низького рівня* готовності майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології є такі:

1) необхідність застосування інтерактивних технологій при навчанні молодших школярів усвідомлена не повністю, немає прагнення їх застосовувати; низька, ситуативна потреба в опануванні знань, навичок та умінь застосовувати елементи технології;

2) нечасті вияви схильності до активності, творчості, ініціативи у підготовці і проведенні інтерактивних уроків та занять;

3) переважання суто особистісних мотивів у зацікавленості інтерактивним навчанням, пошук користі від проявів активності на інтерактивних заняттях;

4) відсутність прагнення до спілкування з викладачами, вчителями щодо інтеракції;

5) низька успішність з педагогіки, психології, предметних методик, відсутність активності в позитивній зміні такого становища;

6) виконання практичних робіт стосовно інтерактивного навчання лише за зразком, репродукуючи наявні методичні розробки, використання в особистій практичній діяльності лише деяких найпростіших інтерактивних вправ.

Визначені показники свідчать про те, що кожний із них інтегрується і є лише умовно виділеним у цілісному особистісному утворенні, яким є готовність майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у початковій школі.

Отже, узагальненим вираженням підсумків процесу підготовки є готовність випускника педагогічного ВНЗ до систематичного застосування інноваційної технології у початковій школі, яка повинна відповідати зазначеним критеріям. Вона повинна виявлятися у вигляді загальної і тривалої готовності вчителя до здійснення навчання, виховання, розвитку учнів за допомогою інноваційної технології, а також постійного педагогічного самовдосконалення. Загальна готовність передбачає наявність як професійно важливих особистісних якостей, так і розвиток таких умінь та навичок, як організаторські, гностичні, комунікативні, конструктивні тощо.

1. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці / О. Комар // Почат. шк. – 2004. – № 9. – С. 5–8. 2. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. 3. Мельничук Л. Б. Інтерактивні технології виховання молодших школярів / Л. Б. Мельничук, З. М. Майорова // Київський науково-педагогічний вісник. – 2014. – № 2 (02). – С. 44–50. 4. Грицюк, О. І. Інтерактивні технології навчання молодших школярів / О. І. Грицюк // Почат. навчання та виховання. – 2012. – № 8. – С. 2–17. 5. Інформаційні технології і засоби навчання [Текст] : зб. наук. пр. / за ред. Ю. В. Бикова. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.

Рецензент: д псих.н., професор Ставицький О. О.

Миськова Н. М., к.пед.н., доцент, Клячківська Н. С., ст. 4-го курсу
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** У статті досліджено ефективність методики формування математичної культури молодших школярів у процесі вивчення математики у початковій школі. Обґрунтовано сутність математичної культури молодших школярів, виділено її структурні компоненти. Охарактеризовано дидактичні особливості формування математичної культури учнів початкових класів та завдання, які ставляться на сучасному етапі реформування математичної освіти.*

***Ключові слова:** математична культура, молодші школярі, особистість, суспільство, мовлення.*

***Аннотация.** В статье исследована эффективность методики формирования математической культуры младших школьников в процессе изучения математики в начальной школе. Обоснована суть математической культуры младших школьников, выделены структурные компоненты. Охарактеризованы дидактические особенности формирования математической культуры учащихся начальных классов и задания, которые ставятся на современном этапе реформирования математического образования.*

***Ключевые слова:** математическая культура, младшие школьники, личность, общество.*

***Annotation.** In the article the effectiveness of the methods of mathematical culture of younger pupils' formation in the process of math studying at primary school is investigated. The essence of primary school pupils' mathematical culture is highlighted; its structural components are substantiated. The didactic features of primary school pupils' mathematical culture formation and tasks that are put at the current stage of reforming mathematical education are characterized.*

***Keywords:** mathematical culture, primary school pupils, person, society, language.*

Соціокультурне й духовне відновлення українського суспільства, інтеграція національної освіти у світовий простір, акцентування на людино-центристській системі цінностей зумовлюють пріоритетні позиції

компетентісно-орієнтованої парадигми в педагогічній теорії та практиці, посилення ролі вчителя в розвитку інтелектуальних якостей учнів та формуванні в них загальнолюдських й освітніх пріоритетів.

Сучасна шкільна математична освіта покликана виховати грамотну та компетентну особистість, здатну реалізувати свій потенціал у виробничій та творчій діяльності у дорослому житті. Формування математичної культури, до складових якої належать термінологічна грамотність, обчислювальна та графічна культура, є одним із засобів реалізації цієї мети шкільної освіти [1, с. 24].

Також одним із головних завдань сучасного шкільного курсу математики є забезпечення умов для досягнення кожним учнем практичної компетентності, яка є важливим показником якості математичної освіти. Серед характерних ознак досягнення учнем практичної компетентності, що сформульовані у діючій програмі з математики, є розвиток у школярів вміння створювати та використовувати нескладні математичні моделі (навички математичного моделювання).

Проблему дослідження математичної культури у загально-дидактичному аспекті розкрито такими вченими, як В. А. Акманова, Д. У. Біджієв, Дж. Ікрамов, Е. В. Путілова, В. Н. Худяков та ін. Структурні компоненти математичної культури були предметом досліджень Л. М. Андрюхіної, В. А. Далінгер, О. І. Майковой та інших учених.

Процес формування математичної культури школярів розглядали: Е. Е. Голованова, Є. О. Лодатко, С. А. Розанова, М. В. Третяк, О. С. Чашечнікова та ін. Проблему формування математичного мислення та мовлення молодших школярів розкрито вченими І. Д. Пасічник, Я. А. Пасічник.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування ефективності методики формування математичної культури молодших школярів у процесі вивчення математики у початковій школі.

У відповідності до окресленої мети завданнями нашої статті є:

- обґрунтувати сутність математичної культури молодших школярів, виділити її структурні компоненти;
- охарактеризувати дидактичні особливості формування математичної культури учнів початкових класів;
- охарактеризувати одне з найважливіших завдань формування математичної культури молодших школярів;

Математична культура суспільства являє собою складне соціальне утворення, що формується під впливом математичних традицій, усталеної системи математичної освіти та математичних надбань. Від рівня розвитку математичної культури залежить ставлення суспільства до математичної діяльності, добору змісту й форм організації математичної діяльності, суспільне розуміння її ролі в інтелектуальному розвитку індивіда тощо.

Особливу увагу необхідно звернути й на те, що математична культура завжди пов'язана з певними професійними верствами суспільства та суттєвою мірою вмотивована домінуванням у соціумі однієї з них. Математична культура як суб'єктивована категорія може мислитися як міра математичного розвитку людини – суб'єкта творчо-перетворюючої діяльності, прояви якої у різних сферах суспільного життя є основою видових відмінностей математичної культури.

Математична культура особистості – це система придбаних особистістю математичних знань, форм і методів математичної діяльності, які вдосконалюючись в загальнокультурному процесі, впливають на структуру і внутрішній світ особистості. Компонент математичної культури являє собою систему більш низького рівня. Виходячи зі змісту математичної освіти і характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, до основних компонентів математичної культури особистості віднесемо: ціннісно-мотиваційний компонент (як систему особистісно-орієнтованих цінностей, навчальних мотивів і спрямованості особистості); когнітивно-компетентнісний компонент (як систему математичних знань, умінь і навичок); операційний компонент (як систему розумових операцій і дій); креативний компонент (як культуру творчості, культуру дослідження, культуру наукового пошуку); комунікативний компонент (як систему знань і умінь організації навчальної взаємодії); рефлексивний компонент (як систему умінь, що дозволяють суб'єктам навчання усвідомити і оцінити ступінь сформованості у них всіх компонентів математичної культури і успішності діяльності по її формуванню).

Математичну культуру вчителя визначають такі його знання та уміння.

Знання:

- основних фактів з фахових математичних дисциплін;
- загальних методів розв'язування математичних задач, включаючи і методи доведення тверджень;
- прикладів важливих застосувань математики у різних галузях науки, техніки і життя;
- найяскравіших фактів з історії математики;
- шкільного курсу математики та його особливостей;
- основних математичних видань (підручники, посібники, монографії, журнали тощо), пов'язаних з професійною діяльністю вчителя.

Уміння:

- використовувати знання з фахових математичних дисциплін у своїй роботі в школі;
- розв'язувати математичні задачі, зокрема, і доводити твердження різного рівня складності, демонструючи зразок логічного мислення, обґрунтованості кожного кроку міркувань, гнучкість думки, творчий підхід, широкий математичний кругозір, математичну інтуїцію, яскравість уявлень;

- використовувати практично значущі задачі для підвищення рівня мотивації вивчення математики;
- використовувати факти з історії математики для підвищення інтересу учнів до математики та активізації процесу навчання математики;
- використовувати різні підходи та різні методи введення найважливіших понять і різні методи доведень тверджень;
- систематично працювати над математичною літературою і навчати цього своїх учнів, виховуючи критичність мислення, вміння виявляти помилки і неповноту міркувань, будувати контрприклад, узагальнювати; розвивати нахили учнів до творчої діяльності.

У свою чергу, зазначимо, що математична культура забезпечує створення культурного освітнього математичного середовища, як сукупності наступних середовищ: культурного середовища навчання і виховання; культурного середовища навчальної активності; культурного середовища творчості; культурного середовища взаємодії; культурного середовища розвитку і саморозвитку; культурного середовища самопізнання і самовдосконалення [2, с. 201].

Основні напрямки формування математичної культури мови молодших школярів:

- розвиток навичок усної та писемної математичної мови;
- формування в учнів навичок роботи з письмовим навчальним математичним текстом;
- забезпечення взаєморозуміння між учителем і учнем в процесі їх діалогової взаємодії;
- забезпечення розуміння учнями монологічного мовлення вчителя.

Усне і письмове мовлення школярів взаємопов'язані. Тому робота по вдосконаленню навичок усної математичної мови сприяє розвитку письмової математичної мови, і навпаки. При цьому письмова мова вимагає більшої продуманості, плановості, свідомості, тому саме її розвиток істотно впливає на формування не тільки культури математичної мови молодших школярів, а й культури їх мислення [3, с. 29].

Одним з найважливіших завдань формування математичної культури молодших школярів є формування у них обчислювальних навичок. Обчислювальна культура є тим запасом знань і умінь, який знаходить застосування, є фундаментом вивчення математики та інших навчальних дисциплін.

У ході формування обчислювальних навичок Я. А. Король виділяє такі етапи:

1. Актуалізація знаходження необхідних знань. Цілепокладання (або за допомогою вчителя або іншого дорослого, або самостійно);

2. Визначення цінності знань. Учні під керівництвом вчителя шукають відповіді на питання: «Навіщо нам ці знання потрібні?», «Де вони можуть стати в нагоді?»;

3. Готовність до застосування знань. Учні усвідомлено визначають необхідність володіння новими знаннями особисто для себе;

4. Впевнене застосування отриманих знань. Учні багаторазово застосовують нові знання в різних ситуаціях [4, с. 88].

Отже, при виборі способів організації обчислювальної діяльності необхідно орієнтуватися на розвиваючий характер роботи, віддавати перевагу навчальним завданням. Використовувані обчислювальні завдання повинні характеризуватися варіативністю формулювань, неоднозначністю рішень, виявленням різноманітних закономірностей і залежностей, використанням різних моделей (предметних, графічних, символічних), що дозволяє враховувати індивідуальні особливості дитини, його життєвий досвід, предметно-дієве і наочно-образне мислення і поступово водити дитину в світ математичних понять, термінів і символів.

До основних компонентів системи (математичної культури) віднесемо компетентнісний, операційний і креативний, як компоненти мають безпосереднє відношення до когнітивної сфери особистості через зміст освіти. Між цими компонентами існують найтісніші взаємозв'язки, які будемо вважати зв'язками першого (вищого) рівня.

Нами визначено, що основи математичної культури як проєкції соціокультурних стереотипів формують у початковій школі, успішність такого підґрунтя залежить від професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності та розвиненості особистої математичної культури. У цьому процесі практично все залежить від учителя, його педагогічної, математичної, методичної й технологічної підготовленості, здатності правильно розуміти, оцінювати та інтерпретувати математичні факти, доступно витлумачувати предметну інформацію, зіставляти її за смислом з іншими відомостями, вільно й логічно правильно оперувати математичними об'єктами тощо. Такі професійні якості слід вважати неодмінними ознаками математичної культури вчителя початкових класів, сформованої в конструктивній єдності з його інтелектуальним розвитком і педагогічною культурою.

Щодо дидактичних особливостей формування математичної культури учнів початкових класів, то зазначимо, що у сучасній парадигмі освіти виділяють три основні моделі навчання: пасивну, активну та інтерактивну: в рамках пасивної (традиційної) моделі навчання комунікація в основному здійснюється через канал учитель → учень і вчитель → колектив учнів. Основне призначення такої комунікації – передача учневі або колективу учнів навчальної інформації (в основному за допомогою репродуктивних методів навчання); в рамках активної та інтерактивної (як більш сучасної та прогресивної різновидів активної) моделей навчання мотиваційний,

комунікативний і рефлексивний компоненти математичної культури формуються цілеспрямовано. У цих моделях переважає комунікація виду: вчитель ↔ учень, вчитель ↔ група учнів, учень ↔ учень, учень ↔ група, група ↔ група і т.п.; інтерактивна моделі навчання мають потенційні можливості для формування всіх компонентів математичної культури молодшого школяра. Зауважимо, що саме впровадження в процес навчання активних та інтерактивних форм і методів навчання сприяє інтенсифікації процесу формування математичної культури молодшого школяра.

Важливий аспект проблеми формування математичної культури учнів пов'язаний з тим, що навчання математиці впливає на формування у них не тільки культури математичної мови, а й культури мовлення в цілому. Культура математичної мови характеризується сукупністю взаємопов'язаних комунікативних якостей математичної мови: правильність, точність, логічність, ясність, доступність, виразність і доречність. Правильність, точність, логічність і доречність є базовими комунікативними якостями математичної мови. Основою всіх комунікативних якостей математичної мови є її правильність, а доречність визначає вищий рівень математичної культури мови.

Таким чином, формування математичної культури – це цілеспрямовано організований процес, який здійснюється протягом всього періоду навчання, процес оволодіння системою математичних знань, умінь, навичок; набуття досвіду математичної, пізнавальної, комунікативної, творчої, емоційно-вольової, педагогічної діяльності, необхідних для успішного навчання і виховання учнів у відповідності з їх цілями і завданнями, а також самостійного оволодіння новими математичними та професійними знаннями і вміннями.

1. Лодатко Є. О. Математична культура як феномен сучасного інформаційного суспільства / Є. О. Лодатко // Рідна школа. – 2004. – № 9. – С. 24–26. 2. Богданович М. В. Методика навчання математики в початковій школі : навчальний посібник / М. В. Богданович – К. : Вища школа, 2006. – 306 с. 3. Король Я. А. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики / Я. А. Король. – Тернопіль : «Навчальна книга - Богдан», 2000р. – С. 28 – 29. 4. Король Я. А. Математика в початкових класах : Культура усного і писемного мовлення / Я. А. Король. – Тернопіль : Навч. книга. – Богдан, 2000. – 160 с.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Назарєць В. М., д.філол.н., професор, Лапчик Л. А., ст. 5-го курсу
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПОСЛАННЯ ТА ЙОГО ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ

Анотація. У статті досліджено один із жанрово-тематичних різновидів адресованої лірики – поетичне послання. На матеріалі теоретичних рефлексій послання в працях російських та українських літературознавців окреслено його понятійний обсяг та виокремлено художні ознаки, які визначають жанрову специфіку послання. В якості домінантної генологічної ознаки, яка визначає жанровий статус послання, запропоновано розглядати введену автором в художньо-комунікативну структуру ліричного твору адресно-діалогічну настанову.

Ключові слова: адресована лірика, адресація, жанр, жанрові ознаки, послання, віршований лист.

Аннотация. В статье исследована одна из жанрово-тематических разновидностей адресованной лирики – поэтическое послание. На материале теоретических рефлексий послания в трудах российских и украинских литературоведов очерчен его понятийный объем и выделены художественные признаки, которые определяют жанровую специфику послания. В качестве доминантного генологического признака, определяющего жанровый статус послания, предложено рассматривать введенную автором в художественно-коммуникативную структуру лирического произведения адресно-диалогическую установку.

Ключевые слова: адресованная лирика, адресация, жанр, жанровые признаки, послание, стихотворное письмо.

Annotation. This article deals with research of one of genre-thematic variety of addressed lyrics – poetic epistle. Its conceptual volume is investigated and artistic signs which determine the genre specifics of the epistle are marked out on the material of the epistle theoretical reflections in the works of Russian and Ukrainian philologists. The author proposes to consider the addressed-dialogic guidance introduced in to the artistic-communicative structure of the lyric work as the dominant genological sign defining the genre status of the epistle.

Keywords: addressed lyrics, addressing, genre, genre signs, epistle, poetic letter.

Серед проблем, які усе ще потребують теоретичного осмислення та опрацювання, важливе місце посідають питання жанрової природи лірики у цілому і окремих її генологічних типів, зокрема.

Актуальність цієї проблеми засвідчує вже хоча б той факт, що далеко не всі теоретики підтримують тезу про можливість жанрової ідентифікації лірики, стверджуючи натомість ідею її «жанрової атрофії» (С. Аверінцев, М. Андреев, П. Грінцер, Г. Маркевич, О. Михайлов, В. Сквозніков та ін.). Втім, значна частина теоретиків притримується традиційної позиції стосовно того, що специфіку ліричного твору визначають як стильові уподобання його автора, так і притаманні йому усталені жанрові чинники (А. Каспрук, М. Гнатюк, М. Сулима, Е. Соловей, О. Астаф'єв, М. Ткачук, М. Кодак, Ю. Ковалів, Ю. Клим'юк, О. Ткаченко, Л. Фрізман, І. Грінберг, Н. Лейдерман, В. Грехнев, С. Бройтман, В. Халізев, А. Боровська та ін.).

Мета розвідки полягає у тому, щоб охарактеризувати понятійний обсяг поетичного послання та визначити його жанрову специфіку.

Послання, поряд із присвятою та віршованим листом, є одним із жанрово-тематичних різновидів адресованої лірики – мета жанрового утворення, яке вбирає до себе ліричні твори із підкресленою діалогічною настановою, розрахованою на комунікацію із особою внутрішньо текстового адресата.

Питання жанрової специфіки послання є чи не найбільш дискусійним у сучасному літературознавстві. Вже О. Сумароков, російський поет та теоретик вірша XVIII ст. вважав епістолу гнучким жанром, стиль якого визначається особливостями його власного змісту. Жанрову невизначеність послання, його здатність легко пристосовуватися до генологічних ознак інших ліричних жанрів констатували майже усі теоретики епохи романтизму, більшість з яких виступали і як поети, засвідчуючи генологічні метаморфози жанру послання власною поетичною практикою. Утім, уже з першої третини XVIII ст. теоретики намагалися провести понятійні межі між власне посланням (епістолою) й віршованими листами. Як зазначає С. Артёмова, у 30 – 70 рр. XVIII століття послання є «двоєдиним» жанром, представленим «віршованими листами» й «епістолами». Виділяють 5 ознак, за якими відрізняють листи від епістол:

1. Лист, на відміну від епістоли, можна, але необов'язково публікувати.
2. Лист адресують не державній, а приватній особі («приятелеві»). Якщо вказують її посаду, то лише формально, для дотримання етикету.
3. Адресант листа – приватна особа, «автор» епістоли – або державний діяч, або поет, який повчає і спрямовує аудиторію (тобто епістола є більш риторичною).
4. Лист – жанр камерний, наближений до елегії, а епістола – до оди.
5. Віршований лист, на відміну від епістоли, імітує лист поштовий і навіть припускає його «відправлення».

Терміном «послання» на початку XVIII століття позначали загальнородове поняття, що окреслювало дві жанрові модифікації, зазвичай, віршовані, – «лист» і «епістолу», де «лист» передбачає спрямованість на «приватне життя» і відповідь на приватне питання, а «епістола» наближена до «ораторських жанрів», орієнтована на публічність і широкого адресата, має вигляд загальних роздумів у формі бесіди.

Уже в другій половині XVIII століття вищезгадана двокомпонентність зазнала ускладнення внаслідок появи власне «послання», а відтак відбулося формування триєдиної системи, яка охоплює рівноцінні епістолу, віршований лист і послання» [1, с. 20–21].

Жанровий універсалізм послання зауважують і сучасні російські літературознавці: «Особлива синтетичність цього жанру, здатність його вбирати ознаки споріднених жанрів (оди, елегії, сатири, мадригала і т.д.), – зауважує Л. Кіхней, – нерідко схиляє дослідників до думки, що даний жанр з часом втрачає свій специфічний зміст, розчиняється в ліричному вірші з розпливчастими жанровими ознаками. Питання жанрової визначеності лірики є одним з найскладніших, якщо підійти до нього з урахуванням поетичної практики не тільки XIX, а й XX століття. Але якщо в цьому потоці поезії якийсь жанр і виявив свою життєспроможність, здатність не тільки міняти деякі жанрові ознаки, а й зберігати «пам'ять жанру», його усталеність, то це саме послання» [2, с. 19–20].

Здатність послання змінювати свій «жанровий вигляд», пристосовуючи його до генологічних ознак інших поетичних форм, втім, зовсім не означає, що саме воно позбавлене чітких жанрових орієнтирів. Так, з одного боку, не заперечуючи здатність послання адаптуватися до генологічних ознак інших ліричних жанрів, російська дослідниця Л. Кіхней, з іншого боку, чітко відмежовує у посланні власне його відмінні ознаки: «Якщо, враховуючи широкий спектр різних поглядів, усе ж спробувати сформулювати загальну жанрову характеристику послання, то у ньому, на наш погляд, вартувало б акцентувати такі аспекти. Послання – це віршований твір, розрахований на цілком певного реального адресата (індивідуалізованого або узагальненого), названого у самому тексті твору. Головною у посланні є настанова на «діалог» з адресатом на ту або іншу, актуальну для автора тему (предметом розмови можуть бути взаємостосунки кореспондентів, їхні життєві та творчі погляди, філософські, естетичні, суспільно-політичні проблеми). Адресат послання може бути названий прямо (експліцитно) – у назві, в іменному зверненні, а також опосередковано (імпліцитно). В останньому випадку вказівка на нього міститься в самій художній структурі твору і виявляє себе через звернення, заклики, прохання і т.п., а також через передбачуване знайомство адресата з неповторно-своєрідною ситуацією, зображеною в творі. Послання як жанр визначається саме настановою на діалог з адресатом» [2, с. 19–20].

Як і Л. Кіхней, більшість теоретиків у ролі головної відмінної жанрової ознаки послання відмічають реалізований у його художній структурі фактор адресації, який створює відповідну, притаманну саме для цього жанру комунікативну ситуацію: «жанровою домінантою послання є комунікативна ситуація (її ознаки визначені Р. О. Якобсоном), що передбачає наявність «ідеального» співрозмовника, який стає alter ego автора. Така ситуація обумовлює особливий «інтимний» зміст і особливий код повідомлення, зрозумілий автору і адресату, «тіло листа» як різновид контакту і «особистісний» контекст послання. Незалежно від варіантів жанрової декларації (епістола, лист, власне послання), послання, як правило, містить пряме (називання) або опосередковане (вказівка адресата або адреса) авторське маркування жанру у заголовку» [3, с. 178].

Т. Круглова вважає, що «робоче визначення жанру послання пов'язане з категорією ліричної адресації: послання – це віршований твір, розрахований на реального адресата (одиночного або узагальненого), названого в самому тексті вірша, твір, що має функціональну настанову на «співбесіду» з адресатом на ту чи іншу актуальну для автора тему» [4, с. 37].

Аналогічне визначення формулює й П. Кузнецов: «послання – це ліричний вірш, орієнтований на імітацію діалогу з адресатом, причому останній повинен бути згаданий у тексті вірша чи його назві, якщо ця імітація має формальний, умовний характер. Теза сучасників про те, що послання – це «всього лише» лист у віршах, не може бути некритично прийнята – навіть ті зразки жанру, які зовні близькі до листів, лише використовують деякі їх формальні ознаки як художні прийоми» [5, с. 61].

Фактор адресації, на думку А. Боровської «є жанровизначальним, таким, що дозволяє провести межу між діалогічною лірикою і формами послання, присвяти і листа. Діалогічна поетика послання і суміжних жанрових форм передбачає емпатичний монолог, звернений до адресата. Формально адресація виявляється у заголовковому комплексі, в системі апелятивів, риторичних конструкцій та ін., тобто у такій естетичній організації, яка сугестивно впливає на конвенційно залучених слухачів. Діалогічна інтенція і супутня їй авторська емоційність виступають головними жанроутворюючими факторами, що організують структуру та словесну тканину адресованих поезій, як послань (з експліцитною адресацією), так і присвят (з імпліцитною адресацією)» [6, с. 17].

Діалогічна настанова, введена автором в художньо-комунікативну структуру його ліричного твору, виступає у ролі домінантної генологічної ознаки не тільки для жанру послання, а й для усієї адресованої лірики загалом. На думку Є. Дмитрієва, «адресовані жанри за усієї їхньої «гнучкості» майже не суміщуються з інтроспективними жанрами: любовною медитацією або елегією, навіть за наявності конкретного адресата. Основою любовних монологів є не настанова на спілкування, а рефлексія почуття ліричного

героя, аналіз його внутрішнього світу, який інколи реалізується опосередковано – через «сферу буття» іншого індивіда. Настанова на спілкування є основним формоутворюючим фактором, що організує структуру та словесну тканину адресованих жанрів. Їх зміст завжди «обернений» до адресата, зорієнтований на його сприйняття. Авторське висловлювання – не тільки «про присутнього», але й до присутнього, який може відповісти автору, це висловлювання, яке «очікує» відповідної реакції. Ось чому на перший план у структурі адресованих жанрів висуваються риторичні фігури та інші формальні показники спілкування, які немовби передбачають реакцію-відповідь співрозмовника. Ймовірно, уся структура ліричного висловлювання була б інакшою, якби не передбачала уявну особистість кореспондента, слухача, читача. Стильова система стає «розімкнутою». Автор може прямо трансформувати чуже слово; перефразувати текст адресата, створити імітацію його стильової манери і т.п. Звідси – особлива семантична насиченість ліричного висловлювання в адресованому поетичному тексті» [7, с. 321].

Водночас, слід зауважити, що не всі теоретики акцентують у жанровій специфіці послання фактор адресації, чи навіть просто наявність певної комунікативної ситуації. Так, Г. Поспелов не вважає жанровою ознакою послання його комунікативну спрямованість. На його думку, властиве для послання звернення до адресата є лише прийомом, який виконує функцію мотивування: «послання – це мотивування ліричної медитації, що починається зі звернення до тієї чи іншої особи. Це звичайй лише зовнішній привід для висловлювання, який сам по собі ще нічого не говорить про те, з чим і для чого поет до когось звертається. Такий прийом мотивування може бути застосований в різних жанрах – в оді, елегії, романсі, ліричній сатирі, епіграмі тощо» [8, с. 154].

Ю. Лотман, зауважуючи стилістичну нейтральність послання, яка дозволяє поетові вільно говорити про свої філософські погляди, про свої враження від певної події, зрештою, про свій настрій або самопочуття, констатує: «послання – це не абстрактні роздуми, звернені до якоїсь особи, а ліричний вірш, у якому чуємо голос самого поета. Інколи воно може перетворитися немовби на сповідь, в якій йдеться про глибокі особисті переживання» [9, с. 181].

З іншого боку, окремі теоретики, стверджуючи діалогічну настанову як головний жанровизначальний фактор послання, при цьому роблять і певні застереження щодо специфіки діалогізму, реалізованого в текстах творів. Як зауважує Є. Дмитрієв, «в адресованих жанрах немає завершеної картини спілкування. Мова йде лише про діалогічні настанови, але не про сам процес діалогу. Оскільки співрозмовник як носій мови залишається за межами літературного твору, то перед нами монологічно організоване, але діалогічно орієнтоване мовлення, немовби одна зі стадій діалогу, що відбувається

зараз, в теперішньому часі. Це створює «відкритість» адресованих жанрів, включеність їх у життєвий контекст, ініціє віршовані відповіді адресата (особливо поширені в середовищі поетів-романтиків і символістів). Кореспондент при цьому є не стільки об'єктом переживання, скільки суб'єктом спілкування» [7, с. 319].

Таким чином, попри дискусійні погляди вчених на специфіку жанрової організації послання, можна стверджувати, що в якості доміантної генологічної ознаки, яка визначає жанровий статус послання, виступає введена автором у художньо-комунікативну структуру ліричного твору адресно-діалогічна настанова. Дослідження жанрової специфіки послання варто продовжити з врахуванням контексту його художньої взаємодії з іншими жанрово-тематичними різновидами адресованої лірики – присвятою і віршованим листом.

1. Артемова С. Ю. Лирическое послание в литературе XX века : поэтика жанра : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08. – Тверь, 2004. – 175 с. **2.** Кихней Л. Г. Стихотворные послания в русской поэзии начала XX века: дис... канд. филол. наук: 10.01.02. – МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1985. – 175 с. **3.** Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Изд-во Кулагиной ; Intrada, 2008. – 360 с. **4.** Круглова Т. С. Лирический диалог М. Цветаевой и А. Ахматовой в жанровом аспекте / Т. С. Круглова // Вестник новгородского государственного университета. – 2010. – № 56. – С. 36–40. **5.** Кузнецов П. В. Жанр послания в русской лирике 1800-х – 1910-х годов. Дисс. ... кандидата филол. наук : 10.01.01. – МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2001. – 180 с. **6.** Боровская А. А. Жанровые трансформации в русской поэзии первой трети XX века. Дис. ... доктора филолог. наук : 10.01.01. – Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2009. – 527 с. **7.** Дмитриев Е. В. Фактор адресации в русской поэзии XVIII начала XX вв. : дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. – Международный независимый эколого-политологический университет. – М., 2004. – 348 с. **8.** Поспелов Г. Н. Проблемы исторического развития литературы / Г. Н. Поспелов. – М. : Просвещение, 1972. – 272 с. **9.** Лотман Ю. М. Русская поэзия первой половины XIX века / Ю. М. Лотман. – СПб : Искусство-СПБ, 1999. – 416 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Потапюк І. В.

Олійник В. С., к.с/г.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДООХОРОННИХ ТЕРИТОРІЙ

Анотація. У статті досліджено роль природоохоронних територій, як запобіжника екологічних систем від зникнення та стійкості їх до різних негативних впливів довкілля. Наведено детальну характеристику флори і фауни природоохоронних об'єктів. Виділено представники рідкісних та зникаючих видів рослин і тварин, занесених до Червоної книги. Запропоновано нові території для природоохоронних потреб. Обґрунтовано роль природоохоронних угідь для екологічного, етичного, естетичного та патріотичного виховання населення.

Ключові слова: заповідник, заказник, автотрофні, мезотрофні, оліготрофні, доміантні, спорадичні, екологічні.

Аннотация. В статье исследована роль природоохранных территорий, как предохранителя экологических систем от исчезновения и устойчивости их к различным негативным воздействиям окружающей среды. Приведена подробная характеристика флоры и фауны природоохранных объектов. Выделены представители редких и исчезающих видов растений и животных, занесенных в Красную книгу. Предложены новые территории для природоохранных нужд. Обоснована роль природоохранных угодий для экологического, нравственного, эстетического и патриотического воспитания населения.

Ключевые слова: заповедник, заказник, автотрофные, мезотрофные, олиготрофные, доминантные, спорадические, экологические.

Annotation. In article the role of nature protection territories as a fuse for ecological systems against extinction and stability to various negative influences of the environment is investigated. A detailed description of flora and fauna of protected objects is done. The representatives of rare and endangered species of plants and animals listed in the Red Book are allocated. The new territory for environmental purposes is proposed. The role of protected lands for ecological, ethical, aesthetic and patriotic education of the population is substantiated.

Keywords: reserved area, wildlife reserve, autotrophic, mesotrophic, oligotrophic, dominant, sporadic, environmental.

У дитячому віці і не тільки в дитячому, нашим співвітчизникам часто сняться далекі краї: африканські Гілеї, джунглі Амазонки, пампаси Південної Америки, засніжені простори Антарктиди. Вони мріють про далекі подорожі й думають, що там далеко є все і чим даліше від нас, тим всього більше. Але ці віртуальні мрії зникають, якщо провести мандрівку по рідному краю, де ми живемо вона не менш захоплююча, цікава й корисна. Варто пройтись по зеленому луку, заглибитись у ліс, заглянути на стіну струнких сосен, зупинитись на березі річки, вслухатись у хор пташиного співу і ви зрозумієте оце й є справжня неповторна краса – тиха, довірлива величчя.

Для природознавства найхарактернішими методами пізнання є спостереження. Натуральні предмети природи, їх зображення активізують мислення, встановлюють причинні зв'язки природних явищ. Тому видатний педагог К. Д. Ушинський предмети навколишньої природи вважав найзручнішими для розвитку логічного мислення учнів. Він наголошував, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою логікою для дітей. Великого значення природознавства для навчання учнів надав В. О. Сухомлинський. Вивчення рослинного і тваринного світу у взаємозв'язку з середовищем забезпечує екологічний підхід до природничого матеріалу, відповідає сучасному рівню науки. Знання природи відіграє важливу роль у патріотичному, екологічному, естетичному вихованні, дає знання про закономірні зв'язки між процесами і явищами природи. Це дуже актуально сьогодні, тому в останнє десятиріччя намітилась якась поляризація поглядів і непорозуміння фахівців різних галузей на проблеми екології та технічного прогресу. Наслідком такої неузгодженості є різке загострення екологічних проблем. Авторів цієї статті часто доводилося переконувати фахівців технічних спеціальностей про тісні взаємозв'язки між компонентами біоценозу і можливі негативні наслідки втручання в окремі природні процеси. Тепер як ніколи назріла необхідність переходу до інтеграції знань, від їх диференціації до синтезу тобто від масштабного редукціонізму до холізму.

Щоб виконати найголовніше завдання сьогодні необхідно посилити охорону природи, забезпечити раціональне використання та відтворення природних ресурсів. В Україні заплановано збільшити площу природно-заповідного фонду з 4,7 % до 10,4 % від загальної площі, а в Рівненській області до 14 %. Природні об'єкти особливої охорони існували ще у слов'ян-язичників. Пізніше, в XI ст. заповідні території створюються в місцях князівського полівання. Рішучих природоохоронних заходів вживає Петро І. Він оголосив заповідними корабельні ліси. Великий внесок у вивченні нинішнього природно-заповідного фонду Рівненщини зробили М. І. Григора (1958), Т. Л. Андрієнко, О. І. Прядко (1978), В. С. Олійник (1981), Н. М. Грищенко (2000), І. Л. Сацюк (2002) та ін.

Метою нашої статті є ознайомлення широких кіл населення з багатством видів рослин і тварин Рівненщини, виділити рідкісні та зникаючі види, які занесені до Червоної книги, особливостями їх біології та поширення. Водночас дати детальну характеристику флори і фауни природоохоронних територій, внести пропозиції про доцільність та необхідність виділення нових територій під природоохоронний відділ із метою розширення їх площ, а також показати роль природоохоронних територій в екологічному, етичному, естетичному та патріотичному вихованні населення. **Завдання** дослідження полягає в тому, щоб показати, що у добу розмаху науково-технічного прогресу відбуваються зміни природи довкілля, запобігти негативним наслідкам, які навіть важко передбачити, зберегти багатство флори і фауни усіх видів, особливо рідкісних та зникаючих, шляхом створення природоохоронних територій, збільшення їх площі. Забезпечити раціональне використання природних ресурсів, зберегти екосистеми, їх генетичні та біогеоценологічні цінності.

Рівненський природний заповідник є науково-дослідною природоохоронною установою загально державного значення, розташований на території чотирьох масивів: Білозерського, Сомино, Перебродівського, Сирої Погоні на площі 42289 га. Територія заповідника об'єднує болотні масиви усіх типів при переважанні мезотрофних боліт з осоково-сфагновими та пухівко-сфагновими угрупованнями. Окремими ділянками досягли оліго-мезотрофної стадії.

На території Білозерського масиву знаходиться мальовниче озеро Біле карстового походження площею 453 га. На дні озера є дві карстові лійки, глибина однієї з них 36 м. Навколишні краєвиди відзначаються поліським колоритом. Піщані дюни вкривають сосновий бір. У низинах, рясніе чорниця, стеляться пагони плауна, під листям папороті пламеніють ягідки отруйної веснівки. На схилах пагорбів виблискують восковими листочками брусниці, мучниці, срібляться плями лишайників, миловіють подушки чебрецю. Біля озера тягнеться смуга мішаного лісу з вільхи, берези, осики. Зустрічається ялина. В урочищі Коза-Березина зібрані всі основні угруповання боліт Полісся. В урочищі Перебута суцільний покрив утворюють осоки. Зелений покрив гіпнових мохів змінюється рожево-білим сфагнумом [1]. Урочище Стави обводнене. Ділянки біля села Рудня літом вкрите ніби ватою. Це – пухівка. А могутні вільхи ховають рогіз, бобівник, образки. В урочищі Березина біліють стовбури беріз, під якими є багато рідкісних мохів. Рослинність в урочищі Коза вкрите суцільним килимом сфагнових мохів, по ньому стеляться стебельця журавлини. Вітер колише осоку кругляк. Знайдені тут рідкісні осоки – дводмна, багнова, тонко-кореневищна. Серед осок зустрічаються чагарничкові верби: лапландська, чорнична які ростуть у тундрі.

Болотній масив Сира Погоня розкинулись сухими борами соснового лісу на піщаних днах, покритих сірими лишайниками, чебрецем, гвоздики несправжньої. Біля болота до сосни домішуються берізки, дуби. З'являється підлісок – крушина, лохина, багно. Цвіте рододендрон жовтий. За лісом розкривається рівнина, вкрита пухівкою з спорадичними пригніченими сосонками. Болото мезотрофне, вкрите суцільним килимом сфагнових мохів. На мохових горбах селяться чагарнички – андромеда, журавлина, поруч зі звичайною росте і дрібноплода. Осоки: багнова, шейхцерія, мирт болотний; росички на фоні сфагнового килиму піднімаються осоки: пухнастоплода, багнова, попелясто-сіра. На зниженнях горять квіти жовтецю вогнистого, лепешняка, хвоща болотного. В урочищі Батине великі зарості багна, до нього домішується лохина, далі – пухівка та андромеда [2]. Масив Перебродівський являє собою ряд болотних ділянок – Чемерне, Кременне, Піддубче. Центр болота Корогод. Тут великі купини осоки Омської піднімаються на рівнину, на деяких посилюються сфагнові мохи, а між ними височить очерет, майорить вербозілля. У воді посилюється пухирник, багнова осока. Ближче до краю осоки Омської приєднується осока пухнастоплода, бобівник, вовче тіло, смовдь болотна. У мочажинах крім пухирника панує їжача голівка. Трапляються чагарникові верби: лапландська та чорнична. На фоні білої пухівки зустрічаються суцвіття орхідей пальчатокарінника травневого занесеного до Червоної книги України а також інший представник – росичка середня. В урочищі Теребуші в моховому покриві зареєстровано одинадцять видів мохів. На піщаних острівцях і гривах під сосновим лісом верес, орляк, плауни, мучниця. На більш зволожених ділянках на зміну сосновому лісу приходять вільшаники з папороттю, плаун-травою, півниками, вовчим тілом і бобівником. В урочищі Чератяж на зелених мохах ростуть ожина і чорниця, а в урочищі Попів Лісок під дубами з густим підліском ліщини, крушини, горобини, зустрічаються орхідеї – коручка широколиста.

Болотний масив Сомине не суцільне, воно переривається смугами суходолів. Майже на всій площі воно перехідне, але є на ньому й верхові ділянки. Урочища відрізняються між собою рослинністю і покладом торфу. Озеро Сомине має площу 63 га і максимальну глибину 13 м. Його водна гладінь оточена смугою прибережної рослинності. У воді росте латаття глечики жовті. В одній із заток росте цицанія широколиста, яка в природному стані росте тільки в Забайкаллі і на Далекому Сході. Озеро оточують ліси – вільшаники, березняки, багато повалених дерев, – це робота бобрів. Найбільші урочища Любихівське та Кременне – Сехівське. Тут на сфагновому килимі до 60 см домінує осока пухнастоплода, а над нею височить очерет. У зниженнях ринхоспора біла, посеред неї купини пухівки. У заростях осоки ростуть верба лапландська та розмаринолиста (льодовикові релікти). На сфагнових горбах стелиться журавлина,

піднімається андромеда. На Содине ботанікам разом із автором цієї статті пощастило знайти одну із найбільш рідкісних орхідей-хамарбію болотну. У центрі масиву – піщаний острів Кременне, вкритий сосновим лісом. На самих високих місцях сіріють лишайники. Нижче – зеленіє мучниця, бруслиця, кущі лемботропіса. На території масиву є ще острови – Довгий, Кременне, покриті орляком. У вільшаниках багато малини. Комплекс озера Содине відіграє важливу роль в регулюванні водних ресурсів території. У зв'язку з тим, що заповідник складається з декількох великих ділянок, його флора може розглядатись як ядро флори Українського Полісся. Тут виявлено два види Європейського Червоного списку – смілку литовську та козельці українські і сон широколистяний. У заповіднику виявлено 24 види вищих рослин Червоної книги України. Особливу групу становлять орхідні, їх 9 видів. Це булатка довголиста, хамавбія болотна, коручка болотна, пальчато корінник, серед інших видів Червоної Книги молодильник озерний, хамедафна чашкова, журавлина здібнопліда, шейхцерія. Серед червононижчих рослин є льодовикові релікти [1].

Це – шолудивник королівський, верба чорнична журавлина дрібнопліда, хамедафна, баранець. Цікаві комахоїдні рослини – росички. У лісах зустрічається лілія лісова, береза темна, діфізіаструм сплюснутий і ще ситник бульбистий. До списку судинних рослин, які підлягають охороні, занесені ще 16 видів, які є на території заповідника. Характерними для заповідника є такі представники фауни: як рись, лось, куниця лісова, а з птахів глухар, рябчик, журавель, тетерев, вальдшнеп, дупель, багато синиць, соропуди, з рептилій – гадюка звичайна, і ящірка. Савців мешкає 60 видів, з них гризунів – 20 видів. Досить розповсюдженими є бобер, білка. Із зайцеподібних найбільш поширений заць-русак. Хижаки представлені 14 видами, з собачих – лисиця, вовк, єнотоподібний собака, видра, борсук, куниця, норки, горностаї, ласка, рись. З парнокопитних – свиня дика, козуля, лось. Птахи представлені 200 видами. До Червоної книги занесений сірий журавель, лелека чорний пугач, глушець, орлан білохвіст, лунь, сорокопуд, сичики, підорлик. Серед лісових та болотних масивів у Зарічненському районі є мальовничі озера, гідрологічні заказники – Острівське, Велике, Середнє та Хоромне. В долині річки Стир в заказнику Дібрівський є 2 озера – Біле і Чорне [3]. Серед болотних масивів басейну р. Горинь лежать 2 озера – Велике і Малі Почаївські. Ще багато є на Рівненщині цікавих, мальовничих територій. Це і Брище, і Морочне, і Стрільське, Воронківське, де росте молодильник та багато інших. Багато скарбів природи у нашому краю, чимало чарівних куточків. Настала потреба створення біосферного заповідника, спрямованого на збереження екосистем, типових для певних регіонів з усією генетичною та біогеоценологічною різноманітністю. Зникнення видів флори та фауни робить екологічну систему вразливою. Кожен вид чимось цінний, – це

неповторний експеримент природи який вміщує генетичну інформацію багатьох поколінь. Кожен знищений вид рослин забирає з собою до 200 видів тварин, мікробів, грибів, які пристосовані до нього. Рослини нас годують, лікують, одягають. Основна причина зникнення видів – це зміна та руйнування середовища їх життя, (осушування вирубування лісів, забруднення води, ґрунту, будівництво). Рослини стає все більш одноманітною. Рідкісними стали проліски, ряст, сон – трава, орхідеї, дзвоники. Все більш розповсюджуються розрив – трава, дика морква, злинка. Разом з тим зростає кількість бажаючих проводити своє дозвілля на лоні природи. Тому не обхідно регламентувати наплив відпочиваючих. Створення природоохоронних зон вирішує ще одну проблему – екологічного виховання населення. Природоохоронні території виховують гордість і патріотизм до свого краю і до країни цілому. Переважна більшість видів рослин має лікувальні властивості й уже давно використовується фармакологами для приготування ліків. Сьогодні, коли попит на природну лікарську сировину та красиво квітучі дикоростучі рослини невпинно зростає, настає потреба їх збереження. З цією метою на території Рівненщини визначено 120 ділянок на площі 3000 га. Як природоохоронних об'єктів. З них 36 видів рослин що занесені до Червоної книги України. Окрім цього складений список заборонених до збору, заготівлі і торгівлі населенням рідкісних та зникаючих видів рослин, що ростуть на території області. Їх більше 26 видів, із них, усі, що занесені до Червоної книги України і азалія понтійська, аспленій, анемона дібровна, адоніс весняний, беладона, верба лапландська, верба чорнична, всі види валеріани, гвоздика, глечики, дифузій, зозулинець, ковила, конвалія, латаття біле, лунарій, медунка, первоцвіт, печіночниця, плаун, сон, холодок. Заслуговує на увагу пропозиція про доцільність виділення в окремих випадках як заповідних потреб навіть невеликих ділянок, тому, що заповідну мережу слід розширювати та розвивати. Прикладом може бути масив заболочених земель у притерасній частині заплави річки Іква, який витягнутий уздовж залізниці Здолбунів – Львів від дороги Птича-Носовиця на півдні, до села Підлужжя на півночі. Масив порізаний осушувальними каналами через 100–400 метрів, каналізоване також русло річки Іква. Проте зниження ґрунтових вод до рівня 0,8 метрів, при якому можна вирощувати сільгоспкультури, не відбувається і осушені землі для вирощування сіль господарських рослин не використовуються. Осушувальну мережу було реконструйовано і закладена мережа систематичного горизонтального матеріального дренажу. Незважаючи на густу мережу закритого дренажу територія була перезволожена. Керівництво сільгоспідприємства звернулось до нас з проханням з'ясувати причини незадовільної роботи осушувальної мережі.

У результаті досліджень було встановлено, що заболочення масиву відбувається як за рахунок болотних ґрунтових вод та інфільтрації атмосферних опадів, так і за рахунок перетоку напірних вод з нижніх горизонтів. Величина перетоку складає 0,3–0,5 мм/добу. П'єзометричні *рівні* на 0,6-2,5 м вище статистичного рівня підґрунтових вод [3]. Тому для осушення потрібен комбінований дренаж зі свердловинами, які повинні бути заглиблені в породи. Результати експлуатації такої мережі на дослідних ділянках показали, що відбувається зниження рівня води в колодязях прилеглих населених пунктів села Птиче, Турковичі. Збільшується забрудненість питної води. Разом із тим, на заболочених ділянках залишаються природній травостій з видами рослин занесених до Червоної книги. Багато видів валеріани, живокосту. Крім цього, на масиві мешкають чорні лелеки, дикі зозулі. Матеріали досліджень були направлені в Управління по охороні природи і в обласну Раду з пропозиціями створити гідрологічні і ботанічні заказники.

В умовах використання науково-технічного прогресу різко змінюється довкілля, порушується екологічна рівновага у системі «людина-природа», зникають багато видів рослин і тварин, які відіграють важливу роль у житті біосфери. Тому необхідно берегти будь-який вид рослин і тварин, особливо ті, що занесені до Червоної книги. Серед заходів по збереженню еталонів природи велика увага належить природоохоронним територіям. Використовуючи матеріали власних польових та камеральних досліджень, а також фондових матеріалів нами детально описані флора і фауна Рівненського природного заповідника та інших природоохоронних територій. Виділені окремо види рідкісних рослин й тварин, і зникаючих видів. Запропоновані нові природоохоронні об'єкти в заплаві річки Іква, де нами виконанні усі дослідницькі роботи, і матеріали направлені в установи природи для прийняття рішень. Природоохоронні території мають велике пізнавальне та наукове значення, є базою екологічних досліджень, виконують роль психолого-педагогічного, етичного, естетичного та патріотичного виховання населення.

1. Андрієнко Т. Л. Край лісів та імлістих боліт / Т. Л. Андрієнко, Г. М. Антонова, А. В. Єршова. – Львів. – 1988. 2. Флора і фауна Рівненського природного заповідника. – Сарни. – 2004. 3. Техніко-економічне обґрунтування схеми генерального плану меліорації в Рівненській області. – Рівне. – 1989.

Рецензент: д.психол.н., професор Ставицький О. О.

Пагута Т. І. к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. В статті розкрито, що в останні роки зростає увага до проблем теорії і практики естетичного виховання як засобу формування всебічно розвиненої, духовно багаті особистості. Показано, що від вирішення проблем, які пов'язані з естетичним вихованням, багато в чому залежить подальший розвиток культури особистості. Обґрунтовано, що естетичне виховання особливо важливо здійснювати в найбільш сприятливому для цього молодшому шкільному віці. Досліджено роль навчальних предметів в естетичному вихованні молодших школярів.

Ключові слова: естетичне виховання, молодші школярі, образотворче мистецтво, музика, природа, трудове навчання.

Аннотация. В статье раскрыто, что в последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как средства формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. Показано, что от решения проблем, связанных с эстетическим воспитанием, во многом зависит дальнейшее развитие культуры личности. Обосновано, что эстетическое воспитание особенно важно осуществлять в наиболее подходящем для этого младшем школьном возрасте. Исследована роль учебных предметов в эстетическом воспитании младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младшие школьники, художественное искусство, музыка, природа, трудовое обучение.

Annotation: In recent years, there has been increasing attention to the problems of theory and practice of aesthetic education as means of formation of all-round, spiritually wealthy person. The further development of the individual culture largely depends on the solution of problems related to aesthetic education. Aesthetic education is especially important to perform in the most favorable of the primary school age. The article shows the role of subjects in the aesthetic education of younger schoolchildren.

Keywords: esthetic education, younger schoolchildren, arts, music, nature, handicraft.

В останні роки зростає увага до проблем теорії і практики естетичного виховання особистості як найважливішого засобу формування її ставлення

до дійсності, засобу морального і розумового виховання та формування всебічно розвинутої, духовно – багаті особистості. При цьому формувати особистість і її естетичну культуру, – особливо важливо в найбільш сприятливому для цього молодшому шкільному віці.

У наш час вирішення проблеми естетичного виховання і розвитку особистості та формування її естетичної культури є одним з найважливіших завдань, що стоять перед школою. Зазначена проблема розроблена достатньо повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, серед яких слід виділити публікації Д. Джола, Д. Кабалевського, Н. Кияшенко, Б. Ліхачова, А. Макаренка, Б. Неменського, В. Сухомлинського, М. Таборідзе, В. Шацької, А. Щербо та ін.

У наукових працях окремих вчених висвітлено загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів (О. Абдулліна, Л. Ахмедзянова, А. Верхова, А. Зімічев, О. Купрін, А. Ліненко, Г. Нагорна, Л. Нечипоренко, В. Семиченко, Р. Хмелюк, О. Цокур, А. Шевченко), досліджено своєрідність процесу формування естетичної особистості (О. Берак, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Мартинович, О. Саган, В. Сластьонін) та естетичної культури школяра в умовах загальноосвітньої школи (Л. Гарбузенко, С. Гармаш, П. Кравчук, Г. Кутузова, С. Мельничук, М. Пічкур).

Мета нашої статті полягає у визначенні шляхів реалізації естетичного виховання школярів на уроках у початкових класах.

Естетичне виховання дітей формує вчитель початкових класів. Саме він закладає фундамент всебічного розвитку особистості, навчає своїх вихованців бачити прекрасне у навколишньому житті та у вчинках людей. Багатство духовної культури людини завжди визначається тими цінностями, які вона засвоює і осмислює, глибиною здобутих знань, умінням активно використовувати і застосовувати їх на практиці.

Естетичне виховання може здійснюватися через залучення учнів до художньо-творчої діяльності в закладах загальної та додаткової освіти, культури і т. п., а також у навчальній діяльності в різноманітних формах та видах позанавчальної виховної роботи. Переважно завдання естетичного виховання в освітньому процесі початкової школи вирішуються через такі предмети, як музика, образотворче мистецтво, літературне читання, природознавство і трудове навчання. Здійснюючи естетичне виховання, вчителів необхідно враховувати вікові особливості розвитку мислення, сприйняття, пам'яті, уяви дітей молодшого шкільного віку і будувати виховний процес у відповідності з цими особливостями. Розглянемо яким чином це можна здійснювати.

Музика – вид мистецтва, який відтворюючи дійсність, впливає на людину завдяки звуковим комплексам, що побудовані особливим чином. Музика в системі мистецтв займає особливе місце завдяки безпосередньому комплексному впливу на людину. Дослідження показують, що музика

впливає і на психіку, і на фізіологію людини, що вона може здійснювати заспокійливий та збудливий ефект, викликати різноманітні емоції. У зв'язку з цим в системі естетичного виховання музика має велику роль в розвитку загальних психічних властивостей, у вихованні емоційної чутливості, морально-естетичних ідеалів особистості, особливо у дітей.

«Музика – це мова почуттів, – писав В. Сухомлинський. Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику й діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати дитину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури [1, с. 553].

Музика збуджує у дітей різноманітні почуття, від простого задоволення до глибокого морального переживання. Вона допомагає формувати смаки, ідеал і впливає на формування поведінки людини.

Програма з музики в початкових класах передбачає розвиток музичного слуху на основі співу, прослуховування музики та проведення багатогранної виховної роботи із залученням музики. Музика повинна пронизувати всі ланки дитячого життя; хто недооцінює її роль у виховному процесі, той завдає великої шкоди формуванню майбутнього громадянина, адже вона, мабуть, один із найефективніших засобів впливу на емоційну, чуттєву та вольову сфери дитини.

В. Сухомлинський писав, що «музика й спів в школах – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання, який може надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини».

Музика є важливим фактором виховного впливу, прагнення до самовиховання, задоволення духовних потреб дитини, адже «якщо в ранньому дитинстві донести до серця красу музичного твору, якщо в звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, якого не можна досягти ніякими іншими засобами. Почуття краси музичної мелодії відкриває перед дитиною власну красу – маленька людина усвідомлює свою гідність» [1, с. 63].

Уроки музики поєднуються із заняттями в гуртках художньої самодіяльності в процесі позакласної та позашкільної роботи. Все це веде до розвитку цілеспрямованого сприйняття учнями музичних творів, розуміння й естетичної оцінки ними музичного образу. Система знань, умінь і навичок в учнів активізує музичні асоціації, сприяє осмисленому сприйманню музичних творів.

У процесі ознайомлення дітей із музичним мистецтвом потрібно приділяти особливу увагу розвитку у молодших школярів сприйманню й оцінці музичних творів, формуванню естетичного відношення.

Автори посібника «Основи естетичного виховання» зазначають, що одним із основних завдань музичного виховання є формування інтересу і

любові до музики, до такого спілкування з нею, яке буде сприяти естетичній насолоді музикою, до розуміння її змісту [2, с. 48].

Навчальна програма в початкових класах передбачає вивчення музичної грамоти, формування музичних умінь, навичок читати ноти, розвивати слухові і вокальні дані учнів. Значна увага приділяється українській музиці: народні пісні, обробці її композиторами, творам композиторів для дітей, різним музичним жанрам. У початковій школі діти знайомляться з творчістю таких композиторів як Л. Бетховен, М. Глінка, Д. Кабалевський, М. Леонтович, М. Лисенко, В. Моцарт, М. Степовий, П. Чайковський, Ф. Шопен та ін.

У молодшому шкільному віці багато дітей досить точно можуть відтворити мелодію, правильно визначити її характер, дати естетичну оцінку музичному твору, здатні емоційно пережити прослуханий твір, розуміти його «мову», але для цього завдання вчителя полягає в тому, щоб навчати дітей бачити прекрасне в музиці.

Як зазначає М. Таборідзе, увесь навчальний процес повинен бути спрямований на те, щоб на заняттях діти могли не тільки пізнавати виразні сторони музичного твору, а й орієнтуватися у його структурі, для того щоб виробити конкретні навички для осмисленого сприйняття музичних творів [3, с. 37].

Уроки образотворчого мистецтва мають також велике значення в естетичному вихованні молодших школярів. Засобами живопису, скульптури, графіки архітектури розкривається краса життя, природи, суспільства, виражаються найвищі думки, почуття, прагнення людей, таврується все підле і ганебне. Здатність розуміти і відчувати прекрасне в образотворчому мистецтві. Вчитель повинен прищеплювати дітям любов та заохочувати їх до малювання, виконання графічних робіт на усіх уроках і в позаурочний час.

Важливе місце в розвитку молодшого школяра займає образотворче мистецтво. «Твори образотворчого мистецтва, – писав В.Сухомлинський, – утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах» [1, с. 557].

На думку В. Сухомлинського «Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [1, с. 544].

Основним завданням занять образотворчим мистецтвом з дітьми молодшого шкільного віку є збагачення і уточнення дитячих уявлень про предмети і явища природи, про оточуючу дійсність, про життя людей, про рідну країну. Знайомлячи дітей з образотворчим мистецтвом, необхідно заохочувати їх до занять малюванням та іншими видами цього мистецтва. Тільки на цій основі можна розвивати поступово усвідомленні естетичні почуття, художній смак, які необхідні дитині для творчості. Образотворче

мистецтво сприяє розвитку особистісних якостей, таких як відчуття краси та гармонії, здатності емоційно відгукуватись на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі, вміння бачити прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його, потреби в спогляданні та милуванні.

На уроках образотворчого мистецтва дітей знайомлять з різними жанрами: живописом, архітектурою, скульптурою, графікою декоративно-прикладним мистецтвом.

Декоративно-прикладне мистецтво – особлива галузь художньої діяльності, у продуктах якої досягнення практичної мети органічно зливається з формальним рішенням, що має естетичну значущість. Цей вид мистецтва є одним із найдавніших видів художньої творчості, який активно розвивається. Він існує у предметах побуту, які створені за законами краси. Ці речі є не тільки корисними, але й прекрасними, вони мають свій стиль та художній образ, який відтворює їх призначення і несе узагальнену характеристику типу життя й світогляду народу та епохи.

Декоративно-прикладне мистецтво є національним за своєю природою, воно народжується із звичаїв, навичок, вірувань народу і безпосередньо наближається до його виробничої діяльності та побуту [4, с. 138–139].

Позитивною особливістю цього мистецтва є залучення дітей до прекрасного через різноманітні форми, які органічно вплітаються в повсякденне життя, побут, одяг, житло родини – розмальовані декоративні тарілки, різьблені з дерева речі, художні вироби з глини (гличики, миски, макітри, малі форми скульптури, кахлі), прикраси одягу, різні види тканини. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема і народного, визначається багатством засобів, за допомогою яких втілюються певні ідеї. У цілому саме у співвідношенні мистецтва з життям виявляється його естетична цінність як могутнього засобу освоєння і перебудови світу. Тому звернення до національного є на сьогодні одним із головних засобів нашого самозбереження.

Використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі є суттєвим вкладом у формування морально-естетичного світогляду молодших школярів. Декоративно-прикладне мистецтво становить собою величезний досвід розвитку народу та його культури, формує глибоку повагу до джерел, розвиває патріотичні почуття і переконання як результат розуміння своєї належності до нації.

Теоретичний аналіз і емпіричне дослідження дозволили виділити такі основні напрями естетичного виховання молодших школярів на уроках трудового навчання: 1) створення сприятливих умов праці; 2) постановка мети праці; 3) вибір об'єкта праці; 4) естетичний аналіз предметів праці.

Трудове навчання завжди тісно пов'язане з естетичним вихованням. Естетичне ставлення до дійсності включає в себе не тільки естетичні переживання, смаки тощо, а й естетичну діяльність і насамперед естетику праці.

Естетичне виховання на уроках праці в значній мірі пов'язано з вибором об'єкта праці. Це перший етап підготовки дітей до виконання трудового завдання та перший крок естетичного впливу на них. Ефективність його завжди залежить від того, наскільки педагогічно правильно вчитель його організовує, наскільки активно залучить школярів до участі у виборі об'єкта праці, які вимоги пред'явить до наміченого для виготовлення виробу.

Здійснюючи систему естетичних впливів на молодших школярів на уроках праці, слід виділити в трудовому процесі такий етап, як естетичний аналіз виробу-зразка, тобто розгляд його з точки зору того, що в ньому є предметом нашого естетичного відношення.

Завдання естетичного аналізу – дати розгорнуту естетичну оцінку виробу у словесній формі. Значення цього етапу не викликає сумнівів, оскільки в процесі аналізу :

- школяр вчиться чітко висловлювати своє естетичне судження про предмет; формулюючи своє висловлювання, він прагне глибше осмислити особливості предмета та сутність свого ставлення до нього;

- систематично висловлюючи свою думку, він активно вправляє свій естетичний смак;

- постійно порівнюючи свою оцінку з оцінкою інших, особливо з оцінкою вчителя, учень збагачує свої уявлення про красу предметів.

Проведене дослідження засвідчує, що сутність естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здібностей повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві і житті, на вироблення естетичних понять, смаків та ідеалів, розвиток творчих задатків дітей.

Можливості естетичного виховання на уроках трудового навчання дуже широкі і різнобічні. На трудових заняттях потрібно виробляти трудові навички та естетичне ставлення до праці. Дітям слід надати широку можливість творити – виготовляти вироби, що вимагають розуміння креслення і правильної розмітки матеріалу, якісної обробки його, продуманого монтажу, певного смаку при підборі оздоблювального матеріалу.

Було виявлено, що естетичне виховання молодших школярів на уроках трудового навчання здійснюється за такими основними напрямками: створення сприятливих умов праці; постановка мети праці; вибір об'єкта праці; естетичний аналіз предметів. До сприятливих умов перш за все відносяться: гігієнічні умови – просторий, світлий клас, колірне рішення; естетика робочого місця – висока якість інструментів, обладнання, матеріалів. Постановка мети праці повинна бути використана як чинник естетичного впливу на молодших школярів. Чим яскравіше і цікавіше мета, тим результативніше праця школярів. Об'єкти праці повинні відповідати ряду вимог: привабливий зовнішній вигляд, насичення

трудового процесу трудовими операціями, відповідність рівню розвитку дітей, різноманітність об'єктів праці і подальше застосування виробів. У процес естетичного аналізу предмету повинні бути включені всі учні [5].

Найбільш привабливими для молодшого шкільного віку є такі види художньо-творчої діяльності: малювання, ліплення, хореографія, музика, театральна-художня діяльність, види ігрової діяльності. Саме ці види творчості сприяють розвитку уяви, фантазії, оригінальності мислення, здатності до перевтілення.

Естетичне виховання здійснюється і на уроках природознавства. Воно являє собою систему педагогічної діяльності, яка містить сприйняття й осмислення естетичних якостей природи під час спостережень на уроках, в позаурочний час. Залучити дітей до краси природи – важливе завдання вчителя.

В. Разумний відмічає, що великого значення в діяльності людини відіграє природа. Вона є величезним джерелом для естетичних переживань школярів. На відміну від творів мистецтва природа натуральна і мінлива. Картини природи завжди свіжі і натуральні, в них великий спектр фарб, який постійно змінюється в залежності від пори року, доби і погоди. Кожен момент оточуючого природного середовища має щось прекрасне. Природа ушляхетнює почуття, впливає на весь духовний світ дитини. Феєрія фарб заходу сонця на морі, різнобарв'я квітів і відблиск снігу – все це постійно, з перших наших кроків накопичує наші переживання. Вони досить звичні для нашої психіки, так органічно переплетені з першими і неусвідомленими дитячими враженнями, що створюється ілюзія вічності почуття краси природи. Це звичайно є результатом виховання. Таке виховання пов'язане, перш за все, з тим, що увага дитини звернена на дивовижну красу природи, на досконалість її форм, фарб, ліній, на органічність і цілісність її творінь. Ця увага базується на невичерпній допитливості дитини, на кожному кроці який відкриває перед нею світ, із дивуванням сприймаючою чудо прекрасного в природі [6, с. 59].

Природа – це один з факторів, що впливає на розвиток і формування естетичних почуттів, невичерпне джерело естетичних вражень і емоційного впливу на людину. Естетичні почуття – це чуття краси в явищах природи, в праці, в гармонії барв, звуків, рухів і форм. Гармонійна злагодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія викликають почуття приємного, насолоду, яка глибоко переживається та вшляхетнює душу.

Аналіз програми з природознавства початкової школи показав, що в ній передбачені такі форми організації навчальної роботи, які дають учителю можливість для естетичного виховання: уроки милування природою, екскурсії, прогулянки, проведення спостережень над змінами у природі, практичні заняття на пришкольніх ділянках, куточках живої природи. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити дітей бачити, розуміти

красу природи, цінувати та оберігати її, розвивати естетичні смаки, судження, почуття.

Серед різноманітних засобів формування особистості, що широко обговорюється у вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі, важливе місце належить урокам читання. Їх різноманітний вплив на естетичне виховання дітей набуває дедалі ширшого визначення в теорії та практиці школи.

Читання є процесом пізнання оточуючого світу через мову. Кожний предмет, явище дійсності, людські риси, почуття, думки позначаються певними словами. Дитина, навчившись говорити, несвідомо оволодіває номінативною функцією слова. Кожне слово для неї позначає певний об'єкт дійсності. Навчившись читати, діти зустрічають вже відомі їм слова у різних контекстах. Одне й те саме слово може виконувати різні функції залежно від його вживання в епічних, ліричних чи драматичних творах. На основі сприймання одного й того самого слова в різному контексті, в уяві дитини виникають різні образи. Таким чином розвивається творча уява школяра, поширюється його емоційно-чуттєвий досвід, набувається нова інформація, зростає інтелект.

Художня література – це мистецтво слова. Воно естетично відображає світ у художньому слові. Художня література порівняно з іншими видами мистецтва найбільш повно і всебічно відображає дійсність. Читаючи художню літературу, учні початкових класів пізнають красу рідного слова, специфіку художньої мови. Читаючи літературні твори, учні пізнають процес розвитку мистецтва слова, свою історію, красу людських взаємин, у них виникає естетичне ставлення до літературних героїв, природи, науки, суспільних процесів, прагнення наслідувати їх. Слово вчителя допомагає учням правильно сприймати твір, відчутти силу і красу його образів, зрозуміти естетичні погляди нашого народу. Використовуючи епітети, метафори, порівняння, уособлення тощо, автори художніх творів створюють живу картину дійсності.

Молодші школярі не мають великого досвіду спілкування з художньою літературою. Вони вперше серйозно і послідовно звертаються до неї на уроках читання і в процесі позакласної роботи з читання. Уроки читання збагачують дитину знаннями, які пробуджують її почуття, викликають у неї бажання стати кращою, зробити щось добре, допомагають усвідомити кращі людські риси: любов до природи, чесність, скромність, працьовитість, виховують моральні якості, культуру поведінки, формують особистість. Але зустріч із справді прекрасним приносить не лише почуття милування і заспокоєння. Краса – це заклик жити та діяти, ставати кращими, добрішими. Успіх полягає в удосконаленні самого уроку. А вдосконалювати урок – обов'язок кожного учителя.

На уроках читання діти аналізують художній твір. Аналіз літературного твору – невід’ємна частина цілісного пізнання, що базується на знанні тексту, загального характеру творчості письменника, розуміння спільних закономірностей літературної творчості. Творчий аналіз – засіб формування в дитини цілісного образного, емоційного, ідейного естетичного уявлення про твір.

Джерелом естетичної дії літературного твору є його художність. Як зазначав В. Белінський, художній твір повинен представляти собою єдність історичного і естетичного. Естетичність твору полягає в майстерності автора за допомогою виразних засобів показати красу природи, людських відносин тощо.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що школа здійснює естетичне виховання завдяки тому, що самі різні види мистецтва взаємодіють між собою. Ця взаємодія ґрунтується на міжпредметних зв'язках різних шкільних дисциплін, наприклад, літератури, образотворчого мистецтва, природознавства та музики, на яких здійснюється естетичне виховання за рахунок розкриття краси природи, науки, праці, фізичної культури, естетики взаємин у шкільному колективі.

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 649 с. **2.** Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / [Ю. Б. Алиев и др.]; Под ред. Н. А. Кушаева. – М. : Просвещение. – 1986. – 240 с. **3.** Эстетическое воспитание школьников : вопросы теории и методики / под ред. М. Д. Таборидзе. – М. : Педагогика, 1988. – 101 с. **4.** Киященко Н. И. Искусство и духовный мир человека / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров. – М. : Знание, 1983. – 63 с. **5.** Виховання учнів у процесі трудового навчання / за ред. Т. Н. Мальковской. – 4-е вид. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с. **6.** Разумный В. А. Эстетическое воспитание / В. А. Разумный. – М. : Мысль, 1969. – с. 85.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Петрук О. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** В статті досліджено проблеми громадянського виховання, що висвітлені в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. Розкрито цінність педагогічних порад видатного педагога щодо виховання справжнього громадянина-патріота. Наведено тлумачення його повчань учителям з патріотичного виховання молодших школярів. Обґрунтовано, що ідеї видатного педагога були, є і будуть актуальними у вихованні справжнього громадянина нашої незалежної держави.*

***Ключові слова:** громадянське виховання, моральні почуття, духовне багатство людини, любов до Батьківщини.*

***Аннотация.** В статье исследованы проблемы гражданского воспитания, которые освещены в произведениях Василия Сухомлинского. Раскрыта ценность педагогических советов выдающегося педагога относительно воспитания настоящего гражданина-патриота. Наведено толкование его наставлений учителям по патриотическому воспитанию младших школьников. Обосновано, что идеи выдающегося педагога были, есть и будут весьма актуальными в воспитании настоящего гражданина нашего независимого государства.*

***Ключевые слова:** гражданское воспитание, нравственные чувства, духовное богатство человека, любовь к Родине.*

***Annotation.** The problems of civic education that were highlighted in Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical heritage are considered in the article. The value of recommendations of the outstanding pedagogue concerning education of a true citizen-patriot is exposed. The author interpreted his instructions for teachers in the sphere of patriotic education of the juniors and affirmed that ideas of the outstanding teacher were, are and will be very urgent in education of a true citizen of our independent state.*

***Keywords:** civil education, moral feelings, man's spiritual wealth, love to motherland.*

В Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді наголошується, що сьогодні, серед виховних напрямів, найбільш актуальними є патріотичне, громадянське виховання як стрижневі,

основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [1, с. 5].

Безумовно, патріотичне виховання підростаючого покоління – основа стабільного розвитку країни в майбутньому. Однак, цей процес тривалий за часом, складний за змістом і достатньо розбалансований з погляду методичного здійснення. Проте відсутність його або неякісний підхід призводить до загальнонаціональної катастрофи, яскравим прикладом чого є ситуація на сході країни.

Ідеї громадянського виховання завжди були актуальними для педагогічної еліти України. Такі відомі українські вчені, як В. Антонович, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова та багато інших, звертали увагу у своїх роботах на особливе значення формування громадянської свідомості підростаючої особистості. В контексті ситуації сьогодення, особливої актуальності набуває педагогічна концепція В. О. Сухомлинського про виховання справжнього громадянина країни.

Спадщину В. О. Сухомлинського вивчало багато вчених таких як: М. Антонєць, Р. Атаян, А. Борисовський, М. Богуславський, М. Вашуленко, Г. Волков, С. Заволока, М. Мухін, А. Розенберг, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. Кожний з них намагався розкрити секрет мудрості великого педагога. Ми також не можемо ще раз не доторкнутися до повчань Василя Сухомлинського стосовно виховання справжньої людини тому, що вони для нас, педагогів і вчених були, є і будуть цінним дороговказом у нашій діяльності. Саме це й стало предметом нашого дослідження.

Метою нашої статті є розкриття педагогічної цінності порад Василя Сухомлинського щодо виховання справжнього громадянина – патріота.

Для реалізації цієї мети поставлено завдання – дослідити педагогічну спадщину Василя Сухомлинського з проблеми громадянського виховання молодших школярів.

В Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді наголошується, що «патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави» [1, с. 6–7]. Безперечно, у процесі громадянського

виховання провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється й розширюється вихованням у душі громадянськості.

Цінні поради щодо реалізації завдань виховання справжнього громадянина знаходяться у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, який розкрив учителям шляхи з перетворення моральних понять, істин, норм у глибокі особистісні переконання вихованців. Світлий, теплий, мистецький талант В. О. Сухомлинського дарує нам вічні цінності – загальнолюдського й національного – у найвищих злетах думки й слова, душі й серця. «Духовне багатство людини, як стверджує видатний педагог, – моральна спрямованість вищих форм психічної діяльності, ідейність спонукань, інтересів, думок, поглядів, переконань – визначається характером, змістом, суттю громадянського життя особистості, її взаєминами з іншими людьми, її роллю в трудовому житті колективу» [2, с. 212].

Виховання молодших школярів в душі патріотизму за порадами видатного педагога відбувалося в певній системі, яка передбачала різноманітні словесні і практичні методи, засоби, способи, прийоми, які спрямовані на формування єдності свідомості, переконаності та поведінки, на нагромадження практичного суспільного досвіду школяра. Цінним є те, що педагогічні заповіді Василя Сухомлинського використовували не лише педагоги того часу, але вони є досить актуальними сьогодні, та й в майбутньому вони будуть дороговказом у роботі вчителів і батьків. Та й сама спадщина видатного вченого, яка вміщує в собі 36 монографічних праць і брошур, понад 600 статей, близько 1200 художніх творів для дітей є хорошим помічником в організації виховної роботи з дітьми та молоддю. А такі його праці, як «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Сто порад учителів», «Духовний світ школяра», «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину», «Павлівська середня школа» повинні стати настільною книгою кожного вчителя.

Упродовж педагогічної діяльності, будучи учителем і директором Павлівської школи, Василь Олександрович створив «Хрестоматію з етики». Він наголошував, що «учитель стає вихователем лише тоді, коли володіє найтоншим інструментом виховання – наукою про моральність, етикою. Етика в школі – це практична філософія виховання» [2, с. 150].

Він створив низку казок, оповідань, етюдів, які були оброблені й упорядковані Ольгою Василівною Сухомлинською – українським педагогом, академіком АПН України, дочкою Василя Олександровича й видані в збірках «Казки школи під голубим небом», «Вічна тополя», «Чиста криниця». В усіх казках і оповіданнях закладена велика виховна сила, тому вони рекомендовані для читання не лише в школі, але й у сімейному читанні.

Ми поділяємо думку видатного педагога про те, що у формуванні моральних почуттів, найбагатродніших рис і якостей особистості особливо сприятливий вік раннього дитинства. Дитинство, вважав В. Сухомлинський, –

це повсякденне відкриття світу, і дуже важливо щоб це відкриття стало перш за все пізнанням людини і Батьківщини, щоб у дитячий розум і серце входили краса справжньої людини та велич краси рідної Вітчизни. На думку Василя Олександровича патріотизм починається з коліски, і не може бути вірним єдиним своєї землі той, хто не є справжнім сином своїх матері і батька. У цьому віці порівняно легко формуються такі моральні цінності особистості, як колективізм, дисциплінованість, працьовитість і бережливість, почуття обов'язку і відповідальності, дружби, товаришування, поваги до праці й людей праці.

У підлітковому і юнацькому віці інтенсивно формуються світоглядні і морально-вольові якості особистості – ідейні переконання, патріотичні ідеали, громадянська зрілість. В. О. Сухомлинський назвав цей вік періодом становлення громадянина, світоглядним віком, періодом формування вольових якостей і характеру молодого людини. Ось чому дуже важливо для всіх, хто має справу з вихованням дітей, знати не тільки вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини, а й ті умови, за яких успішно формуються й виховуються в тому чи іншому віковому періоді найбільш значущі риси і якості особистості, та забезпечити їхній максимальний розвиток. Але найголовнішим у вихованні справжнього громадянина вважав В. О. Сухомлинський – це навчити дітей бути людяними, по-справжньому любити свою Батьківщину, розуміти перетворюючу роль праці. Адже, «виховання почуття людяності – одна з найважливіших умов формування особистої гідності, особистої честі» [3, с. 219]. Недаремно свою працю «Як виховати справжню людину» він розпочинає словами «Ти народився людиною. Але Людиною треба стати» [4, с. 158].

Що ж потрібно робити для того, щоб тебе могли назвати справжньою людиною? І відповідь ми знаходимо у Василя Олександровича, який багато років очолював педагогічний колектив Павлівської середньої школи. Тут була вироблена програма самовиховання моральної культури особистості. Цю програму Василь Олександрович назвав як «ряд вимог, які ставить перед собою вихованець у моральних відносинах з іншими людьми». А саме:

1. Пам'ятай, що в світі речей є речі, які з нічим не порівняєш і не зіставиш. Це насамперед...земля, яка вигодувала і виростила тебе, дала тобі життя.

2. Пам'ятай, що ти живеш серед людей.

3. Справжня людини та, яка не робить гидоти, непристойності, підлості на самоті.

4. Роблячи людям добро, ти здобуваєш неоціненне багатство.

5. Найвище втілення людської краси – це жінка.

6. У людини може оселитися безліч вад, найстрашніші з них двадцять байдужість до добра і зла, лінощі, нещирість, улесливість, підлабузництво, відсутність своїх переконань, мовчазна згода з неправдою, упертість у

своїх помислах, чванливість, марнослів'я, брехливість, підлість, підступність, відмова від друга, і ін.

7. Якщо ти помітив у собі зернячко пороку, умій бути нещадним до самого себе.

8. Якщо ти бачиш зло і в тебе у десь глибинах свідомості заворушилася думка: яке мені діло? – знай, що це голос тваринного інстинкту, який кличе рятувати свою шкуру.

9. У людському світі безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності – це почуття власної гідності.

10. У світі є речі, які з нічим не можна порівняти й зіставити. Це насамперед ... земля, яка дала тобі життя, ім'я і людську гідність [4, с. 608–610].

Саме такі вимоги повинні прийняти учні. Адже як це важливо для формування особистості людини усвідомлення того, що в собі потрібно щось змінити. На жаль, в практиці роботи сучасних шкіл більшість учнів не бажають зовнішніх та внутрішніх змін. Тому Василь Сухомлинський радив педагогам «створити таке спілкування вихователя і вихованців, щоб кожне слово, звернене до юного серця і розуму, будило внутрішні духовні сили, викликало внутрішню роботу розуму і серця, спрямовану на самопізнання й самовдосконалення» [4, с. 653].

У Павлівській середній школі були започатковані прекрасні традиції, звичаї, що сприяли формуванню високих моральних якостей школярів, згуртували дитячий колектив, створювали сприятливу психологічну атмосферу в дитячих групах і колективах. Це передусім культ героїв війни і мирної праці, традиційне вшанування пам'яті тих, хто віддав своє життя за визволення і незалежність нашої Батьківщини. Це не тільки урочисте проведення пам'ятних днів, а й повсякденна практична діяльність – догляд за могилами воїнів-героїв, праця в Музеї Слави, створення Алеї Героїв, участь у відтворенні історичних подій героїчного минулого, допомога інвалідам війни і праці тощо. Це культ праці, культ бережливості, культ творення і примноження матеріальних і духовних цінностей.

Особливе місце в системі громадянського виховання Павлівської школи належало дитячій бібліотеці. Читання як індивідуально, так і колективно книг «було для дітей не лише пізнанням світу, а й школою емоційно – морального виховання» [5, с. 197]. Та й проведення вечорів та ранків вправного читання, свят рідного слова, свят книги з учнями сприяло вихованню справжнього громадянина.

Виховання громадянина-патріота, на думку Василя Сухомлинського, починається із сім'ї. Він стверджував, що «ніякий, навіть найідеальніший дитячий садок не може замінити материнської школи або надолужити те, що упущено матір'ю і батьком у найтоншій сфері духовного життя людини – у вихованні особистості» [4, с. 538].

У своїй праці «Як виховати справжню людину», яку В. Сухомлинський хотів би бачити настільною в кожній родині, він наголошував на тому, що «суть виховання... в тому, щоб кожний вихованець, виробляючи свої переконання, загартовував свою волю і силу духу, виявляв себе в активному прагненні до добра, в рішучості досягти ідеалу добра що б то не було» [2, с. 233].

Він розробив «Десять Не можна» заборон, додержання яких «вважається в колективі справою честі й гідності, порушення – ганьбою і моральним невіглаством» [2, с.202]. Наводимо декотрі з них: «Не можна сміятися над старістю і старими людьми – це величезне блюзнірство. Не можна допускати, щоб мати давала тобі те, чого вона не бере собі; думка про право на якусь свою винятковість – це отрута твоєї душі. Не можна залишати старшу рідну людину одинокою, особливо матір» [2, с. 202–203].

В. О. Сухомлинський вважав за необхідне ввести в зміст загальноосвітньої школи необхідний мінімум педагогічних знань, виховувати майбутніх батьків, морально готувати їх до великої відповідальної батьківської місії, адже «без турбот про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання» [4, с. 535]. На його думку, безвідповідальне ставлення молодих батьків до виховання своїх дітей дорого обходиться передусім суспільству. Морально не підготовлені до народження і виховання дітей батьки, вважає В. О. Сухомлинський, є великим нещастям для суспільства.

Значну увагу в родинному вихованні В. Сухомлинський приділяв вихованню в дітей працелюбності й обов'язку як моральних якостей. Трудові доручення в родині сприяють формуванню працелюбності, обов'язків, відповідальності за виконання доручення. Але праця, на думку Василя Сухомлинського, «стає великим вихователем, коли вона входить у духовне життя вихованців, дає радість дружби і товарищескості, розвиває допитливість і любов до знань, народжує хвилюючу радість подолання труднощів. Відкриває все нову і нову красу в навколишньому світі, пробуджує перше громадянське почуття – почуття творця матеріальних благ, без яких неможливе життя людини» [5, с. 237].

В «Листі про педагогічну етику» Василь Сухомлинський стверджував думку про те, що виховуємо ми не тільки ідеями, закладеними тільки в знаннях, які ми даємо своїм учням, але, насамперед тим, як ці знання і закладені в них ідеї несемо в клас ми, живі люди, тим, що людина доторкається до людини, до її душі своєю душею» [7, с.593]. Тому, коли ми, педагоги, хочемо «щоб вихованець наш виріс справжнім громадянином, який розуміє обов'язок і відповідальність, уміє бути добрим і непохитним, ласкавим і суворим, люблячим і непримиренним до зла, ми повинні доторкатися до нього сердечно» [7, с.600]. В цьому і полягає велика майстерність кожного педагога, якому не байдужа доля дитини, якою вона виросте в майбутньому.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що національно-патріотичне виховання молодого покоління в школах та в позакласній роботі є важливим чинником формування майбутніх патріотів своєї країни, громадян здатних, при необхідності, стати на захист її територіальної цінності.

Важливим прикладом для нинішніх вчителів щодо організації в школі громадянського та патріотичного виховання учнів є життєва та педагогічна діяльність відомого українського педагога В. Сухомлинського

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у продовженні вивчення педагогічної цінності порад видатного педагога стосовно інших напрямів виховання, зокрема, естетичного.

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді // Поч. освіта. – 2015. – № 13, липень. – 64 с. **2.** Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину: вибрані твори В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с. **3.** Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра : вибрані твори В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с. **4.** Сухомлинський В. О. Сто порад учителів: вибрані твори В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський.— К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с. **5.** Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // В. О. Сухомлинський : вибрані твори В 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т.3. – 670 с. **6.** Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с. **7.** Сухомлинський В. О. Лист про педагогічну етику : вибрані твори В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 5. – 639 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Попова Д. А., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ

Анотація. У статті розкрито особливості застосування культурологічного підходу до дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму. Обґрунтовано, що концепція дослідження проблеми ґрунтується на розгляді полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму як соціокультурного загальнопедагогічного феномена. Проаналізовано фактори, що зумовлюють актуальність дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму, наведено характеристику одного з основних концептуальних підходів – культурологічного – в контексті окресленої проблеми.

Ключові слова: культура, діалог культур, полікультурність, полікультурна освіта, концепція дослідження, концептуальний підхід, культурологічний підхід.

Аннотация. В статье раскрыты особенности применения культурологического подхода к исследованию проблемы поликультурного образования будущих специалистов в сфере туризма. Обосновано, что концепция исследования проблемы основывается на рассмотрении поликультурного образования будущих специалистов по туризму как социокультурного общепедагогического феномена. Проанализированы факторы, обуславливающие актуальность исследования проблемы поликультурного образования будущих специалистов по туризму, представлена характеристика одного из основных концептуальных подходов – культурологического – в контексте очерченной проблемы.

Ключевые слова: глобализация, поликультурность, поликультурное образование, концепция исследования, концептуальный подход, культурологический подход.

Annotation. The article considers the features of the cultural approach application to the study of multicultural education of future specialists in tourism. It is substantiated, that the concept of the study is based on a consideration of the problem of future specialists' in tourism multicultural education as a socio-cultural general pedagogical phenomenon. Having briefly analyzed the factors that contribute to the relevance of the research problems of

multicultural education of future specialists in tourism, the author dwells on the characteristics of one of the main conceptual approaches – cultural – in the context of the outlined problems.

Keywords: *globalization, multiculturalism, multicultural education, research concept, conceptual approach, cultural approach.*

Перетворення, які відбуваються в суспільстві в цілому, та в сфері полікультурної освіти, зокрема, повинні концентруватися на формуванні компетентної особистості, яка об'єднує теоретичні знання і практичні вміння, будучи головною діючою особою і суб'єктом суспільно-історичного розвитку та метою його вдосконалення. Крім цього, необхідність дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму обумовлена такими факторами: соціально-економічними вимогами забезпечення реформування системи професійної туристської освіти в умовах глобалізації; необхідністю розширення теоретико-методологічного обґрунтування розвитку полікультурної освіти майбутніх фахівців в сфері туризму з урахуванням досягнень професійної педагогіки; завданнями поглиблення традиційних і розробкою нових педагогічних підходів до вирішення проблем гуманізації та інтелектуалізації підготовки фахівців сфери туризму. Концепція дослідження проблеми ґрунтується на розгляді полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму в умовах університету як соціокультурного загальнопедагогічного феномена з усіма складовими системи (цілями, принципами, функціями, структурою, змістом) відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, що відображає концепцію сталого розвитку як результат узгодження соціально-економічної та екологічної складових соціального розвитку з метою задоволення потреб сучасних та майбутніх поколінь.

Розв'язання досліджуваної проблеми є важливим напрямом і актуальним завданням модернізації вищої освіти, визначальним чинником успішної освітньої політики, що вимагає створення цілісної обґрунтованої концепції професійної підготовки майбутнього фахівця з туризму в умовах полікультурності на методологічному, теоретичному, методичному та практичному рівнях.

Концепція дослідження полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму в умовах університету повинна здійснюватись на засадах системного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів.

Проаналізувавши коротко фактори, що зумовлюють актуальність дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму, зупинимось на характеристиці одного з основних концептуальних підходів – культурологічного – в контексті окресленої проблеми, оскільки питання, пов'язані з процесом формування міжкультурної компетенції майбутнього

фахівця з туризму на основі культурологічного підходу залишаються актуальними.

Проблемою культурологічного підходу в освіті в різних її аспектах займалися низка дослідників. Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці І. А. Зязюна, С. О. Сисоевої, В. В. Гури, А. В. Погодіної, Т. В. Іванової, І. Ж. Балхарової, Є. Ю. Фортунатової, та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями. Проте, як свідчить аналіз наукової літератури з цього питання, окремі аспекти застосування культурологічного підходу до дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму потребують більш детального вивчення.

Культурологічний підхід в освіті означає сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системоутворювальних культурологічних понять: культура, культурні зразки, норми і цінності, побут та спосіб життя, культурна діяльність та інтереси. «У світлі культурологічного підходу до освіти його епіцентром є людина як вільна, активна індивідуальність, що здатна до особистісної самодетермінації в культурі» [1, с. 71]. На думку Т. В. Іванової, культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на створенні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою такої освіти стає людина культури, змістом – культура, як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі.

Культурологічний підхід повинен розглядатися передусім у контексті загальнофілософського розуміння культури. У сучасній культурології здійснено досить повний аналіз еволюції поняття «культура». У результаті був зроблений висновок про те, що розуміння культури і перспектив її розвитку пояснюється не лише теоретико-пізнавальними, методологічними причинами, але й залежить від професійних, соціальних установок дослідників. В даний час у вивченні культури визначилися три напрями, що розглядають її: як сукупність матеріальних і духовних цінностей – ціннісний (аксіологічний) підхід; як специфічний спосіб людської діяльності – діяльнісний підхід; як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості – особистісний підхід.

Культурологічний підхід у розумінні Є. В. Бондаревської – це бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється у культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині,

яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення в світі культурних цінностей. На думку дослідниці, педагогічна категорія «полікультурність» означає створення різних культурних середовищ, де буде здійснюватися розвиток людини, де вона буде набувати досвід культуровідповідної поведінки, де їй буде надана допомога в культурній самоідентифікації та самореалізації творчих задатків і здібностей [2, с. 251].

Доцільність застосування культурологічного підходу як принципу дослідження полікультурної освіти пояснюється рядом особливостей:

1. Процес виховання культурою є перманентним у всіх сферах та забезпечує природне, тривале, діяльнісне, різноманітне, багате спілкування з культурою.

2. Цілісність природи особистості вимагає цілісного підходу до її освіти та виховання. Цілісність полікультурної освіти за культурологічного підходу забезпечується за рахунок гармонії чинників виховання та наявності продуманої системи засобів впливу на почуття, свідомість, поведінку, діяльність.

3. Культура активізує процес становлення особистості, спрямовує інтелектуальний і моральний розвиток людини, сприяє розвитку індивідуальності, унікальної особистості, гармонійної соціалізації, підготовці до нестандартної професійної діяльності.

4. Різноманіття змісту культури дозволяє здійснювати диференційований підхід до особистості, враховувати її індивідуальні, вікові особливості, особливості характеру.

5. Культурологічний підхід забезпечує максимальну самостійність студента як об'єкта та суб'єкта полікультурної освіти.

З позицій культурологічного підходу, усе різноманіття та багатство світової культури у цілісному педагогічному процесі стають не тільки культурними, але й суб'єктивними цінностями студентів. Знання, цінності, соціальний досвід як елементи світової культури стають особистісно-значущими для студентів в процесі вивчення кожної з дисциплін. Таким чином забезпечується інтеграція особистості у системи національної та світової культур. Опанувавши ці елементи світової культури, студенти вищих навчальних закладів мають можливість для самовираження, самоствердження [3].

У педагогічному дискурсі також функціонує поняття «культурна парадигма освіти» (Н. Б. Крилова) – сукупність ідей, принципів і уявлень про цілі, зміст, форми, методи освіти як феномена культури, що системно реалізується в практиці освіти і визначає її якість [4, с. 8].

У світлі культурологічного підходу епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, здатна, до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співробітництві з іншими людьми, самим собою і культурою.

Дослідженнями В. П. Комарова [5] обґрунтовується значимість культурологічного підходу у вирішенні проблем міжнаціонального спілкування. Так, основними напрямками виховання міжнаціонального спілкування в поліетнічному середовищі освітньої установи, на думку вченого, можуть виступати: пробудження інтересу студентів до культурних цінностей інших народів, адекватне сприйняття їх своєрідності і засвоєння; теоретичне осмислення молоддю поліетнічного світу і активне самовизначення в ньому; розвиток національного в особистості на основі загальнолюдських цінностей; раціоналізація процесу впливу особистості студента на соціум, націю; розвиток здібностей, умінь, навичок взаємодії з інонаціональним, різнонаціональним середовищем; правове та моральне виховання молоді.

Цікавою в зв'язку з цим представляється точка зору Н. В. Бордовської та А. А. Реана на співвідношення освіти і культури, яке розглядається ними в різних аспектах: в рамках культурологічної парадигми педагогічної системи; через формування полікультурної освіти; через аналіз навчальних дисциплін культурологічної спрямованості; через шляхи і способи розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури і розумової культури студентів); через опис і прогнозування образу культурної і освіченої людини конкретної історичної епохи, розкриття специфіки культурно-освітньої сфери людини; через узагальнення, збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації [6, с. 156].

Основою рисою культури (а значить, і освіти), яка виразно проявлялася на порозі 21 століття і, мабуть, буде визначати їх розвиток в цьому сторіччі, є її діалогічність. НТР і пов'язана з нею (або протистоїть їй) друга епоха Відродження (нове гуманістичне мислення) відкрили для людства можливість і необхідність спілкування «на рівних» з культурами як минулих історичних епох (по вертикалі), так і різноманіття сучасних культур (по горизонталі) [7, с. 3].

Зберігаючи культурну самобутність, громадяни кожної країни повинні нести свою культуру в світ, сприяти збагаченню загальної культури, прагнути вести діалог культур. Полікультурний підхід дозволяє молоді абстрагуватися від своїх конкретних фізичних характеристик, здібностей, мовних і мовленнєвих відмінностей і допомагає їм вчитися бачити в індивіді особу і приймати її такою, яка вона є. Важливим є толерантність особистості, прагнення пізнавати і поважати відмінності в різноманітних культурах на рівні предметів, явищ, особливостей регіонів, країни і світу в цілому.

Культурологічний підхід у дослідженні проблеми професійної підготовки вирішує безліч проблем. Для педагогічного пошуку культурологічний підхід відкриває широкий простір дидактичних і виховних засобів і методів. Обрати культурологічну позицію в погляді на професійну діяльність – значить аналізувати хід педагогічних подій через призму

існуючих культурних норм життя, враховувати прогресивні тенденції світової культури і формувати майбутнього фахівця-громадянина світу, здатного жити в контексті світової культури, приймаючи її загальнолюдські цінності і гармонійно поєднуючи їх з національними.

Отже, застосування культурологічного підходу до дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму дозволяє розглядати її на загальнокультурному тлі, вивчати її властивості в руслі інтеграції педагогіки і культури. Подальші дослідження планується продовжити у напрямі обґрунтування інших методологічних підходів до дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх фахівців з туризму, зокрема системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного.

1. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с. **2.** Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д : «Учитель», 1999. — 560 с. **3.** Овчинникова М. В. Основні підходи до проблеми дослідження особистісно-орієнтованої підготовки [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2010. – Випуск № 27. – Частина 2. Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_27_2/Ovchin73.pdf. – Заголовок з екрану. **4.** Крылова Н. Б. Культуросообразность образования в современных условиях / Н. Б. Крылова // Школьные технологии. – М. : НИИ школ, технологий при участии Ред. «Нар. образование», 2006. – № 2. – С. 3–13. **5.** Комаров В. П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы Автореф. дис.... д-ра. пед. наук. – Казань, 1996. – 46 с. **6.** Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 304 с. **7.** Баталова А. В. Формирование гуманистического мировоззрения студентов вузов культуры и искусства. Автореф. дис.канд. пед. наук. – М., 2004. – 23 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Смолюк А. І., аспірант (Коледж технологій, бізнесу та права
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки)

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КОЛЕДЖУ

***Анотація.** В статті розкрито дві основні концепції особистості, що визначають різні теорії і стратегії її розвитку: особистість як функціональна (рольова) характеристика людини й особистість як її сутнісна характеристика. На підставі уявлень про те, що людина завжди і скрізь виявляється включеною у соціальний контекст – в зв'язки з іншими людьми, в ланцюжку подій, встановлено, що особистість детермінована спільнотою в двоякому сенсі: з одного боку, її поведінку в цілому обумовлено соціумом і, в той же час, з іншого боку, вона сама вибудовує себе і впливає на соціум, постійно спрямована на нього. На основі філософсько-психологічного аналізу досліджено сутність людини як особистості та особливості її творчого розвитку в умовах коледжу через екстраполяцію ідей свободи на цей процес.*

***Ключові слова:** особистість, розвиток особистості, свобода, творчість.*

***Аннотация.** В статье раскрыты две основные концепции личности, определяющие разные теории и стратегии ее развития: личность как функциональная (ролевая) характеристика человека и личность как его сущностная характеристика. На основе представлений о том, что человек всегда и везде оказывается включенным в социальный контекст – в связи с другими людьми, в цепи событий, установлено, что личность детерминирована обществом в двояком смысле: с одной стороны, ее поведение обусловлено социумом и, в то же время, с другой стороны, она сама выстраивает себя и воздействует на социум, постоянно направлена на него. На основании философско-психологического анализа исследована сущность человека как личности и особенности ее творческого развития в условиях колледжа через экстраполяцию идей свободы на этот процесс.*

***Ключевые слова:** личность, развитие личности, свобода, творчество.*

***Annotation.** The article reveals two main concepts of a personality, which determine different theories and strategies of his/her development: the personality as the functional (role) characteristic and the personality as the essential characteristic. On the basis of the idea that a person is always included in the social context, in connections with other people, in the chain of events, it is defined, that the personality is determined by society in two ways:*

on the one hand, personality's behavior is conditioned by the society and, at the same time, on the other hand, a personality ranks herself and affects on socium continuously. Based on the philosophical and psychological analysis, the author investigated essence of a person as an individual and especially its creative development in the conditions of a college through the extrapolation of the ideas of freedom on this process.

Key words: *personality, personality's development, freedom, creativity.*

Сьогодні, в період активізації самосвідомості суспільства і пошуку ним шляхів стабілізації на основі посилення демократичних засад, з'явилася потреба в активних і творчих людях, здатних швидко і адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності, знаходити нетривіальні способи взаємодії з новими умовами середовища, змінюватися відповідно до них, при необхідності змінювати ці умови, роблячи прийнятними для суспільства та себе.

Багато людей не володіють такими здібностями і зазнають великих труднощів в нових умовах життя і діяльності. Особливо важко доводиться молоді через нестабільність її соціального положення, нестійкого світогляду, ненадійних етичних орієнтирів. Тому найважливішим завданням вищої професійної освіти, в центрі уваги якої знаходиться особа молодої людини, є розвиток її творчої особистості здатної до цілеспрямованого самоудосконалення, творення внутрішніх, а потім і зовнішніх умов свого власного професійного становлення і самореалізації.

Це завдання, висунуте перед вищою професійною освітою, вимагає її руху від задекларованого гуманізму до істинного, дійсно орієнтованого на особу кожної конкретної людини. Проголосивши гуманістичні ідеї в теорії, вища професійна освіта має орієнтуватися на них у практичній діяльності. Основною її метою сьогодні є професійна підготовка людини, озброєння її певними знаннями, уміннями і навиками в межах вибраної нею професії. Однак, сьогодні, досить часто, розвиток особи молодої людини відходить на другий план. Тому велика кількість випускників вищих навчальних закладів не відповідає вимогам часу і суспільства. Вони підготовлені в основному до виконання професійних функцій на репродуктивному рівні і майже не підготовлені до самостійного життя у світі, що постійно змінюється.

Виходячи із зазначеного, постає необхідність відходу від такої освіти до гуманістично орієнтованої, в основі якої лежать уявлення про людину як найважливішу цінність, про її право відбутися, досягти максимального розвитку, отримати задоволення життям та працею, освіти, що дозволяє побачити багатогранну суть людини, активізувати її внутрішні сили, підтримувати і надихати її на творчість.

Розвиток творчої особистості може бути розкритий в своїй сутності, змісті і формах тільки на основі розуміння природи її розвитку.

Розвиток особистості сягає корінням углиб проблеми самої людини. Проблема людини – одна з основних, якщо не центральна, у всій світовій філософській думці. Багато мислителів намагалися дати визначення людини, але якими б не були ці визначення, вони не охоплюють всю її складність і багатогранність. Людину як міру всіх речей характеризував Протагор. Це визначення стало одним з основних світоглядних і методологічних принципів науки, філософії і політики демократичних держав. Вищою цінністю, єдиним творцем всіх досягнень культури на Землі, розумним центром Всесвіту, тим пунктом, від якого все повинно виходити і до якого все повинно повертатися, вважав людину Д. Дідро [1]. Про те, що «людина істота ірраціональна, парадоксальна, принципово трагічна, в якій стикаються два світи, полярно протилежні начала», – говорив видатний мислитель Ф. М. Достоєвський [2, с. 57].

Мабуть, таке визначення людини є найближчим до істини, оскільки в ньому висловлена думка про подвійну природу людини як особистості. З одного боку, людина – біологічна істота і, як будь-яка істота, підпорядковується фізичним та біологічним законам, з іншого боку, вона соціальна істота і визначається соціальними нормами. Разом з тим, вона з плином свого розвитку все більш стає здатною свідомо володіти своїми знаннями про власні внутрішні можливості і зовнішні, соціальні обставини, перетворюючи себе. Потрійна детермінація людини якраз і символізує вічну загадку її буття.

Мета нашої статті – дослідити філософсько-психологічні підходи до розуміння розвитку творчої особистості.

Для розуміння процесу розвитку особистості важливо, на наш погляд, розглянути, перш за все, співвідношення біологічного і соціального в людині, тому що людина існує в системі взаємодії всіх сил природи і відчуває від неї найрізноманітніші впливи. «Душевна рівновага можлива тільки за умови фізіологічної та психологічної адаптації людини до природного світу, а так як людина це, насамперед, соціальна істота, то адаптуватися до природи вона може тільки через суспільство», – вважає О. Г. Спіркін [3, с. 350–351]. Співвідношення біологічного і соціального в особистості неоднозначне. У різних пізнавальних і практичних цілях акценти можуть зміщуватися в ту чи іншу сторону, але, в підсумковому осмисленні, на думку О. Г. Спіркіна, повинно здійснюватися суміщення цих сторін особистості. Іншими словами, особистість є біосоціальне утворення. Суспільне начало проникає через психічне всередину біології індивіда, яка в такому перетвореному вигляді виступає основою його психічної, свідомої життєдіяльності. Таким чином «людина представляє собою цілісну єдність біологічного, психічного та соціального рівнів, які

формується з природного і соціального, спадкового і прижиттєво набутого» [3, с. 347]. При цьому для осмислення витоків здатності людського індивіда до розвитку його творчої особистості важливо пам'ятати, що він представляє собою не просто арифметичну суму біологічного і соціального, а їх «інтегральну єдність, що приводить до виникнення нової якості людської особистості» [3, с.347].

В наш час існує дві основні концепції особистості, що визначають, на наш погляд, різні теорії і стратегії її розвитку: особистість як функціональна (рольова) характеристика людини й особистість як її сутнісна характеристика. Перша концепція спирається на поняття соціальної функції людини, а точніше, на поняття соціальної ролі. Незважаючи на значимість цього аспекту розуміння особистості, вона не дозволяє розкрити внутрішній, глибинний світ людини, тому що фіксує тільки її поведінку, що, за зауваженням О. Г. Спіркіна, не завжди і не обов'язково виражає дійсну сутність людини [3, с. 357]. У другій концепції дається більш глибока інтерпретація поняття особистості, яка розкриває її не у функціональному, а в сутнісному плані. «Особистість – індивідуальний осередок і вираження суспільних відносин і функцій людей, суб'єкт пізнання і перетворення світу, прав і обов'язків, етичних, естетичних і всіх інших соціальних норм», – пише О. Г. Спіркін [3, с. 357–358]. У понятті особистості відтіняються, перш за все, інтегративні соціально-психологічні особливості: світогляд, самооцінка, характер, почуття власної гідності, ціннісні орієнтації, принципи способу життя, моральні і естетичні ідеали, соціально-політичні переконання і позиції, стиль мислення, емоційне середовище тощо.

Особистісні якості людини є похідними від двох начал: від її самоусвідомлюючого розуму і від її соціального способу життя. Полема прояву особистісних властивостей служить її соціальне життя. Іншими словами, особистість формується і розвивається тільки в суспільстві. У контексті такого підходу розвиток особистості визначається організацією життя і суспільних проявів людини. Поряд з таким розумінням особистості, у філософії існують принципово відмінні концепції, автори яких вважають, що особистість може і повинна розвиватися сама по собі без будь-якого впливу ззовні. Так, наприклад, Р. Міллер у своїй праці «Особистість і суспільство» зауважує, що в соціальній філософії неотомізму червоною ниткою проходить ідея заперечення соціальної детермінованості особистості. Цитуючи західнонімецького неотоміста Т. Штейнбюхеля, він пише: «Особистість – це форма буття духу, що самостійно існує і самостверджується. Людина не має потреби ні в якому зв'язку з суспільством. Її піднімає над суспільством духовність, що існує сама по собі. У результаті особистість живе як дух» [4, с. 272]. Далі, аналізуючи ідеї іншого філософа цього ж напрямку, – Р. Міллер цитує його: «Особистість є дещо власне замкнуте у самому собі, вона не зобов'язана брати участь в чомусь іншому, бути

частиною іншого. Вона досконала в собі самій, представляє собою замкнуте ціле. Вона існує сама по собі, без необхідного зв'язку з іншим. Вона субстанція, основне ядро в людині» [4, с. 272].

Однак, ці концепції, на наш погляд, не можуть вважатися досконалими, так як виривають особистість з суспільного контексту і замикають її в самій собі, а «замкнутість в собі особистості є її загибель», – справедливо зауважує М. О. Бердяєв [2, с. 64]. Ми ж виходимо з екзистенціального підходу до особистості, що дозволяє побачити глибинну специфіку педагогічної підтримки адаптації зростаючої людини.

Особистість, за М. О. Бердяєвим є вищою цінністю: «Цінність особистості є вища ієрархічна цінність у світі, цінність духовного порядку» [2, с. 62]. Але вона як цінність не існує, якщо немає її ставлення до інших особистостей, до особистості іншої людини, до людської спільноти. Людина прагне до єднання з іншими людьми для подолання своєї відчуженості і тривожної самотності, вважав Е. Фромм. Філософ вказує на те, що існує два способи адаптації людини до соціуму: «пасивне пристосування до шаблонів» і «активність» [5, с. 31]. «Пасивне пристосування» має місце тоді, коли людина приймає норми і цінності за принципом «я – як усі», не прагне щонебудь змінити, навіть якщо це в її силах. У цьому випадку людина невільна, вона залежить від суспільства і повністю направляється ним. «Активність» означає не як заперечення соціальних норм і цінностей, а як їх усвідомлене прийняття і побудову на їх основі своєї діяльності і відносин з людьми. Головне ж у тому, вважає Е. Фромм, що «в активному стані людина вільна, вона господар становища, в пасивному, навпаки, її спонукають якоюсь або чимось, вона об'єкт мотивації, хоча цього не усвідомлює» [5, с. 38].

Такий підхід до розуміння людини є дуже важливим, так як, наводить на думку про те, що процес становлення особистості пов'язаний зі свободою. Тому ми вважаємо доречним в рамках нашого дослідження звернутися до праць філософів, які досліджують феномен свободи. Це праці В. Франкла, К. Ясперса, С. Й. Гессена, А. Г. Мислівченка та ін.

Людина завжди і скрізь виявляється включеною у соціальний контекст – в зв'язку з іншими людьми, в ланцюзі подій. Особистість детермінована спільнотою в двоякому сенсі: з одного боку, її поведінку в цілому обумовлено соціумом і, в той же час, з іншого боку, вона сама вибудовує себе і впливає на соціум, постійно спрямована на нього. Таким чином, для індивідуальної поведінки характерна не тільки соціальна зумовленість, а й соціальна спрямованість. «Так звані соціальні закони ніколи до кінця не визначають поведінку індивіда, – вважав В. Франкл, – отже, вони не позбавляють людину свободи волі. Більше того, вони можуть впливати на неї, тільки проходячи через спеціальну зону індивідуальної свободи, в якій вони тільки й залишають слід в індивідуальній поведінці» [6, с. 219].

Свобода, за В. Франклом, – це «завжди свобода вибору і прийняття своєї долі, вибору позиції, яку людина займає, стикаючись зі своєю долею». Філософ вважав, що людина хоч і вільна, але завжди оточена безліччю обмежень, «як би відштовхується від цих обмежень для реалізації своєї свободи. Свобода передбачає обмеження і ґрунтується на них» [6, с. 203].

Під обмеженнями автор розуміє умови, в яких існує людина. Людина не вільна від цих умов, але вони не обмежують її повністю. Тільки вона сама вирішує, чи буде протистояти умовам або здасться і дозволить собі бути обмеженою ними. Те в людині, що може протистояти цим умовам, В. Франкл називав «духовним». Духовне, на його думку, і є вільне у людині. Будучи вільною, людина може приймати рішення, за які несе відповідальність.

Бути відповідальним і означає бути вільним, вважав К. Ясперс: «Свобода – це подолання того зовнішнього, що підкоряє мене собі. Свобода виникає там, де ... це зовнішнє стає моментом мого існування». Свобода не передбачає всездозволеності, вона регламентується відповідальністю. Відповідальність – це такий спосіб буття, коли людина в першу чергу сама вирішує, якою їй бути, це «самовизначене буття» [7, с. 167].

У момент самовизначення людина опиняється перед необхідністю вибору з безлічі можливостей однієї альтернативи, яка буде визначати її подальше життя. Вивчаючи феномен внутрішньої свободи людини, А. Г. Мислівченко визначає людину як «істоту, що вибирає» і підкреслює, що «поза вибором альтернатив і цілепокладання не може бути і людини». Свобода цим філософом розглядається як «внутрішня дія індивіда» [8, с. 207–210].

Визначальними принципами розуміння сутності вільного діяння є, по-перше, можливість самостійного, ненав'язанного вибору відповідно до внутрішніх переконань та інтересів індивіда і, по-друге, мобілізація вольових зусиль, спрямованих на практичну реалізацію зробленого вибору. Дійсно, вільний вибір – це «вибір, зміст якого не є щось зовнішнє і чуже людині, а відповідає її внутрішнім бажанням» [8, с. 216]. Філософ вважає, що свобода здійснюється індивідом, перш за все, як особисте відчуття, як суб'єктивне явище, що полягає в можливості самостійно робити вибір. Свобода вибору переходить в свободу рішення, а потім у свободу дії, свободу творчості і самовираження. Вибираючи між альтернативними можливостями вчинити так чи інакше, людина тим самим внутрішньо діє, визначає сферу, напрямок своєї теоретичної і практичної діяльності.

Разом з тим відомо, що вільний вибір і вчинки людини можуть носити не тільки позитивний, а й негативний характер, пов'язаний зі спробами за будь-яку ціну досягнути своїх цілей. Тому постає питання про моральну оцінку того чи іншого вибору. «При оцінці вибору необхідно враховувати моральну міру свободи – ступінь відповідальності індивіда не тільки перед самим собою, а й перед іншими людьми» [8, с. 223].

У своїх взаєминах з оточуючими людьми (зовнішнім середовищем) людина нерідко опиняється перед необхідністю вирішення гострих морально-конфліктних ситуацій. Іншими словами, вона постає перед дилемою: або обрати себе, тобто відстоювати свою точку зору, переконаність у своїй правоті і вступити в конфлікт з хибною думкою і вчинками інших людей або ж пристосуватися до думки і дій інших, розчинитися в них. Ясно, що перший вибір буде дійсно проявом духовної свободи, другий же проявом пристосуванства, яке якраз і пригнічує індивідуальність людини, її самотність і внутрішню свободу.

Розуміння свободи як здатності ухилитися від усього «зовнішнього», як можливості сказати «ні» наводить на негативні позиції «свободи від». Тим часом, призначення людини – прагнути до справжнього самоствердження, до «свободи для». «Людина вільна не внаслідок негативної сили уникати того чи іншого, а внаслідок позитивної сили виявляти свою справжню індивідуальність», – стверджує А. Г. Мислівченко [8, с. 224]. Ця «позитивна сила» і є рушійною причиною внутрішньої свободи людини, для якої її власна дія виступає як внутрішня необхідність.

Тому навчальний процес підготовки кваліфікованих спеціалістів у коледжі повинен спиратись на використання всіх можливостей кожної особистості. Разом з тим успішно виконувати всі вимоги навчального процесу коледжу студент зможе тільки за умов високої самоорганізації та дисципліни. На перший погляд може здатися, що дисципліна це примус, але ще С. Й. Гессен помітив, і ми згодні з ним, що дисципліна та свобода не виключають одна одну, навпаки, вони взаємопроникаючі. З цього приводу він пише: «Позбавлена свободи дисципліна руйнує себе саму ... Дисципліна можлива через щось інше, ніж вона сама – через свободу як вище начало, що проглядається в ній» [9, с. 95]. Дисциплінована людина є вільною, так як володіє сама собою. Свобода для такої людини є не запереченням будь-яких норм і законів, швидше за все – це підпорядкування голосові совісті, що дозволяє людині не перебувати у протиріччі самої з собою. Таким чином, виконання студентом поставлених перед ним вимог не тільки не обмежує його свободу, а скоріше навпаки, робить його дійсно вільним. Це і є те обмеження, від якого він відштовхується для досягнення свободи.

Так основне завдання вищої школи ми бачимо у вихованні внутрішню вільної особистості. Водночас, важливо відзначити таку особливість свободи: вона може бути досягнута тільки через творчу діяльність. На взаємозв'язок свободи і творчості вказували такі філософи як М. О. Бердяєв, С. Й. Гессен, В. Д. Губін, Е.Н. Некрасова, Ошо та ін.

Творчість – це діяльність, спрямована на створення чогось нового, такого, що раніше не існувало у світі. Творчість, передбачає елемент свободи, завдяки якій вона можлива. «Свобода – це творча енергія, можливість створення нового» – вважав М. О. Бердяєв [2, с. 120–122]. Тієї ж думки

дотримується і С. Й. Гессен, який вважає, що «свобода є творчість нового, чого у світі досі не існувало» [9, с. 97]. Філософ висловив дуже важливу для нас думку про те, що людина вільна лише тоді, коли яку-небудь важку життєву задачу, що постала перед нею, вирішує по-своєму, так, як ніхто раніше не вирішував. І чим більш індивідуальний вчинок людини, тим вона вільніша. Таким чином, будь-яка вільна дія, будучи продуктом творчості, може стати зразком для наслідування іншими людьми. Щодо процесу навчання у коледжі це може означати, що студент здатний підійти до вирішення важливого для нього завдання творчо, удосконалюючи при цьому самого себе. «Прагнення до вдосконалення – визначальна ознака духовного життя, вона визначає творче покликання людини», – вважають В. Д. Губін і Е. Н. Некрасова [1, с. 180]. На думку цих авторів, удосконалення належить до внутрішнього буття людини і свідчить про її прагнення до максимального вдосконалення стану душі. У цьому полягає моральне завдання кожної людини. Вирішити це завдання людина може тільки індивідуально, творчо.

Говорячи про проблему творчості, варто оцінити концепцію індійського філософа Ошо. У ній творчість розглядається як внутрішня сила, спочатку дана кожній людині, але яка з якихось причин не у всіх людей проявляється. «Кожна людина народжується творчою від природи, але дуже мало тих людей, що залишаються творчими», – зазначає філософ [10, с. 117–118]. Причин цього багато, але одну з них автор бачить у примусовому характері виховання та освіти. З раннього віку людину примушують наслідувати повторювані зразки, пасивно пристосовуватися до обставин, не проявляючи творчості. Людину постійно вганяють у певні рамки, пригнічують її свободу і не дають розвиватися творчості, яка спочатку вже закладена в ній. Такий підхід змушує задуматися про освіту. Якщо вона «примусова з необхідності, то повинна бути вільною за метою», – до такого висновку прийшов С. Й. Гессен, аналізуючи вільне виховання [9, с. 92]. Ми також упевнені в тому, що тільки вільна за метою освіта може дати можливість виростити особистість, здатну адаптуватися до мінливих умов не на рівні пасивного пристосування, а творчо, адже творчі люди легко змінюються самі і знаходять ефективні способи змінювати навколишню дійсність.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що, звичайно, не всі люди хочуть бути істинно вільними та творчими, але здаватися такими хочуть всі, вважаючи за краще імітацію свободи, розчиняючись в масі, натовпі для того, щоб тягар особистої відповідальності перекласти на інших. Тому одне з найважливіших завдань коледжу сьогодні полягає у вихованні особистості внутрішньо сильної і вільної, що виступає основою її творчості. Екстраполюючи ідеї свободи в площину проблеми розвитку творчої особистості ми впевнюємося, що саме свобода є основою такого розвитку.

Перспективним є дослідження впливу освітнього середовища коледжу на розвиток творчої особистості.

1. Губин В. Д. *Философская антропология : учебное пособие для вузов* / В. Д. Губин, Е. Н. Некрасова. – М. : ПЕР СЭ, СПб. : Университетская книга, 2000. – 240 с.
2. Бердяев Н. А. *О назначении человека* / Н. А. Бердяев. – М. : ТЕРРА, 1998. – 384 с.
3. Спиркин А. Г. *Философия, учебник для ВУЗов* / А. Г. Спиркин. – М. : Гардарика, 2002. – 736 с.
4. Миллер, Р. *Личность и общество* / Р. Миллер. – М. : Прогресс, 1965. – 546 с.
5. Фромм Э. *Искусство любить: Исследование природы любви* / Э. Фромм. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
6. Франкл В. *Человек в поисках смысла* / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Ясперс К. *Смысл и назначение истории* / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1994. – 527 с.
8. Мысливченко А. Г. *Феномен внутренней свободы* / А. Г. Мысливченко // *О человеческом в человеке* / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 207–230.
9. Гессен С. И. *Дисциплина, свобода, личность. Цель нравственного образования* / С. И. Гессен // *Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы : кн. для учителя* / сост. и авт. вступ. ст. П. В. Алексеев. – М. : Просвещение, 1993. – С. 92–113.
10. Ошо. *Творчество. Высвобождение творческих сил* / Ошо. – СПб. : ИД «Весь», 2003. – 192 с.

Рецензент: д.пед.н., профессор Лякішева А. В.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент, Лазаришина І. В., студентка
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті розкрито особливості використання дидактичних ігор на уроках у початкових класах, з'ясовано їх роль у формуванні знань та умінь учнів, визначено сутність і класифікацію навчальних ігор, наведено приклади ігрових елементів, які можна використати на уроках різних типів. Обґрунтовано, що один із важливих шляхів реалізації програми національного виховання дітей полягає в максимальному залученні гри в навчально-виховний процес початкової школи.*

***Ключові слова:** дидактична гра, навчальна діяльність, початкові класи, дидактична мета, методика.*

***Аннотация.** В статье раскрыты особенности использования дидактических игр на уроках в начальных классах, выяснена их роль в формировании знаний учеников, определены суть и классификация обучающих игр, поданы примеры игровых элементов, которые можно использовать на уроках разных типов. Обосновано, что одним из важных путей реализации программы национального воспитания детей является максимальное использование игры в учебно-воспитательном процессе начальной школы.*

***Ключевые слова:** дидактическая игра, учебная деятельность, начальные классы, дидактическая цель, методика.*

***Annotation** The peculiarities of the didactic games usage at lessons in primary school are described; the role of didactic games in forming knowledge and skills is explained; the sense and classification of didactic games are determined; the examples of game elements that can be used on different types of lessons are given in this article. It is proved that one of the important ways to implement the national education program of children is to maximize the use of games in the educational process of an elementary school.*

***Key words:** didactic game, learning activities, elementary school, didactic purpose, method.*

Основною формою організації навчальної діяльності молодших школярів традиційно залишається урок. Цілі сучасного уроку української мови в початкових класах впливають із головних завдань початкового

етапу навчання української мови, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Кожен учитель хоче, щоб його уроки були цікавими, захоплюючими і такими, що запам'ятовуються. Молодим вчителям часто здається, що для цього достатньо добре знати предмет і вміти цікаво розповідати. Однак робота в школі вже незабаром спростовує таке уявлення. Особливо в сьогоднішній школі, яка не залишається осторонь від змін, що відбуваються у світі. Незмірно розширюється предметно-інформаційне середовище. Телебачення, відео, радіо, комп'ютерні мережі останнім часом значно збільшили потік і різноманіття одержуваної інформації. Актуальним завданням школи стає надання учням можливостей для активного оволодіння знаннями, розвитку навичок самостійного добору й оцінки одержуваної інформації. Однією з форм навчання, що може розвинути подібні навички, є навчальна гра.

Актуальність зазначеного питання постійно привертала до нього погляди відомих вітчизняних вчених. Так використання ігор на уроках та їх педагогічне значення були розглянуті вченими: А. Арсірієм, В. Бадером, О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченком, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караман, М. Пентилуком, Т. Чумак, П. Гербанем та ін.

Питання актуальності гри на уроках української мови присвячені праці дидактів – О. Декролі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Макаренка, П. Мороза, О. Охредька, О. Салати, методистів – К. Баханова, О. Пометун, Г. Фреймана.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб розкрити особливості навчальної гри, довести актуальність її застосування на уроках у початковій школі.

Для досягнення визначеної мети ставилися такі завдання: виявити сутність навчальної гри; розглянути існуючі класифікації гри; розкрити особливості застосування дидактичної гри у початкових класах.

Як писав В. Сухомлинський, «гра – це величезне світле вікно, через яке у духовний світ дитини вливається живильний потік уявлень і понять про навколишній світ [1, с.12].

У дидактичних іграх, створених педагогікою (в тому числі й народною), ігрова діяльність спеціально планується і пристосовується для навчальних цілей. Дидактичні ігри – різновид ігор за правилами. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробив для початкового навчання – О. Декролі.

О. Декролі працював над методикою навчання читання учнів 5–9 річного віку, психологічно обґрунтував цю методику; розробив програму навчання ранньому читанню на основі дидактичних ігор. Запропонував необхідне обладнання для таких ігор.

У 1907 році О. Декролі створив школу, де навчання будувалося на основі вільного виховання і назвав її «школою для життя, через життя».

Педагог використовував ігрові ситуації для навчання та виховання молодших школярів [2, с. 248].

Гра, як відомо, є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Ще К. Ушинський писав: «Зробити серйозне заняття для дітей цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [3, с. 213].

На значення гри звертав увагу визначний класик педагогіки А. Макаренко, який писав: «В дитячому віці гра – це норма і дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу...» [4, с. 3]. Видатний педагог висловлювався за широке використання гри у вихованні школярів. Гра, на думку А. Макаренка, – багатофункціональний засіб виховної роботи. Вона дає змогу виховувати колективізм, творчу спрямованість особистості, свідому дисципліну, організованість, розвиває інтелектуальні здібності, естетичні почуття. Особливе місце належить грі в підготовці підростаючого покоління до праці. Хоча гра не створює матеріальних, культурних, інакше кажучи, суспільних цінностей, проте вона привчає людину до фізичних і психічних зусиль, потрібних для роботи. «Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте», – писав А. Макаренко [4, с. 7].

Як зауважив П. Мороз: «Феномен гри полягає в тому, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у терапію, в модель типу людських взаємин та проявів у праці» [5, с. 25].

На думку Г. Спенсера «навчальна гра має чітко визначену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, чітко сформовані й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю» [6, с. 253].

О. Охредько вважає, що «використання гри на уроці дозволяє створювати необхідний емоційний фон, без якого неможливе подолання сухості викладеного матеріалу» [7, с. 39].

Передаючи учням знання за допомогою гри, учитель враховує не лише майбутні інтереси школярів, а й і сьогоднішні, організовує навчальну діяльність, виходячи не із власних інтересів, а з природних потреб учнів.

На думку дидактів, ігрова діяльність дозволяє педагогу зробити навчальний процес більш цікавим, динамічним. Учні краще запам'ятовують матеріал чи проявляють уже набуті знання через практику. Гра дає можливість учням уникнути небажаного зубріння [6, с. 254].

Особливе місце гра займає у навчанні учнів початкових класів, оскільки саме їм дуже важко засвоїти факти, визначення, різноманітний новий для них навчальний матеріал.

Гра супроводжує людей протягом всієї історії. Психолог З. Фрейд розглядав гру як реалізацію найважливіших бажань, Г. Спенсер вважав гру «надлишком сил», а для Й. Хейзинга гра – це штучно сконструйована модель, яка імітує ті чи інші сторони людської діяльності, що забезпечує існування людини [7, с. 39].

У давні часи гра була єдиним варіантом освіти. Поступово вона набула досвіду, розвивалася педагогіка, але гра не зникла з арсеналу вчителя.

Нині набули поширення нетрадиційні форми уроків з використанням ігрових технологій. На уроках у початкових класах, зокрема, застосовуються ігри різних типів, які проходять жваво, емоційно, допомагають учням стати розкутішими.

Організуючи і проводячи навчальні ігри, не слід забувати, що головне призначення їх не в тому, щоб розважитися, а сприяти реалізації певних виховних та освітніх завдань, тому ігри ведуться за певними правилами: 1. Чітко ставиться мета навчання; 2. До гри залучаються усі учні класу; 3. Учитель – керівник ходу гри; 4. Оцінювання учнів є обов'язковим (можна теж провести у формі гри) [8, с. 32].

У сучасні дидактиці немає чіткої класифікації навчальних ігор К. Баханов, зокрема, так класифікує навчальні ігри:

– за методикою проведення: ігри-змагання; сюжетні; рольові; ділові; імітаційні; ігри-драматизації;

– за дидактичною метою: актуалізуючі; формуючі; узагальнюючі; контрольньо-корекційні [1, с.139].

Таку саму логічну класифікацію підтримує і російська дослідниця Л. Борзова [7, с. 254]. Вона поділяє ігри залежно від того, що в них є джерелом тієї умовності, яка відрізняє гру від інших форм. Для одних ігор – це роль (т. зв. рольові ігри), для інших – правила (т. зв. ігри за правилами). Існує також чимало ігор синтетичного характеру (т. зв. комплексні ігрові системи, як, скажімо, КВК).

Інша дослідниця М. Короткова поділяє ігри на рольові (театралізовані вистави та проблемно-дискусійні ігри) та нерольові (конкурсні, які штучно моделюють ситуацію, у якій учні змагаються між собою). Найпопулярнішими вчена називає такі ігри, як кросворди, ребуси, шаради, поле чудес тощо [6, с. 254].

О. Салата за характером педагогічного процесу виділяє такі групи ігор: навчальні, тренувальні, контролюючі; пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні [8, с. 32].

На думку О. Салати, у процесі викладання важливу роль відіграють ділові ігри, що дають можливість педагогу значною мірою активізувати навчальний процес, зробити його більш виразним і змістовним, при цьому значно підвищити якість знань учнів. Дослідниця стверджує, що

використання таких ігор у процесі навчання передбачає повну відмову від самостійного домашнього завдання. Ділова гра допомагає учню в легкій ігровій формі ознайомитись із основними способами вивчення будь-якого предмета. Вона дає можливість значно підвищити якість навчання, з'являється можливість значно збільшити обсяг навчального матеріалу.

Дослідниця О. Салата характеризує рольову гру, як особливу форму моделювання учнем стосунків. У ній розвивається розумова діяльність із символами та значеннями, формуються уявлення орієнтування у вчинках та мотивах діяльності [8, с. 33].

Серед вчених є такі, які дотримуються думки, що будь-яка навчальна гра є дидактичною, оскільки дидактика вивчає теорію навчання, а гра – саме ця теорія. Дидактична гра на уроці – не самоціль, а засіб навчання і виховання [9, с. 35].

Дидактичну гру можуть використовувати вчителі для засвоєння нового матеріалу, закріплення вже вивченого матеріалу, розвитку творчих здібностей, формування специфічних умінь, що дає можливість учням зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій. Мета такої гри полягає в тому, щоб формувати в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Успіх проведення дидактичної гри залежить від дотримання таких вимог:

1. Гри мають відповідати навчальній програмі;
2. Ігрові завдання мають бути не надто легкими: проте й не дуже складними;
3. Відповідність гри віковим особливостям учнів;
4. Різноманітність ігор;
5. Залучення до гри учнів усього класу [5, с. 26].

Проте існують і обмеження для проведення дидактичних ігор:

1. Не варто організовувати навчальну гру, якщо учні не достатньо знають тему;
2. Не доцільно застосовувати ігри на уроках тематичних атестацій, якщо такі ігри не використовувалися в ході навчання.

«Дидактична гра використовує їх, особливо рольові, але у випадках, коли грає декілька школярів», – такої думки дотримується О. Охредько. Він вважає, що гра створює атмосферу здорового змагання, змушує повному використовувати накопичені знання і застосовувати їх не тільки механічно, а відповідно до ігрових обставин [9, с. 34].

Важливим є те, що за бажанням самих учнів під час дидактичної гри відбувається багатократне повторення матеріалу в різноманітних формах.

Ми вважаємо, що найефективнішим буде застосування гри на уроці під час перевірки знань. Згадавши усі поняття, правила, факти, імена у кількох іграх, учень змушений їх порівняти, зіставити, виділити спільне і відмінне.

Запам'ятати і відтворити таку кількість матеріалу, яка запланована програмою, учням 4 класу практично не можливо. Тому учителям необхідно

приділяти особливу увагу при поясненні, підбирати комплекс вправ, в нашому розумінні навчальних ігор, для покращення засвоєння знань та уміння застосовувати їх на практиці. Слід зосереджувати увагу школярів лише на найважливіших і найбільш характерних особливостях окремих термінів і понять. І при цьому подавати матеріал не тільки в доступній формі, а й цікаво, бо інакше любові учням до предмету не прищепити.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що сутність навчальної гри виявляється у тому, що під час використання її на уроках в учнів виникає звичка до зосередження, розвивається самостійність, посилюється потяг до знань. Зацікавившись, школярі не звертають уваги на те, що вчать, навіть самі пасивні з дітей включаються в гру з великим бажанням. Серед вчених чіткої класифікації навчальної гри немає, тому більшість користуються традиційною, виділяючи за методикою проведення: ігри-змагання, сюжетно-рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації, а за дидактичною метою актуалізуючі, формуючі, узагальнюючі, контрольні-корекційні. Ігрові завдання можна використовувати на різних рівнях засвоєння навчальної інформації та на уроках усіх типів. Застосування ігор на уроках у початкових класах дозволяє конкретизувати знання учнів з предмету. Ігрові ситуації активізують пізнавальну діяльність учнів, роблять її більш емоційною та творчою.

1. Сухомлинський В. О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / В. О. Сухомлинський. Вибрані твори : В 5 т. – Т. 1. – С. 12.
2. Ярмаченко М. Довідник з історії педагогіки / М. Ярмаченко. – К. : Освіта, 2000. – 236 с.
3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. – К. : Радянська школа. – 1949. – С. 213.
4. Макаренко А. С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т.4. – С. 367–368.
5. Мороз П. Захопити, а не примусити (ігрова діяльність на уроках історії, на прикладі вивчення історії стародавнього світу) / П. Мороз // Історія в школах України, № 4, 2005. – С. 25–29.
6. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейдман. – К. : Генеза, 2005.
7. Охредько О. Гра – це діяльність. Дидактична гра на уроках історії стародавнього світу / О. Охредько // Історія в школах України, № 2, 2005. – С. 25–29.
8. Салата О. Від подиву – до мислення (Ігрова технологія моделювання як метод інтеграції знань учнів) / О. Салата // Історія в школах України, № 8. 2004. – С. 31–33.
9. Охредько О. Ігровий компонент на уроках історії стародавнього світу / О. Охредько // Історія в школі, № 7, 2000. – с. 34–37.

Рецензент: д.пед.н., професор Поташнюк І. В.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ І МИСЛЕННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Анотація. У статті досліджено психолого-педагогічні особливості розвитку мовлення і мислення першокласників. Показано, що розвиток мовлення і мислення у процесі навчання грамоти посідає вагомe місце, адже набутий учнями у початковій школі досвід дасть змогу ґрунтовно і поглиблено узагальнити їхні знання з мови, розвивати вміння і навички мовленнєвої діяльності. Обґрунтовано, що, в ефективному навчально-виховному процесі, засвоєння дитиною знань, умінь і навичок здійснюється в єдності із всебічним розвитком її особистості.

Ключові слова: психолого-педагогічні особливості, навчання грамоти, навчально-виховний процес, мовлення, мислення, початкова школа.

Аннотация. В статье исследованы психолого-педагогические особенности развития речи и мышления первоклассников. Показано, что развитие речи и мышления в процессе обучения грамоте занимает весомое место, ведь приобретенный учащимися в начальной школе опыт позволит основательно и углубленно обобщить их знания языка, развивать умения и навыки речевой деятельности. Обосновано, что, в эффективном учебно-воспитательном процессе усвоение ребенком знаний, умений и навыков осуществляется в единстве с всесторонним развитием его личности.

Ключевые слова: психолого-педагогические особенности обучения грамоте, учебно-воспитательный процесс, речь, мышление, начальная школа.

Annotation. The article deals with the psychological and pedagogical peculiarities of the first-graders speech and thinking development. Development of speech and thinking in teaching literacy takes an important place, because experience obtained by pupils at elementary school allows generalizing their knowledge of language, developing skills and abilities of speaking. The child's acquisition of knowledge, skills and abilities are carried out in unity with all-round development of the individual during effective educational process.

Keywords: psychological and pedagogical peculiarities of speech and thinking development, educational process, speech, thinking, elementary school.

Актуальність проблеми зумовлюється концептуальними положеннями удосконалення змісту й методики початкової освіти, що передбачають порядок з

лінгвістичною підготовкою «набуття дітьми достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності» розвиток мислення та мовлення учнів початкової ланки освіти [1, с. 1].

У програмі навчання грамоти зазначено, що «курс української мови – важлива складова змісту початкової освіти, оскільки він виступає засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін, а не тільки окремого навчального предмета, метою якого, насамперед, є розвиток мислення, поглиблення знань щодо усного і писемного, діалогічного й монологічного мовлення, особливостей висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями й ситуацією спілкування» [2, с. 87].

Сьогоднішня шкільна практика вимагає вдосконалення методики та методичного забезпечення процесу розвитку мовлення і мислення учнів першого класу. Адже, початкова освіта – це перший освітній рівень, який закладає фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Тому пріоритетне завдання навчання у початковій школі, на сучасному етапі, має не лише сформувати в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, а забезпечити подальше становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, і в першу чергу навчити дітей самостійно мислити і грамотно висловлювати свої думки.

Актуальність зазначеного питання постійно привертала погляди відомих вітчизняних вчених. Так, розвитку мовлення і мислення присвячено наукові дослідження психологів Н. М. Бондар, В. В. Давидов, І. В. Дубровіна, Л. В. Занков, Д. Б. Ельконін, Н. М. Забродський та педагогів В. І. Бадер, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, А. В. Волкова, А. П. Канищенко, С. Л. Коробко та ін.). Ученими визначено шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку мовлення і мислення дітей дошкільної та початкової ланок освіти. Заслужують на увагу й дисертаційні дослідження Н. О. Бойка, Н. В. Гавриш, Т. В. Коршун, М. О. Орап, Л. М. Паламар, О. Є. Смолінської, В. А. Трункової, Л. О. Хомич з різних проблем розвитку мовлення і мислення.

Водночас аналіз наявних досліджень засвідчив, що організація процесу розвитку мовлення та мислення учнів у першому класі наштовхується на низку нерозв'язаних проблем: недостатню комунікативну спрямованість процесу мовленнєвого розвитку першокласників, традиційна методика здебільшого спрямована на формування уявлень та нагромадження знань, відсутність систематичності та цілеспрямованості мисленнєвого розвитку, наявні навчально-методичні комплекти не створюють умов для взаємопов'язаної та взаємодоповнюючої роботи в усіх напрямках розвитку мовлення на кожному уроці навчання грамоти, педагогічна практика засвідчує брак таких методів, прийомів, засобів навчання, які б враховували усі переваги й недоліки вже існуючих, нові психологічні, лінгвістичні, методичні дослідження та вікові особливості першокласників і були б придатні для роботи з дітьми в умовах сучасної початкової школи, а також

досі не створено науково-обґрунтованого комплексу вправ, у якому рівномірно і гармонійно було б поєднано роботу з усіх напрямів розвитку мовлення та мислення в період навчання грамоти, який був би пов'язаний із матеріалом кожної сторінки букваря і постійно та цілеспрямовано реалізовувався вчителем на кожному уроці навчання грамоти [3, с.16].

Нинішня шкільна практика вимагає вдосконалення методики і методичного забезпечення процесу розвитку мовлення та мислення першокласників. Поділяючи думку провідних психологів та методистів (Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, В. О. Собко, О. О. Лобчук), потенційні можливості для цього ми вбачаємо у створенні комплексного підходу до розвитку мовлення та мислення, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів, на уроках навчання грамоти та розвитку зв'язного мовлення.

Метою нашої статті є розкриття психолого-педагогічних особливостей та розвиток мовлення і мислення першокласників, дослідження розвитку мовлення і мислення учнів першого класу.

В статті вирішуються такі завдання:

- з'ясувати особливості розвитку мовлення і мислення дітей 6-річного віку;
- проаналізувати стан організації процесу розвитку мовлення та мислення у сучасній початковій школі;

У педагогічній психології проблема мислення – одна з найактуальніших. Вона органічно пов'язана з проблемою засвоєння і застосування учнями знань. Вивчаючи мислення школярів, можна простежити діапазон їх можливостей у засвоєнні знань, оскільки саме за допомогою мислительної діяльності учні набувають знання і нові способи дій.

До початку шкільного навчання у дітей достатньо розвинуті психічні функції, і вони психологічно готові до засвоєння системи знань.

Яскрава образність і конкретність дитячого мислення пояснюється найперше бідністю дитячого досвіду. За кожним словом дитина уявляє тільки той конкретний предмет, з яким коли-небудь зустрічалась (навіть, якщо це було сприйнято з ілюстрації), але не групу предметів, включених дорослими в ті узагальнені уявлення, якими вона оперує. Дитині ще немає що узагальнювати. Вона використовує наочний одиничний образ з усіма ознаками і рисами (загальними для всіх однорідних предметів та індивідуальними, властивими даному конкретному предмету).

Таким чином, логічне мислення, будучи вищою мірою інтелектуальної діяльності дитини, проходить тривалий шлях розвитку. На ранніх етапах учень нагромаджує чуттєвий досвід і привчається розв'язувати практичним шляхом ряд конкретних, наочних завдань.

Хочеться відзначити в рамках розвитку логічного мислення особливу роль так званого «причинного» мислення. Саме з його допомогою встановлюють найбільш приховані зв'язки: між причиною явища і його наслідками, а також навпаки – між наслідками і причинами.

Розкриваючи особливості такого мислення науковці вказують: чим молодша дитина, тим її мислення тісніше пов'язане з діями і тим далі вона стоїть від розуміння причин, які викликають ту чи іншу зміну в предметах і в явищах. На їх думку, мислення дітей з початку навчання в школі характеризується такими особливостями:

1) спрямованістю на розв'язання конкретних завдань які виникають під час діяльності дитини, включенням в конкретну роботу;

2) наочним і конкретним характером словесних понять про предмети і явища дійсності, в основі яких лежить узагальнення зовнішніх ознак і які органічно пов'язані з практичним використанням предмета;

3) наявністю в мисленні причинних зв'язків, значною мірою ще обмежених предметами індивідуального досвіду дитини;

4) виникненням словесних, плануючих дій, роздумів [4, с.19].

По суті вказані точки зору зводяться до загального твердження про те, що мислення першокласників відрізняється дієвістю (до початку навчання), образністю (під час навчання) і появою початкових форм абстрактного логічного мислення (до кінця навчання в першому класі).

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликала до життя термін «зв'язне мовлення», який закріпився у методиці викладання мови у початкових класах. Під цим терміном розуміється монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця, послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом й головною думкою висловлювання за допомогою мовних засобів. У методиці мови ці два поняття «зв'язне мовлення» і «текст» стоять поряд.

У дошкільному дитинстві в основному завершується довгий і складний процес оволодіння мовою. До 6 років мова стає засобом спілкування і мислення дитини, а також предметом свідомого вивчення, оскільки при підготовці до школи починається навчання читанню і письму. Як вважають психологи, мова для дитини стає рідною.

Розвивається звукова сторона мови. Молодші дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї вимови. Але в них зберігаються ще й попередні способи сприйняття звуків, завдяки чому вони впізнають невірні вимовлені дитячі слова. До кінця дошкільного віку завершується процес фонематичного розвитку.

Розвивається граматичний склад мови. Діти засвоюють закономірності морфологічного порядку й синтаксичного. Дитина 6–7 років не просто активно володіє мовою – вона творчо засвоює мовну дійсність. У першокласника з'являється оригінальне словотворення.

Те, що до початку навчання у школі дитина засвоює граматичні форми слова і набуває значний активний словник, дозволяє їй в кінці дошкільного

віку перейти до контекстної мови. Вона може переповісти прочитану розповідь або казку, описати картину, зрозуміло для оточуючих передати свої враження про побачене. Але це не означає, що в дитини повністю зникає ситуативна мова. Вона зберігається, в основному, в розмовах на побутові теми і в розповідях про події, що мають яскраве емоційне забарвлення. Щоб отримати уявлення про особливості ситуативної мови, достатньо послухати як діти розповідають один одному побачені мультфільми, коли вони не закінчують фрази, пропускають слова і т. ін. [5, с.71].

Щоб мовлення дитини успішно розвивалося, потрібно:

1) виділяти певні звукокомплекси з цілого мовного потоку, який діти постійночують;

2) здійснювати тонкий фонематичний аналіз кожного звукокомплексу, тобто розрізняти схожі сполучення звуків і слова, наприклад: «хлопчик-м'ячик»;

3) віднести виділене слово до певного об'єкта, тобто розуміти слова;

4) узагальнювати однорідні предмети і називати їх тим самим певним словом;

5) розуміти ціле речення, тобто групу слів, об'єднаних певними граматичними зв'язками; в реченні завжди передана закінчена думка;

6) засвоїти механізм вимови;

7) засвоїти вміння відбирати в кожному окремому випадку потрібні слова і, організовуючи їх у певні граматичні структури, передавати свої думки в зрозумілих іншим людям реченнях [6, с. 7].

Усі ці складні завдання дитина розв'язує неодноразово і не однаково успішно. Діти засвоюють мову двома шляхами: в повсякденному, природному спілкуванні з навколишніми дорослими і в процесі спеціального організованого педагогами й батьками навчання. Від змісту, характеру і методів такого природного і спеціального навчання залежить розвиток мовлення дитини в кожний період її життя.

Мовна діяльність дітей особливо бурхливо розвивається в період їх навчання в школі. Звертання вчителя до класу, роз'яснення, вказівки, зауваження, запитання, поправки – усе це передано в мові. Щоб написати першу паличку в зошиті, школяр-початківець повинен слухати вказівки вчителя: яке завдання виконувати, як взяти олівець, який рядок знайти, де і з чого починати писати.

Але не тільки при вивченні граматики вдосконалюється процес слухання учнів. Читаючи художню літературу, газетні тексти, діти опановують багатство рідної мови. До кінця першого класу словник зрозумілих слів в учнів різко зростає. При цьому він поповнюється й образними висловами, що їхчують діти, слухаючи вірші і художню прозу.

Найістотнішою зміною в мовному розвитку першокласника є ознайомлення його зі словом, з мовою як об'єктом пізнання. З раннього

дитинства мова була засобом спілкування дитини з людьми, що її оточують. У школі діти вивчають мову як спеціальний предмет. Першокласникові спочатку важко розмежувати слово і предмет, який ним позначено. Тому він довго не може зрозуміти, що слово «малина» – ще не ягода малина. Слово – лише назва відомої йому смачної темно-червоної ягоди. Не відразу слово відокремлюється від предмета, і першокласник, знову збиваючись, каже: «У малині три склади». Вчителька поправляє: «Не в малині, а в слові «малина» три склади» [7, с. 193].

Відповідно до вимог програми в учнів початкових класів мають сформуватися деякі уявлення про мову і мовлення:

- 1) мова є найважливішим засобом спілкування між людьми;
- 2) найважливішими одиницями мови є звуки, слова, сполучення слів, речення, текст; кожна з них має своє призначення: із звуків утворюються слова, із слів – словосполучення і речення, із речень – зв'язні висловлювання;
- 3) мова пов'язана з мисленням;
- 4) українська мова – мова українського народу;
- 5) знання з мови застосовуються у практичному мовленні; щоб оволодіти мовленням, потрібно знати слова і вміти поєднувати їх;
- 6) є дві форми мовлення – усна й писемна;
- 7) усне мовлення має допоміжні засоби вираження: інтонацію, міміку, жести; своєрідними допоміжними засобами спілкування є зорові умовні знаки і звукові сигнали [2, с.71].

Наведені відомості учні повинні не заучувати, а засвоювати у процесі навчання. У результаті повинно виробитись свідоме ставлення до власних усних і писемних висловлювань, прагнення уникати помилок, дотримання етики мовлення – невід'ємної частини культури спілкування. Робота над досягненням цієї мети починається на уроках навчання грамоти і продовжується при вивченні всіх тем і розділів програми, на заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

Навчальний матеріал на уроці не може бути просто викладений вчителем – таку розповідь дітям було б важко сприйняти. Основою роботи має стати підручник, головними методами – спостереження мовних явищ і бесіда, у проведенні якої слід постійно спиратися на мовний досвід учнів, поступово збагачуючи його. Однак учитель повинен постійно спрямовувати бесіду, роз'яснювати наведене в підручнику, при потребі доповнювати новими фактами.

За допомогою мови люди виражають свої думки. Тому мова тісно пов'язана із мисленням. Дітям слід розказати, що люди, пізнаючи навколишній світ, явища дійсності, предмети, їх ознаки, дії, стали давати їм назви. Так з'явилися слова як своєрідне позначення явищ дійсності. Найменування певного предмета, його ознаки чи дії – це своєрідні знаки

тієї чи іншої мови, які допомагають відрізнити один предмет, ознаку, дію від інших [7, с.193].

У ході роботи доцільно підкреслити, що слів у мові дуже багато, що словниковий запас мови весь час поповнюється. Недавно в нашу мову ввійшли слова комп'ютер, астронавт, місяцехід, якими були названі нові машини, нові професії. І навпаки, багато слів ми перестали або перестаємо вживати. На основі таких даних у дітей формуватимуться уявлення про розвиток мови у тісному зв'язку з розвитком суспільства.

Для введення нових слів в мовлення учнів потрібно користуватись тематичним принципом. Даний принцип дозволяє не тільки знайомити дітей з новими словами, а й включати їх в активне розмовне мовлення, будувати діалог з відповідної теми, складати розповіді в межах однієї теми. До кожної теми доречно складати тематичний словничок, що охоплював би слова всіх частин мови, як повнозначні, так і службові.

Починаючи з перших днів у школі, дітям прищеплюється любов до рідного слова, до мови батьків, до рідного краю, Батьківщини. Діти мають усвідомити, що українська мова є мовою українського народу, що обов'язком кожного українця є знання й збагачення її.

Показуючи, як люди користуються мовою, слід цілеспрямовано вводити термін «мовлення», розуміючи його як процес спілкування за допомогою мови, здійснюваний мовцем. Для того щоб висловлювати свої думки і почуття, людина використовує слова, поєднує їх між собою, утворюючи речення, а поєднанням речень будує зв'язні висловлювання.

Під час оволодіння грамотою учні дізнаються, що є дві форми мовлення – усне й писемне. У першому класі учні засвоюють найважливіші ознаки усного і писемного мовлення. Вчитель роз'яснює, що усна форма мовлення призначена для безпосереднього спілкування того, хто говорить, з тим, хто слухає. У процесі обміну думками співбесідники міняються ролями: той, хто говорить, стає слухачем, і навпаки. Допомагає порозумітись і ситуація мовлення. При усному спілкуванні можна використати інтонацію, міміку, жести, повторити нечітко вимовлене слово, перебудувати фразу, уточнити іншими словами, якщо цього потребує співрозмовник. Отже, усна форма мовлення більш динамічна, легше піддається виправленню і доповненню. Однак думка формується безпосередньо у процесі мовлення, співбесідник не має багато часу на обдумування кожного слова, кожного речення. Тому в усному мовленні нерідко трапляються неточно вжиті слова, незавершені речення, небажані паузи.

Учні мають навчитися чітко вимовляти слова, виділяти більшою силою голосу ті частини речення, які є відповіддю на поставлене питання, тобто слова, які в даній ситуації мовлення є найвагомішими, найпотрібнішими для висловлення думки.

Учитель повинен постійно стежити за тим, щоб учень, відповідаючи або звертаючись, не обривав речення, а завершував їх, доводив до логічного і граматичного завершення, не повторював одних і тих самих слів, не підмінював їх надмірним жестикулюванням. Цього діти мають навчатися постійно: в діалогічному мовленні, при читанні текстів вправ, переказах прочитаного тощо як на уроках, так і під час проведення позакласних заходів, у позаурочний час.

Аналіз змісту навчальної програми з навчання грамоти показує, що в ній передбачається розвиток мислення та вдосконалення усного мовлення першокласників (уміння слухати-розуміти, усні висловлення, говорити та писати), формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над текстом, реченням і словом. Практичне ж навчання усного мовлення учнів 1 класу відбувається з першого дня їх перебування у школі. У зв'язку з цим розвиток мовлення розглядається як провідний принцип, що пронизує й об'єднує всі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів та сприяє розвитку мислення молодших школярів.

Перша проблема полягає в недостатній комунікативній спрямованості процесу мовленнєвого розвитку першокласників. Традиційна методика здебільшого спрямована на формування уявлень та нагромадження знань. У науковій та методичній літературі приділено недостатню увагу питанням мовленнєвого спілкування, створенню мовленнєвих ситуацій. Відсутність усвідомленої мотивації мовленнєвої діяльності, імітаційний характер мовленнєвих вправ не спонукає першокласників до створення висловлювань.

Друга проблема – відсутність систематичності та цілеспрямованості мовленнєвого розвитку. Наявні навчально-методичні комплекти не створюють умов для взаємопов'язаної та взаємодоповнюючої роботи в усіх напрямках розвитку мовлення на кожному уроці навчання грамоти. Як наслідок, у дітей не закладаються початкові уявлення про мову як єдину сукупність мовних знаків, про мовлення як процес висловлювання своїх думок у фонетично, лексично і граматично правильній формі.

Досі не створено науково обґрунтованого комплексу вправ, у якому рівномірно і гармонійно було б поєднано роботу з усіх напрямів розвитку мовлення в період навчання грамоти, який був би пов'язаний із мовним матеріалом кожної сторінки букваря і постійно та цілеспрямовано реалізовувався вчителем на кожному уроці навчання грамоти.

Важливе значення для розвитку мовлення має робота над словом. Слово – основна одиниця мовлення. Багатство словника – ознака високого мовленнєвого розвитку людини. Важливо, щоб засвоєння нових слів проходило не стихійно, тобто вчитель керував цим процесом і таким чином полегшував би його для учнів, забезпечував правильність, повноту засвоєння.

В словниковій роботі виділяють чотири аспекти:

1) збагачення словника, тобто засвоєння тих нових слів, яких школярі раніше не знали взагалі, нових значень слів;

2) уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування їх відтінків;

3) активізація словника, тобто включення якнайширшого кола слів у мовлення кожного учня, введення слів у речення, засвоєння поєднання слів з іншими словами, доречність їх вживання в тому чи іншому тексті;

4) усунення не літературних слів, які вживають інколи молодші школярі, виправлення помилкових наголосів вимови.

Ці чотири напрями тісно пов'язані між собою.

Є різні види роботи над словом. На уроках читання, зокрема, поширені такі: пояснення значень слів і словосполучень, робота над словами, близькими і протилежними за значенням, пояснення багатозначності слів, омонімія, робота над образними словами, складання словосполучень і речень із заданими словами.

Розгляд цієї проблеми ми здійснювали шляхом вивчення й аналізу досвіду роботи вчителів початкових класів.

З цією метою ми реферували й конспектували періодичні видання, знайомилися з педагогічним досвідом учителів-новаторів, учителів загальноосвітньої школи, відвідували уроки у молодших класах, аналізували програму для загальноосвітньої початкової школи й підручники «Буквар».

Хочеться зауважити, що на сучасному етапі у педагогічному досвіді багато уваги приділяється питанням вивчення мови й мовлення в початкових класах. Педагоги свої зусилля спрямовують на практичне засвоєння української мови молодшими школярами.

На думку вчителів, сучасний методичний підхід до засвоєння мовних знань у контексті зв'язного мовлення дає великі можливості класоводам використовувати тексти підручника природознавства на уроках читання. За спостереженнями, діти зацікавлюються такою роботою, глибше усвідомлюють значення, граматичну структуру, особливості правопису термінологічних назв, спостерігають за їх використанням у мовленні.

У формуванні теоретичних основ методика мови спирається на психолого-педагогічні науки. Це закономірно, бо, запроваджуючи, наприклад, ті чи інші конкретні методи або прийоми, треба зважати на психологічну підготовку до навчання дітей певного віку.

Та особливістю сучасної початкової школи є те, що діти приходять до неї з різним рівнем готовності до навчання, неоднаковим соціальним досвідом, відмінностями у психофізичному розвитку. Тому викликає багато запитань у психологів, педагогів, дидактів, методистів стосовно методів та прийомів роботи з шестилітніми дітьми.

До того ж школярам з різною підготовкою властивий неоднаковий ступінь доступності навчального матеріалу. Це й диктує використання психолого-

педагогічного досвіду при доборі методів і прийомів у роботі з учнями першого класу, у яких рівномірно і гармонійно було б поєднано роботу з усіх напрямів розвитку мовлення та мислення в період навчання грамоти.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що надійна основа успішної організації навчання і виховання у першому класі полягає у врахуванні психофізіологічних особливостей і закономірностей розвитку учнів. В ефективному навчально-виховному процесі засвоєння дитиною знань, умінь і навичок здійснюється в єдності із всебічним розвитком її особистості. Міжпредметні зв'язки уроків письма й читання, природознавства сприяють підвищенню ефективності роботи з розвитку мовлення та мислення учнів.

Сучасний педагог повинен пам'ятати, що період навчання грамоти – це один з найважливіших і найвідповідальніших етапів у житті дітей, у розвитку їхнього мислення і мовлення, у зростанні їхньої свідомості, у формуванні особистості в цілому.

1. Концепція загальної середньої освіти // Початкова школа. – 2002. – № 3. – 1 с.
2. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи / гол. ред. Лук'янець А. – К. : Початкова школа. – 2007. – 432 с.
3. Вашуленко О. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 12. – 16 с.
4. Забродський М. М. Основи вікової психології / М. М. Забродський // Навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан. – 2002. – 112 с.
5. Ельконін Д. Б. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Ельконина Д. Б., Венгера А. Л. – Москва. – 1988 р. – 160 с.
6. Комплексні вправи для розвитку мовлення в період навчання грамоти // Початкова школа. – 1997. – № 12. – 25–30 с.
7. Прикладне застосування положень теорії мовленнєвої діяльності для вдосконалення методики розвитку мовлення (На прикладі періоду навчання грамоти) // Актуальні проблеми металінгвістики : Наук. зб. – К. : Брама, 1999. – 193–194 с.

Рецензент: д.пед.н., проф. Поташнюк І. В.

Ставицький О. О., д. психол. н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПОСЕРЕДНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ІНВАЛІДИЗОВАНИМИ

***Анотація.** У статті висвітлено емпірично отримані результати аналізу особливостей безпосередньої взаємодії індивіда з інвалідизованими. Дослідження проводилось з використанням методики ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих, яка була стандартизована та апробована. Обґрунтовано, що близько 20 % здорової частини населення мають чітко виражені ознаки гандикапності як характерологічної риси індивіда. Показано, що дієві прояви толерантного ставлення до людей з особливими потребами виявляють близько 25 % опитаних респондентів.*

***Ключові слова:** інвалідизовані, інвалідність, взаємодія, ставлення до інших, гандикапність, соціально детермінована поведінка, толерантність.*

***Аннотация.** В статье отображены эмпирически полученные результаты анализа особенностей непосредственного взаимодействия индивида с инвалидизованными. Исследование проводилось с использованием методики моделирования ситуаций транслирующих отношение к инвалидизованным, которая была стандартизирована и апробирована. Обосновано, что около 20 % здоровой части населения имеют четко выраженные признаки гандикапности как характерологической черты индивида. Показано, что действенные проявления толерантного отношения к людям с особыми потребностями обнаруживают около 25 % опрошенных респондентов.*

***Ключевые слова:** инвалидизованные, инвалидность, взаимодействие, отношение к другим, гандикапность, социально детерминированное поведение, толерантность.*

***Annotation.** The article highlights the empirical results of the analysis of the direct interaction of the individual with the disabled. The study was conducted using the situational modeling of attitudes towards the disabled techniques, which was standardized and tested. It is proved that about 20% of the healthy population has distinct characteristics handicapped as characterological traits of the individual. It is shown that effective manifestation of a tolerant attitude towards people with disabilities show about 25% of respondents.*

***Keywords:** disabled people, disability, interaction, relationship to other, handycapism, socially determined behavior, tolerance.*

Соціальна взаємодія людини достатньо багатогранна: від інтимних, сімейних контактів до контактів з великими групами. Часто складно передбачити всі можливі атракції, які чекають на нас сьогодні, завтра чи найближчими днями. Ми спілкуємось із знайомими та малознайомими людьми щодня і не завжди процес комунікації стає для нас приємним. Емоційне забарвлення соціальної взаємодії залежить від багатьох факторів, серед яких не останнє місце займає власне особа з якою ми здійснюємо атракцію. Кожна людина, як правило, умовно поділяє всіх оточуючих на дві категорії, що на підсвідомому рівні закладено ще з доісторичних часів – свої та чужі. Критеріїв для такого поділу безліч: стать, вік, ріст, колір шкіри, соціальний статус, професія, місце проживання тощо.

Суспільство за характеристиками конкретних індивідів не є одноманітним, воно розділене складними, багатогранними (часто суперечливими) значними та малозначимими бар'єрами. Одним із таких бар'єрів сприйняття «іншого» є наявність/відсутність певних фізичних, фізіологічних чи психічних вад особи, тобто критерієм поділу на «своїх» та «чужих» стає в такому випадку інвалідність. Для відносно здорової людини інвалідизований часто стає представником групи «чужих», і навпаки.

Метою нашого дослідження є розкриття закономірностей та психологічних особливостей взаємодії здорової частини населення з інвалідизованою. Для з'ясування цього питання нами було проведене емпіричне дослідження, результати якого наведені в цій статті.

Взаємодії двох великих соціальних груп – інвалідизовані та здорові люди – бере свій початок від зародження людства. Протягом багатьох століть про людину-інваліда складалось враження як про особу неповноцінну, яка наділена повним спектром негативних рис: гіпертрофовані біологічні потреби (харчова, сексуальна), погані звички, відсутність духовності, наявність негативних моральних (егоїзм, відсутність почуття провини, нетовариськості тощо) та вольових (висока нав'юваність, негативізм) рис характеру. Все це, на думку членів суспільства, було безпосереднім наслідком інвалідності (неповноцінності). Тому, людина з обмеженими фізичними можливостями вважалась абсолютно «іншою», а перспектива формування у неї позитивних особистісних якостей практично унеможливлювалась [1].

У доісторичні часи люди вели стадний (племена, общини, родові сім'ї) спосіб життя, оскільки вижити самотужки було неможливо. Общинність давала змогу забезпечувати себе всім необхідним: їжею, одягом, житлом, знаряддями праці тощо, але рівень розвитку продуктивних сил був примітивним. Плем'я, не маючи залишкових продуктів, шукало спосіб позбутися усіх, хто не був здатен добувати собі їжу. Поява у племені (мікрогрупі) індивіда з ознаками інвалідності, викликала стурбованість у її членів. З одного боку, громада була шокована народженням такої дитини,

з іншого, – всі розуміли, що такий член для групи користі не принесе, а навпаки – буде тягарем для всіх. Результатом зустрічі з новим, незнайомим та незрозумілим був страх. Страх неминучої можливості такої долі для інших, та, зрештою, загибелі всіх членів племені. Утримання та виховання неповносправних було тяжким випробуванням, особливо за умови ведення кочівного способу життя. Громада керувалась інстинктом збереження роду, який вимагав жертвувати малим (індивідуальним виживанням) задля більшого (збереження виду). Вирішення такої проблеми досягалось найпримітивнішим способом.

Саме страх змушував позбавлятися від дитини-каліки чи інваліда: проблемне дитя або лишали напризволяще, або вбивали свідомо (як тягар або, як прокляття). У сучасних кінофільмах про давню історію людства трапляються епізоди, в яких первісна група виганяла зі свого кола людей, що мали ознаки «іншості»: колір волосся та його кучерявість, колір очей тощо. Нове, невідоме лякало людей, викликало у них страх можливих неприємних наслідків, які можна очікувати від «іншого». Поступово образ «іншого» ставав стигмою, яка викликала тривогу. Так народжувався стереотип, упередження до таких індивідів, яке знаходило свій вихід у поведінковій реакції, що за своєю сутністю була проявом гандикапізму [2].

Тобто, ще в доісторичний період неповноцінні індивіди підпадали під повний спектр гандикапних проявів як з боку громади, так і з боку окремих її членів.

Не був винятком такого ставлення до неповносправних і період античності. Люди з інвалідністю не вважались громадянами, вони мали статус рабів. Носія вродженої або набутої розумової чи фізичної вади чекала фізична смерть, а в кращому випадку – смерть соціальна. Проявам гандикапізму піддавались навіть ті, хто належав до привілейованих родин, причому це було закріплено законодавчо. Елітну частину суспільства фактор гандикапізму поділяв на «повноцінних» (визнаних) і «неповноцінних» (невизнаних). До світу вільних громадян античних держав людині з фізичною або психічною інвалідністю доступу не було [3].

У Стародавньому Римі про людей, які мали фізичні або психічні вади, говорили як про «зайвих їдців». В основному вони були злидарями. Закони Риму давали право батькам позбавляти життя своїх «неповноцінних» дітей. Римський філософ Сенека знаходить «раціональне виправдання» таким законам: «Ми страчуємо калік та топимо тих дітей, які народжуються на світ слабкими та безпомічними, робимо ми це не через гнів, а керуючись правилами розуму: відокремлювати негідне від здорового» [4].

У країнах з низьким рівнем розвитку продуктивних сил у більш пізній історичний період були відомі випадки, коли аномальні діти піддавались крайнім формам прояву гандикапізму. Це стосується Індії до XIX ст.,

Китаю, буддистських країн Азії. У Тибеті та Південному Китаї дітей з аномальним розвитком позбавляти життя навіть у ХХ ст.

Християнське віровчення ввело у світ язичництва релігійну чутливість та релігійне співчуття. Раннє християнство закликала до милосердя, заохочувало людей, які допомагали калікам та злиденним. Визнаючи людські страждання як особливу нагороду від Бога, релігія християн забороняла обмежувати права людей з особливими потребами, боронила здійснювати над ними фізичне насилля. Не маючи можливості пояснити причин каліцтва, вона проголошувала ці вади як «Божу кару» за гріхи свої чи гріхи предків [5].

Власне, саме церква стала першою, хто показав приклад співчуття та милосердя до людей з особливими потребами. У Середні віки при монастирях почали створюватись притулки, які за декілька століть частково перейшли під опіку держави та стали називатись лікарнями, клініками тощо.

Разом з тим, наявна сучасна достатньо розгалужена мережа лікарень та спеціалізованих клінік, значна кількість різноманітних фондів, які покликані допомагати людям з особливими потребами, створення системи соціальної допомоги та відповідних служб, прийняття державою ряду законодавчих актів – усе це не зняло проблему гандикапізму в соціумі. Хоча, слід зазначити, що завдяки цивілізованому розвитку суспільства гандикапні прояви сьогодні стали не такими жорстокими та деструктивними, як у період Середньовіччя.

Пітер Бланк [6] спробував виявити відмінності в ставленні до інвалідизованих у різні періоди розвитку суспільства. Він вважає, що у 60-і роки минулого століття програми соціального забезпечення поставили за мету надати підтримку набагато більш широкій групі людей, що страждають від інвалідності. Але ці програми продовжували ґрунтуватися на традиційному підході – оцінці здатності людини адаптуватися у світі, призначеному для людей без інвалідності, і сегрегацію людей, нездатних брати участь у нормальному житті. Вони як і раніше супроводжувалися судженнями про людей – хто гідний одержувати пільги або послуги, а хто ні. У 70-і роки минулого сторіччя неповносправних стали розглядати як соціальні меншини – групу людей, що володіють цивільними правами, яку треба захищати так само, як й інші меншини, що домагалися рівності. Ця правова модель створила нову систему оцінки інвалідності – систему, засновану на більш активному залученні інвалідизованих у життя суспільства, розширенні їхніх прав й їхньої економічної самостійності.

Емпіричне дослідження ставлення здорових осіб до інвалідизованих ми проводили протягом 2011–2012 років з використанням методики ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих [7, с. 117–121]. Методика являє собою набір з 30 ситуативних завдань, спрямованих на виявлення ставлення до інвалідів. Вона може бути використана для роботи

з людьми різних вікових категорій, починаючи від дітей старшого шкільного віку.

В основі побудови методики лежить проєктивний принцип. Тобто стимульний матеріал має невизначений, нечіткий, розмитий характер, що дозволяє обстежуваному вільно проєктувати на нього свої підсвідомі думки та переживання. Методика поєднує в собі принципи побудови, властиві групі проєктивних методик, типу «Незавершені речення» та «Закінчення розповіді», і спрямована на виявлення ставлення до інвалідів з урахуванням таких його компонентів, як когнітивний, емоційний та поведінковий. Для цього обстежуваному пропонується уявити, щоб він думав, відчував та хотів зробити в різних ситуаціях взаємодії з інвалідом. [7, с. 477–483].

Отримані результати наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Аналіз ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідом за методикою ситуативного моделювання ставлення до інвалідів

Компоненти Ставлення	Когнітивний	Емоційний	Поведінковий	Загальний показник за компонентом
позитивне	1,74	2,62	4,03	2,8
нейтральне	3,26	1,9	1,47	2,21
негативне	0,99	1,4	0,51	0,97
Загальний показник за шкалою	10,13			

Загальний показник за шкалою складає 10,13, що свідчить про переважання в групі нейтрального ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідом. Це проявляється в тому, що більшість респондентів не проявляють особливого бажання спілкуватись з інвалідизованими, та виконувати з ними спільну діяльність, але в той самий час відкритої ворожості до них не проявляють.

При аналізі когнітивного компонента ставлення до взаємодії з інвалідом переважає показник (3,26), що вказує на нейтральне ставлення до такого спілкування. Тобто, більшість опитаних оцінюють таку взаємодію як допустиму та не намагаються її уникнути. Прикладом можуть служити такі висловлювання: «мені все одно з ким працювати, з інвалідом чи ні», «інваліди також люди, можна і з ними поспілкуватися», «інваліди мають право на достойний рівень життя».

Інший показник, що характеризує когнітивний компонент ставлення та вказує на його позитивний характер є 1,74. Це свідчить про переважання в

цих респондентів позитивних уявлень про взаємодію з неповносправними. Люди з функціональними обмеженнями не викликають в цих оптантів відторгнення та відрази, вони готові до активної взаємодії з ними. Для прикладу наведемо такі твердження: «я погодилася б на роботу, пов'язану з обслуговуванням інвалідів», «думаю, інвалідам потрібно допомагати», «я хотіла б частіше спілкуватися з інвалідами», «думаю, ми можемо стати друзями», «мені здається, що догляд за інвалідами – це моє призначення».

Нижчий показник (0,99) вказує на негативні уявлення про взаємодію з інвалідизованими. Таким респондентам притаманні прояви гандикапності, оскільки можливість взаємодії з інвалідами вони оцінюють ворожо, сприймаючи їх через призму стереотипів. Прикладами можуть бути такі твердження: «нехай інвалід просить допомоги в когось іншого», «не хочу працювати з інвалідом», «змушувати мене жити в готелі з інвалідом – це вияв неповаги до мене».

Емоційний компонент ставлення проявляється найяскравіше в позитивному ставленні до взаємодії з інвалідизованими, показник якого становить 2,62. У таких оптантів спілкування з інвалідами викликає позитивні емоції, що сприяє побудові з ними дружніх зв'язків та активної взаємодії. Для прикладу наведемо такі висловлювання: «мені приємно спілкуватися з інвалідами», «я рада, що можу допомогти інваліду», «інваліди викликають в мене симпатію».

Деяко нижчим є показник, що вказує на виникнення при взаємодії з неповносправними нейтральних емоцій (1,9). У таких респондентів при взаємодії з інвалідами не змінюється емоційний стан, або вони відчують суперечливі емоції. Наприклад: «я співчуваю інваліду, тому спілкування з ним мене засмучує», «мені шкода інваліда, тому мені приємно, що я можу йому допомогти», «при спілкуванні з інвалідом я не відчуюю ніяких особливих емоцій».

Показник, що свідчить про виникнення негативних емоцій при взаємодії з інвалідом складає 1,4. Такі люди в ситуаціях контакту з інвалідом відчують відразу, тривогу, дискомфорт, смуток тощо. Як приклад наведемо такі висловлювання: «коли я змушена спілкуватись з інвалідом, то відчуюю занепокоєння», «я починаю сердитись, коли інвалід звертається до мене», «я відчуюю огиду, коли інвалід просить йому допомогти». Такі твердження свідчать про прояви гандикапності, оскільки взаємодія з інвалідами супроводжується неприємними відчуттями та негативними емоціями, а особистість намагається уникати таких контактів.

У поведінковому компоненті переважає позитивне ставлення, що складає 4,03. Це свідчить про те, що більшість респондентів готові до взаємодії з інвалідами та не проявляють щодо них негативних реакцій. Разом з тим помітним є зверхне до них ставлення, сприйняття неповносправних як людей «гірших» за здорових. Прикладом можуть

служити такі твердження: «я не проти, щоб моїм співробітником був інвалід, хоча доведеться багато в чому робити його роботу», «буду допомагати сусіду-інваліду коли він попросить, хоча він міг би когось для цього наняти», «буду жити в готелі з інвалідом, хоча відпочити вже не вдасться» тощо.

Показник, що характеризує нейтральне ставлення становить 1,47. Це вказує на готовність обстежуваних до взаємодії з інвалідом в окремих випадках. Наприклад: «буду спілкуватися з інвалідом, якщо він сподобається мені як людина», «ну, якщо вже зовсім нікому буде допомогти інваліду, то тоді допоможу», «якщо в мене не буде іншого вибору – буду працювати з інвалідом», «якщо в готелі не буде вільних кімнат, то залишусь жити з інвалідом».

На наявність негативних поведінкових реакцій щодо взаємодії з інвалідом вказує показник 0,51. Такі опитані не допускають можливості взаємодії з інвалідом, і або уникають її, або ж проявляють відкриту ворожість. Наприклад: «скажу інваліду щоб не чіплявся до мене зі своїми проханнями допомоги», «нізащо не працював би з інвалідом, нехай це роблять люди, які себе не цінять», «поскаржусь в дирекцію готелю та буду вимагати, щоб інваліда від мене відселили». Такі висловлювання вказують на відкриті прояви гандикапності, що реалізується через агресивне ставлення до інвалідів, їх абсолютне неприйняття та неадекватне сприймання їх особливостей.

При аналізі взаємовідношення компонентів позитивного ставлення до взаємодії з інвалідом помітно, що найбільш вираженим є поведінковий (4,03), тоді як когнітивний виражений значно менше (1,74). Така неузгодженість свідчить про те, що значна кількість обстежуваних не дивлячись на суперечливі уявлення про взаємодію з інвалідом все ж її не уникають та йдуть з ним на контакт.

В ході аналізу нейтрального ставлення до взаємодії було виявлено, що тут переважає когнітивний компонент, що становить 3,26, тоді як найменш вираженим є поведінковий – 1,47. Це вказує на те, що хоча в більшості респондентів сформовані невизначені чи суперечливі уявлення про взаємодію з інвалідом, вони демонструють їх прийняття та не уникають взаємодії з ними.

Негативне ставлення найбільш яскраво проявляється в емоційному плані (1,4) та менш виражено в поведінковому (0,51). Тобто, хоча перспектива взаємодії з інвалідом викликає значну кількість негативних переживань, у вигляді конкретних дій, спрямованих проти інваліда, на його приниження чи дискримінацію проявляється рідко.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити такі висновки:

– негативне ставлення до людей з інвалідністю більш яскраво виявляється у емоційному компоненті. В той же час поведінковий компонент виявився значно слабшим, тобто людина усвідомлює необхідність взаємодії з неповносправними, здійснює такі трансакції, хоча їй це може бути неприємним;

– близько 20 % здорової частини населення мають чітко виражені ознаки гандикапності як характерологічної риси індивіда.

– дієві прояви толерантного ставлення до людей з особливими потребами виявляють близько 25 % опитаних респондентів.

Перспективи подальших розвідок цього питання ми вбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції проявів гандикапності в студентському середовищі, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

1. Феоктистова В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогике и практики обучения слепых и слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – Л., 1973.

2. Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз. Монографія. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с. **3.** Рождественская Е. Ю. Отношение россиян к социально незащищенным группам / Е. Ю. Рождественская, В. В. Семенова, А. В. Стрельникова // Социологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 129–135.

4. Хафнер Г. Выдающиеся портреты античности : 337 портретов в слове и образе / Г. Хафнер. – М., 1984. – 243 с. **5.** Ефанов А. В. Эволюция воззрений общества [Электронный ресурс] / А. В. Ефанов, Л. С. Ефанова. – Режим доступа : <http://do.teleclinica.ru/207101/http://do.teleclinica.ru/207101/>. – Название с экрана. Дата обращения 02.08.2008.

6. Бланк П. В. США на страже прав инвалидов стоят законы и общество [Электронный ресурс] / П. В. Бланк. – Режим доступа : <http://www.america.gov/st/societyrussian/2008/June/20080618123248SrenoD0.7101557.html>. – Название с экрана. Дата обращения : 23.07.2008. **7.** Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція : дис.. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Фінчук Г. В., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

***Анотація.** В статті досліджено особливості проектної методики як нової особистісно-орієнтованої технології, що відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті. Розкрито основні принципи використання проектного навчання в середній школі та особливості його застосування на старшому ступені навчання іноземної мови. Проаналізовано етапи розвитку та становлення проектної діяльності як важливого компонента системи продуктивної освіти.*

***Ключові слова:** проектна методика, особистісно-орієнтована технологія, особистість учня, виховний потенціал, навчально-виховний процес.*

***Аннотация.** В статье исследованы особенности проектной методики как новой личностно-ориентированной технологии, отражающей основные принципы гуманистического подхода в образовании. Раскрыты основные принципы использования проектного обучения в средней школе и особенности его применения на старшей ступени обучения иностранному языку. Проанализированы этапы развития и становления проектной деятельности как важного компонента системы продуктивного образования.*

***Ключевые слова:** проектная методика, личностно-ориентированная технология, личность ученика, воспитательный потенциал, учебно-воспитательный процесс.*

***Annotation.** The peculiarities of the project methods as a new personal-oriented technology that reflects the basic principles of humanistic approach in education are considered in the article. The basic principles of project learning in high school and its specific character in usage at senior stages of foreign language learning are investigated. The author analyses the stages of development and formation of project activity as the important component of the productive education system.*

***Keywords:** project methods, personal-oriented technology, student's personality, educational potential, education process.*

Реформування шкільної освіти та впровадження нових педагогічних технологій у практику навчання слід розглядати як найважливішу умову

інтелектуального, творчого і морального розвитку учня. Саме розвиток стає ключовим словом педагогічного процесу, сутнісним, глибинним поняттям навчання.

Іноземна мова (ІМ), як навчальний предмет, має великі можливості для створення умов культурного і особистісного становлення школярів. Соціальне замовлення суспільства в галузі навчання ІМ висуває завдання розвитку особистості учнів, посилення гуманістичного змісту навчання, більш повної реалізації виховного, освітнього і розвиваючого потенціалу навчального предмета стосовно до індивідуальності кожного учня. Тому не випадково, що основною метою навчання ІМ на сучасному етапі розвитку освіти є особистість учня, який би міг і бажав брати участь у міжкультурній комунікації мовою, яку він вивчає, й самостійно вдосконалюватися в процесі засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності.

Завдання, що стоїть перед школою, полягає в першу чергу у впровадженні та ефективному використанні нових педагогічних технологій, однією з яких є проектна методика.

Так, Є. С. Полат обґрунтовує застосування проектної методики як нової педагогічної технології у розвитку сучасної дидактики наступним чином:

- в умовах усе ще впроваджуваної класно-урочної системи занять проектна методика найбільш легко вписується в навчальний процес і може не зачіпати змісту навчання, яке визначено освітнім стандартом для базового рівня;

- це технологія, яка дозволяє, за умов інтеграції її в реальний навчально-виховний процес, успішніше досягати поставленої державним стандартом освіти мети;

- це істинно педагогічна технологія, гуманістична не тільки за своєю філософською психологічною суттю, але й у суто моральному аспекті. Вона забезпечує не лише належне засвоєння навчального матеріалу, а й інтелектуальний і моральний розвиток учнів, їхню самостійність, доброзичливість по відношенню до вчителя і одне до одного, комунікабельність, бажання допомогти іншим.

На сучасному етапі розвитку освіти проектна методика детально досліджена багатьма вченими-педагогами: І. Л. Бім, І. О. Зимньою, Т. Є Сахаровою, О. М. Моїсеєвою, Є. С. Полат, І. Чечель, L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Phillips та ін.

Метою нашої статті є дослідження психолого-педагогічних основ технології використання проектної методики у навчанні іноземних мов.

Численними дослідженнями було встановлено, що проектна діяльність виступає як важливий компонент системи продуктивної освіти і представляє собою нестандартний, нетрадиційний спосіб організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Застосування проектної методики особливо актуальне на старшому ступені навчання ІМ (10 – 11 клас) середньої загальноосвітньої школи. Саме на завершальному етапі навчання учнів на перший план виступає самостійне використання ІМ як засобу отримання нової інформації, збагачення словникового запасу, розширення лінгвістичних знань і застосування їх у нових сферах навколишньої дійсності.

Проектна методика як нова педагогічна особистісно-орієнтована технологія відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті:

- особливу увагу до індивідуальності людини, її особистості;
- чіткість, орієнтацію на свідомий розвиток критичного мислення учнів [1].

Таким чином, проектна методика є альтернативою традиційному підходу до освіти, побудованому, головним чином, на засвоєнні готових знань і їхньому відтворенні.

Звернення вчених і практиків до проблеми особистісно-орієнтованого навчання має давню історію. В кінці ХІХ століття дидактичні пошуки західних педагогів були проняті увагою до емоційної привабливості навчання. Ідеї гуманістичного напрямку у філософії та освіті були пов'язані з методом проектів, який також називали «методом проблем» або «методом цільового акту» [2, с. 17].

Метод проектів виник у 1920-і рр. в сільськогосподарських школах США у зв'язку із широким розповсюдженням ідей трудової школи. Проектне навчання було спрямовано на те, щоб знайти способи, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не тільки запам'ятовувати і відтворювати знання, які дає школа, а й уміти їх застосовувати на практиці.

Метод проектів успішно розвивався завдяки педагогічним ідеям американського педагога і психолога Дж. Дьюї, а також його учнів і послідовників – В. Х. Кілпатріка, Е. У. Коллінгса.

Джон Дьюї (1859–1952), американський педагог, психолог, філософ-ідеаліст, запропонував реформу шкільної освіти, за якою знання мали бути отримані з практичної самодіяльності і особистого досвіду дитини. Дж. Дьюї висуває гасло, яке є однією з основних тез сучасного розуміння проектного навчання: «Навчання у вигляді праці» [2, с. 39].

Докладне висвітлення метод проектів отримав також у роботах В. Х. Кілпатріка і Е. Коллінгса (США). В. Х. Кілпатрік так визначає програму школи, що працює за методом проектів: «Програма визначає ряд дослідів, пов'язаних між собою таким чином, що відомості, отримані з одного досвіду, служать для розвитку і збагачення цілого потоку інших дослідів».

На початку ХХ століття Коллінгс запропонував розділяти проекти на наступні типи: екскурсійні (Excursion projects); трудові (Hand projects); ігрові (Play projects); проекти розповідання (Story projects).

Метод проектів привернув увагу і російських педагогів ще на початку ХХ століття. Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів. Велику увагу методу проектів приділяли Б. В. Ігнат'єв, М. В. Крупеніна, Н. К. Крупська, В. Петрова, С. Т. Шацький, В. М. Шульгін.

В основу сучасного розуміння проектної методики, як зазначає Є. С. Полат, покладено «використання широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, чітко орієнтованих на реальний практичний результат, значущий, з одного боку, для учня, а з іншого – розробка проблеми системно, з урахуванням різних факторів і умов її вирішення та реалізації результатів» [3].

Об'єктом вивчення ІМ є іншомовна мовленнєва діяльність як найважливіший засіб міжкультурної взаємодії в цілому. За твердженням І. Л. Бім, міжкультурна взаємодія можлива тільки в тому випадку, коли у школярів будуть сформовані всі компоненти іншомовної комунікативної компетенції (ІКК): мовна, мовленнєва, соціокультурна, компенсаторна і навчальна [4].

Проектна методика, як сучасна педагогічна технологія, забезпечує успішне формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

Ознаками проектної методики як нової особистісно-орієнтованої технології є:

1. Наявність концептуальної ідеї автора – особистісно-діяльнісний підхід до навчання ІМ.

2. Точність і передбачуваність результатів, усвідомлення шляхів їхнього досягнення.

3. Зорієнтованість на створення конкретного мовного продукту (діалог, монолог і т.п.), втіленого у різновидах і формах навчальної та позанавчальної діяльності (колаж, комікс, сценарій, щоденник, стінгазета).

4. Зв'язок ідеї проекту з реальним життям: наявність зв'язків між теорією і практикою.

5. Самоорганізація та відповідальність учасників проекту. Консультаційно-координуючий характер діяльності вчителя.

6. Обґрунтована технологія навчання комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної, навчальної), яка є головною умовою розвитку міжкультурної комунікації в цілому.

Аналізуючи вищезгадане, визначимо основні принципи використання проектного навчання в середній загальноосвітній школі в межах власне-методичних принципів навчання ІМ. Виділяють наступні принципи комунікативного підходу в межах проектної методики навчання ІМ:

1. У процесі проектного навчання учні включаються в пізнання навколишнього світу і виконують проблемні завдання, що розвивають самосвідомість, мислення.

2. У процесі проектної діяльності учні беруть активну участь у формуванні провідних і поточних (проміжних) цілей і завдань; шукають шляхи їхнього вирішення, вибирають оптимальне рішення за наявності альтернативи, здійснюють і аргументують вибір; передбачають наслідки вибору, діють самостійно: порівнюють отримане з необхідним; коректують діяльність з урахуванням проміжних результатів; об'єктивно оцінюють результат проектної роботи і результат проектування.

3. Учням дається можливість висловлювати свої власні думки, почуття, ділитися досвідом. Т. Хатчінсон при цьому стверджував, що мова повинна бути засобом спілкування, і проектна робота надає учням великі можливості для користування мовою з метою свого вдосконалення. Досить таки «чужа» інформація, наприклад, про «Janet and John's family», «Mr. Smith's house» не сприяє розвитку комунікативної компетенції в належній мірі [5, с. 123].

4. Заохочується спільна робота учнів (в групах, командах). Робота в колективі і присутній при цьому «дух змагання» значно підвищує мотивацію учнів, надає їм можливість обмінюватися ідеями і допомагати одне одному [6].

Отже, у процесі активної розумової іншомовної мовленнєвої діяльності в проектній роботі виникають різного роду зв'язки між іноземною мовою та власним світом учня, що сприяє розвитку комунікативної компетенції.

1. Принцип ситуативної обумовленості. Учні беруть активну участь у діяльності, що імітує реальні ситуації. У процесі проекту організується спільна робота учнів на особистісно-значущі теми: «Our House of Tomorrow», «We are against Violence», «My Dream family» і т.п.

2. Принцип проблемності. Даний принцип передбачає виконання проекту як вирішення комунікативно-пізнавальних завдань різного рівня складності.

В основі будь-якого проекту лежить проблема, що вимагає певних мовних засобів з боку учнів для її розробки та вирішення і має певну практичну та теоретичну пізнавальну значимість. Наприклад:

1. Система шкільної освіти в Україні та країнах мов, що вивчаються. (Проблема: чи можна побудувати школу майбутнього, взявши все позитивне, що є у шкільній освіті України, Великобританії, США? Якою ви її (школу) уявляєте?).

2. Культура України та країн мов, що вивчаються. (Проблема: чи допомагає знання культури, традицій, звичаїв краще зрозуміти національний характер?).

3. Засоби масової інформації. (Проблема: чи впливають засоби масової інформації на формування нашого світогляду?).

4. Охорона навколишнього середовища. (Проблема: як демократичне суспільство вирішує проблеми навколишнього середовища?).

Необхідно відзначити, що успішне вирішення особистісно-значущої проблеми передбачає інтеграцію знань з інших наукових сфер. Так, після вивчення теми «Освіта» («Education») учням пропонується скласти проект «The schools of tomorrow» («Школи майбутнього»), взявши все позитивне, що є у шкільній освіті України, Великобританії, США, Канади, Австралії Нової Зеландії. При цьому учні, працюючи над проектом, відтворюють у пам'яті знання з різних галузей, отримані на уроках іноземної мови, а також історії, географії та ін., що сприяє актуалізації пройденого матеріалу. З іншого боку, пошук вирішення практичних завдань актуалізує необхідність здобування нових знань, пізнавальну діяльність учнів.

5. Принцип одночасного вивчення мови і культури. Даний принцип передбачає створення діалогу культур у процесі іншомовної мовленнєвої діяльності учнів.

6. Принцип автономності. Проектна робота усуває залежність учня від викладача шляхом самоорганізації та самонавчання в процесі створення конкретного продукту або вирішення окремої проблеми, взятої з реального життя. Отже, одним з головних принципів роботи за проектною методикою навчання іноземної мови є надання учням реальної автономії, можливості вияву ініціативи і самостійності в процесі активно-пізнавальної розумової діяльності [7].

Виходячи з наведеної сутнісної характеристики проектної методики з урахуванням ІМ як навчального предмета, необхідно відзначити, що проектна методика якнайкраще підходить до продуктивних методик навчання ІМ, іншомовній культурі та міжкультурної комунікації, суть якої – розвиваюче, особистісно-орієнтоване навчання.

Організація роботи за проектом передбачає наступні етапи:

Підготовчий: 1) створення ситуацій, що дозволяють виявити одну чи кілька проблем з обговорюваної тематики; 2) висунування гіпотез, вирішення поставленої проблеми («мозковий штурм»), обговорення обґрунтування кожної з гіпотез; 3) обговорення методів перевірки прийнятих гіпотез у малих групах (у кожній групі по одній гіпотезі), можливих джерел інформації для перевірки висунутої гіпотези; 4) оформлення результатів.

Основний: 1) робота в групах над пошуком фактів, аргументів, що підтверджують або спростовують гіпотезу; 2) поточний аналіз виконання проекту, досягнутих результатів (успіхів і невдач).

Заключний: 1) захист проектів (презентація результатів); 2) оцінка результатів, виявлення нових проблем.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що проектна методика є новою педагогічною технологією навчання і представляє собою можливу альтернативу традиційній класно-урочній системі. Необхідність

застосування проектної методики в сучасній шкільній освіті обумовлена очевидними тенденціями в освітній системі до більш повноцінного розвитку особистості учня, його підготовки до реальної діяльності.

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15. **2.** Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин : Государственное издательство РСФСР, 1922. – 178 с. **3.** Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9. **4.** Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8. **5.** Hutchinson Tom. Introduction to Project Work / Tom Hutchinson . – Oxford University Press, 1991. – 23 p. **6.** Байдурова Л. А. Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам / Л. А. Байдурова, Т. В. Шапошникова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 5–11. **7.** Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–29.

Рецензент: д.філол.н., професор Назарець В. М.

Шикула Р. Р., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГАЛУЗІ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

***Анотація.** У статті досліджено педагогічні умови, необхідні для формування фахової компетентності майбутніх вчителів в галузі природознавства із застосуванням засобів музейної педагогіки. Проаналізовано значення терміну «педагогічна умова», дане сучасними вченими. Аргументовано необхідність створення у навчальних закладах запропонованих умов, які сприятимуть формуванню професійних якостей у майбутніх вчителів.*

***Ключові слова:** умова, фахова підготовка, музей, засоби.*

***Аннотация.** В статье исследованы педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной компетентности будущих учителей в области естествознания с применением средств музейной педагогики. Проанализировано значение термина «педагогические условия», данные современными учеными. Аргументирована необходимость создания в учебных заведениях предложенных условий, которые будут способствовать формированию профессиональных качеств у будущих учителей.*

***Ключевые слова:** условия, профессиональная подготовка, музей, средства.*

***Annotation.** In the article the pedagogical conditions which are necessary for the formation of future teachers' professional competence in the field of natural science with the using of museum pedagogy are studied. It is analyzed the term «educational condition», given by the modern scientists. The necessity to create at schools conditions, which promote the formation of future teachers' professional skills, is shown.*

***Keywords:** condition, professional training, museum, facilities.*

Стрімкі зміни в економіці нашої країни та на ринку освітніх послуг свідчать про зростаючі вимоги до майбутніх учителів, здатних до безперервного особистісного розвитку. Відтак актуальним залишається питання пошуку ефективних засобів розвитку професійно значущих якостей, що відповідатимуть активній педагогічній позиції майбутніх вчителів. Це зумовлює необхідність розробки педагогічних умов формування фахової підготовки майбутніх учителів в галузі природознавства із використанням засобів музейної педагогіки.

Проблему формування педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців вивчали українські та зарубіжні вчені: С. Іванова, Л. Коваль, Е. Литовка, К. Перова, І. Тимчук, О. Ямковий та інші. Дослідниця Н. Грицай в роботі «Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу» про навчання студентів-біологів у вищому навчальному закладі зазначила: «Сутність підготовки педагогічних кадрів полягає не у збагаченні тих, хто навчається, певною кількістю інформації, а в розвитку уміння оперувати нею, проєктувати та моделювати свою діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання і досвід у практичній діяльності. Відповідно до компетентнісного підходу зміст вищої освіти і методика навчання повинні бути зорієнтовані на кінцевий результат – професійну підготовку компетентного фахівця, у якій важливим аспектом є формування методичної компетентності» [1].

Вчені Т. Гензьора, Л. Горшкова, І. Гриненко в дослідженні «Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки» трактують постать вчителя як людину з нестандартним і креативним мисленням: «Фахова підготовка сучасного вчителя гуманітарного профілю здійснюється в умовах лавиноподібного застосування інформаційних технологій, що призводить до автоматизації розумової праці й алгоритмізації мислительних процесів. Тому особливої актуальності набуває проблема розвитку здібності майбутнього вчителя творити, основою якої є духовність» [2].

Метою нашої статті є визначення шляхів формування психолого-педагогічних умов, необхідних для фахової підготовки майбутніх учителів в галузі природознавства із застосуванням засобів природничих музеїв.

Для визначення необхідних психолого-педагогічних умов використання засобів музейної педагогіки в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів в галузі природознавства нами було проаналізовано визначення терміну «педагогічні умови», запропоноване, сучасними вченими та опрацьовано значення лексеми «умова», подане в різних тлумачних словниках.

За визначенням наведеним у словнику С. Ожегова, умови – «це обставини, від яких що-небудь залежить; правила, що установлені в будь-якій діяльності, галузі життя» [3, с. 834]. Вчений М. Дуранов у своїх наукових студіях виокремив поняття «умова» і «чинник». На думку цього науковця, умови й чинники мають різні функції. Чинники – це причини та рушійні сили процесу навчання та виховання, які здійснюються за певних педагогічних умов [4].

Науковець Е. Литовка дала власне визначення досліджуваного нами терміну. У її статтях аргументовано необхідність використання викладачами доцільних форм та методів навчання студентів: «Під педагогічними умовами формування професійної позиції майбутнього вчителя, ми

розуміємо інтегральну єдність методів, прийомів і форм педагогічного спрямування, що забезпечують ефективність процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя» [5, с. 71].

У науковій роботі «Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки» І. Сенча виділила окремі педагогічні чинники, які сприяють формуванню фахової підготовки майбутніх спеціалістів. В навчально-виховному процесі, на її думку, слід акцентувати увагу на «усвідомленні студентами цінності дослідницької культури в контексті результатів професійної діяльності; зануренні студентів в активну професійно зорієнтовану дослідницьку діяльність; реалізації професійної підготовки студентів шляхом використання логічно упорядкованої сукупності професійно зорієнтованих дослідницьких завдань» [6, с. 17].

На основі поданих сучасними вченими тлумачень та визначень із педагогічних словників та енциклопедій нами було дане власне визначення досліджуваної дефініції: «педагогічні умови – це комплекс сприятливих обставин, спрямованих на досягнення студентами вмінь та навичок, необхідних для формування у них фахових компетентностей».

В контексті дослідження фахової підготовки майбутніх вчителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки під педагогічними умовами доцільно розуміти особливості освітнього середовища, які забезпечують оптимальні фактори для успішного навчання та виховання студентів за допомогою експонатів, аудіовізуальних засобів, графічних зображень, що наявні в природничих музеях при навчальних закладах.

На основі матеріалів психолого-педагогічних досліджень ми виділили ряд першочергових педагогічних умов, забезпечення яких сприятиме покращенню фахової підготовки майбутніх вчителів галузі природознавства засобами музейної педагогіки:

- створення та оснащення природничих музеїв при навчальних закладах новітніми засобами;
- використання новітніх технологій навчання із впровадженням засобів музейної педагогіки;
- створення професійно-мотиваційного середовища;
- налагодження тісної співпраці з іншими природничими музеями;
- використання засобів музейної педагогіки під час вивчення суміжних навчальних дисциплін.

Реалізація першої умови – створення та оснащення новітніми засобами природничих музеїв при навчальних закладах – передбачає відкриття музею при кожному навчальному закладі: «Музей створюється за ініціативою керівника навчального закладу або педагогічного, учнівського чи студентського колективів. Створюється музей на принципах доцільності, актуальності, зацікавленості» [7].

Науковці Л. Воронова та Н. Мартем'янова в дослідженні «Педагогічний аспект діяльності музеїв при закладах освіти на Харківщині на межі ХХ–ХХІ ст.» обґрунтували важливість створення музеїв при навчальних закладах: «Використання матеріалів шкільних музеїв сприяє продуктивнішому засвоєнню учнями знань, формуванню умінь, навичок через вплив на емоційну сферу учнів та залучення до навчального процесу більшої кількості органів сприйняття інформації» [8, с. 23].

Ми вважаємо, що готовність викладачів до створення музейних експозицій та використання засобів музейної педагогіки під час навчального процесу у вищих навчальних закладах є важливою складовою професійної майстерності, що спрямована на музейно-педагогічну роботу. Такий викладач повинен володіти спеціальними, вміннями та навичками з створення колекцій та уміти передавати знання в галузі природознавства за допомогою засобів музейної педагогіки.

Впровадження інформаційних технологій та інноваційних методів навчання, створило додаткові можливості індивідуального доступу до музейних колекцій, та створення віртуальних музеїв. Сучасні навчальні установи використовують засоби музейної педагогіки у інтернет-просторі, створюють свої сайти, демонструють фотографії колекцій та розповідають про головні експонати [9].

Під новітніми методами навчання слід вважати особистісно-орієнтовані технології, які спонукають студента проявити досвід попереднього навчання. Викладач, який використовує новітні технології, вважає за доцільне кожному студенту запропонувати працювати з одним експонатом (в залежності від теми заняття). Відповідно до описової інформації та візуального огляду, студент пригадує все, що він знав про цей об'єкт раніше і отримує додатково нову інформацію.

Рівень фахової підготовки майбутніх вчителів в галузі природознавства значно підвищиться, при умові, що студенти відвідуватимуть природничі музеї інших навчальних закладів та краєзнавчі музеї. Кожен природничий музей має свої неповторні зібрання у вигляді тематичних колекцій та експозицій. Навіть звичайна на перший погляд колекція комах буде відрізнятися в кожному музеї за видовим складом, рідкісними і «червонокнижними» екземплярами. Також кожен музей має свою стилістику оформлення експозицій і колекцій. Один й той самий екземпляр тварини (наприклад риби) в одному музеї може бути представлений у вигляді опудала, в іншому у вигляді залитого фіксуємим розчином експоната. Частина музеїв з достатньою оглядовою площею створили об'ємні діорами, які відтворюють природні умови проживання тварин, інші за браком простору використовують компактні шафи для зберігання та настінні експозиційні коробки.

Нами було виокремлено важливу умову фахової підготовки майбутніх вчителів в галузі природознавства засобами музейної педагогіки – створення професійно-мотиваційного середовища. Під професійно-мотиваційним середовищем в контексті зазначеного дослідження ми розуміємо таку організацію навчання студентів засобами музейної педагогіки, яка передбачає легке засвоєння програмного матеріалу завдяки ілюструванню теоретичної частини інформації натуральними об'єктами, викликає зацікавленість у поглибленні отриманої інформації, підвищує бажання працювати та займатися самоосвітою на основі побаченого та почутого в результаті екскурсії.

В ході аналізу педагогічно-історичної літератури, методичних посібників та проведення педагогічного спостереження визначено педагогічну умову, яка сприяє формуванню фахової підготовки майбутніх вчителів в галузі природознавства засобами музейної педагогіки – активне залучення студентів до наукової роботи. Сучасні науковці подали власні визначення самостійної наукової роботи. Так, С. Гончаренко вважав, що «самостійна навчальна робота учнів це праця з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, розв'язування задач, виконання вправ, написання рефератів і творів, самостійне спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань» [10, с. 297]. Відтак викладач повинен спонукати студентів до читання наукової літератури, написання рефератів, статей, виступів на наукових семінарах, конференціях, симпозіумах тощо.

Нами було виділено ще одну вагомую умову, що сприяє фаховій підготовці майбутніх вчителів в галузі природознавства засобами музейної педагогіки, – активне залучення студентів до проведення виховних заходів. Проведення виховних заходів з природознавства у ВНЗ передбачає формування у студентів сучасного матеріалістичного світогляду, дбайливого ставлення до навколишнього середовища, формування морально-етичних рис характеру. Сьогодні, головною тезою виховної роботи зі студентами в галузі природознавства стала заміна застарілого девізу людина – цар природи на людина – охоронець природи.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що майбутній вчитель в галузі природознавства повинен дотримуватись наукових поглядів в питанні виникнення та розвитку життя, мати культуру спілкування з опонентами та учнями, у яких відсутні фундаментальні знання в галузі природознавства, уміти аргументувати свої думки, виховувати у дітей здоровий скептицизм до сприйняття необгрунтованої псевдонаукової інформації у медіа контенті. Нами було проаналізовано такі важливі умови: співпраця з природничими музеями; відвідування музеїв інших навчальних закладів; відвідування краєзнавчих музеїв; співпраця із шкільними музеями; створення професійно-мотиваційного

середовища; активне залучення студентів до самостійної наукової роботи; активне залучення студентів до самостійної виховних заходів.

Створення і реалізація запропонованих умов сприятиме формуванню наукового світогляду студентів, спонукатиме майбутніх вчителів до використання новітніх методів навчання, розвиватиме в них наполегливість та творче мислення, підвищуватиме рівень екологічної свідомості, стимулюватиме емоційно-чуттєвий зв'язок між людиною та природою, формуватиме фахівця в галузі природознавства високого рівня.

1. Формування методичної компетентності майбутніх учителів біології в умовах вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog>. **2.** Гензьора Т. М. Формування творчої особистості майбутнього вчителя біології [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_ADEN **3.** Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд.]. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с. **4.** Дуранов М. Е. Вопросы активизации профессионально-познавательной деятельности студентов : метод, указ. / М. Е. Дуранов, В. М. Железяко, В. И. Жернов. – Челябинск, 1990. – 90 с. **5.** Литовка Е. П. Педагогические условия / Е. П. Литовка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Выпуск № 4 (99). – 2015 год. – С. 34–36. **6.** Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Анатоліївна Сенча. – Одеса, – 2008. – 23 с. **7.** Положення про музей при навчальному закладі, який перебуває у сфері управління міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://osrvim.org.ua/polozhennya-pro-muzej-pri-navchalnom>. **8.** Воронова Л. М. Педагогічний аспект діяльності музеїв при закладах освіти на Харківщині на межі ХХ–ХХІ ст. / Л. М. Воронова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 43. – С. 15–24. **9.** 3D-Тур. Зоологічний музей ЛНУ ім. І.Франка [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zoo-museum-lnu.virtual.ua/ua/3d-tour/> **10.** Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Шкабаріна М. А., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ТА ПЕДАГОГІЧНА КРЕАТИВНІСТЬ: КОМПОРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

***Анотація.** У статті запропоновано розмежування понять «педагогічна творчість» та «педагогічна креативність». Проаналізовано визначення цих понять українськими та зарубіжними науковцями. Наведено основні ознаки, що характеризують зазначені дефініції. На основі аналізу наукових праць узагальнено основні підходи, що розкривають педагогічну креативність. Виокремлено спільні риси цих понять. Зроблено висновок про те, що поняття педагогічної творчості є ширшим і включає в себе педагогічну креативність.*

***Ключові слова:** педагогічна творчість, педагогічна креативність, педагогічна діяльність, розвиток педагогічної креативності, професійні якості.*

***Аннотация.** В статье предложено разграничение понятий «педагогическое творчество» и «педагогическая креативность». Проанализированы определения этих понятий украинскими и зарубежными учеными. Приведены главные признаки, характеризующие указанные дефиниции. На основе анализа научных трудов обобщены основные подходы, раскрывающие педагогическую креативность. Выделены общие черты этих понятий. Сделан вывод о том, что понятие педагогического творчества шире и включает в себя педагогическую креативность.*

***Ключевые слова:** педагогическое творчество, педагогическая креативность, педагогическая деятельность, развитие педагогической креативности, профессиональные качества.*

***Annotation.** The author made an attempt to delimitate the concepts «pedagogical art» and «pedagogical creativity». Definitions of Ukrainian and foreign scholars of these concepts are analyzed. The main features that characterize these definitions are noticed. On the basis of scientific papers the author summarized the main approaches which determinate pedagogical creativity. The similarities of these concepts are defined. Conclusion that the concept pedagogical art is more extensive and includes pedagogical creativity is made.*

***Keywords:** pedagogical art, pedagogical creativity, teaching activity, development of pedagogical creativity, professional qualities.*

XXI століття характеризується значним розвитком науково-технічного прогресу та інформаційних технологій. Освітній процес не залишається осторонь неперервних змін у світі. Сучасна вища освіта України стоїть на шляху вдосконалення усталених психолого-педагогічних цінностей. Відповідно до закону України «Про вищу освіту» (2014) система вищої освіти має на меті підготовку фахівців, які здатні творчо мислити, прагнути до постійного самовдосконалення та самореалізації, підвищення власних професійних якостей, задля інноваційного розвитку країни, забезпечення потреб суспільства. Сучасні освітні реалії вимагають від учителя умінь самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. У зв'язку з цим увага вчених зосереджена на розвиток важливих професійних якостей майбутнього педагога. Однією з найбільш затребуваних є педагогічна креативність.

Актуальність дослідження зумовлена науковим інтересом до поняття «креативність», а також співвідношенням цього поняття з іншими якостями та психічними процесами. Сучасні дослідження спрямовані на розвиток креативності у різних видах діяльності. Педагогічна діяльність не є виключенням, а розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів є одним із пріоритетних завдань професійної освіти. Враховуючи те, що погляди вчених на поняття педагогічної творчості та педагогічної креативності різняться, а феномен креативності у педагогіці відповідає запитам сучасності, тема нашої статті є актуальною для дослідження.

Аналіз останніх досліджень засвідчив, що питання творчості та креативності є об'єктом багатьох наукових розвідок. Психологічні аспекти розвитку креативності досліджували Д. Б. Богоявленська, Р. В. Белоусова, Т. А. Барішева, Р. М. Грановська, О. М. Грек, О. В. Лобода, І. В. Розіна, Я. А. Пономарьов, та ін. Психолого-педагогічний аспект цієї проблеми висвітлювали В. Л. Антонішина, Н. Ф. Вишнякова, А. Г. Грецов, Н. Ю. Малій, А. Ю. Козирева, В. А. Семиченко та ін.

Досліджували педагогічну творчість такі науковці: Н. В. Гузій, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кічук, Н. Д. Нікандров, М. М. Поташник, С. О. Сисоєва, А. В. Хуторський та ін. Педагогічну креативність та її ознаки розглядали М. М. Зиновкіна, І. С. Огоновська, Л. Н. Харченко, Є. Є. Щербакова та ін. Творчість та креативність у процесі підготовки майбутніх учителів представлено дисертаційними дослідженнями І. В. Гриненко, О. М. Дунаєвою, В. П. Черноус, І. Ю. Шахіною та ін.

Метою нашої статті є здійснення порівняльного аналізу понять «педагогічна творчість» та «педагогічна креативність», виокремлення спільних рис, встановлення відношень між ними.

В наукових дослідженнях процес формування креативної особистості розглядається у двох напрямках: перший – історія формування творчої особистості, що ґрунтується на її природі, усебічному та гармонійному

розвитку; другий – історія формування творчо-креативної особистості, що поєднує інтелектуальні здібності й творчу обдарованість особистості [1, с. 16]. У педагогічній теорії цей процес є ідентичним, на початку 90-х рр. науковці вивчали феномен педагогічної творчості та її формування, а на сучасному етапі дослідження зосереджуються на питанні розвитку педагогічної креативності.

Професія вчителя є однією з найбільш затребуваних і відповідальних у суспільстві. До педагога завжди висуваються найвищі критерії, оскільки саме вчитель повинен бути зразком наслідування для своїх учнів. У науковій літературі педагогічна творчість визначається як особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [2, с. 35]. У педагогічному словнику творчість учителя визначена як вироблення і втілення педагогом в постійно мінливих умовах навчально-виховного процесу та у спілкуванні з дітьми оптимальних і нестандартних рішень [3, с. 331–332]. Дослідник М. М. Поташник висловлює думку про те, що педагогічна праця нетворчою не буває і бути не може, бо неповторні діти, обставини, особистість самого вчителя, і будь-яке педагогічне рішення має виходити з цих завжди нестандартних факторів. Якщо ж дії людини, працюючої з дітьми, не враховують цих особливостей, то її праця лежить вже за межею того, що називається «педагогічною» [4, с. 4]. Творчість в діяльності вчителя виявляється по-різному:

- в нестандартних підходах до вирішення проблем;
- в розробці нових методів, форм, прийомів, засобів і їх оригінальному поєднанні;
- в удосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань;
- у вдалій імпровізації на основі як точного знання, компетентного розрахунку, так і високо розвиненої інтуїції;
- в умінні бачити «віяло варіантів» у вирішенні однієї і тієї ж проблеми;
- в умінні трансформувати методичні, теоретичні рекомендації в конкретні педагогічні дії.

Творчість вчителя може також виражатися:

- у створенні нестандартних дослідів педагогічної взаємодії вчителя і учнів або у відкритті нових і перспективних педагогічних можливостей вже відомих методів. Таке відкриття може проявлятися в оригінальній інтерпретації дотеперішніх форм і прийомів, їх переосмисленні;
- у використанні і оригінальному застосуванні нетрадиційних способів вирішення тих чи інших педагогічних завдань [5, с. 8].

Отже, професія вчителя є творчою, а сам процес викладання є творчим актом. Педагогічна творчість є взаємодією суб'єктів навчально-виховного процесу (учителя та учня), з метою розвитку творчих здібностей учня та покращення творчої педагогічної діяльності вчителя.

Останнім часом усе більше досліджень у галузях психології, соціології та педагогіки присвячені розвитку креативних здібностей. У педагогіці під креативністю найчастіше розуміють такі різні здібності, як винахідливість, оригінальність, фантазія, інтуїція, здатність вирішення проблем [6, с. 121]. Креативність, за А. В. Хуторським, це інтеграційна здатність, що вбирає в себе систему взаємопов'язаних здібностей-елементів. Наприклад, креативними здібностями є увага, асоціативність, фантазія, мрійливість [6, с. 121].

Дослідниця І. С. Оноговська педагогічну креативність (творчість) визначає як інтегральну характеристику особистості з дивергентним мисленням, що включає гнучкість інтелекту, розвинену творчу увагу і інтуїцію, здатність до подолання шаблонів і стереотипів, прагнення до пошуку нового, розвинену емоційно-чуттєву сферу, вміння працювати в нестандартних ситуаціях, шукати і знаходити відповіді на проблемну ситуацію і багато іншого [7, с. 10]. При цьому науковець ототожнює поняття креативності та творчості.

А. Н. Біляєвських визначає креативність як інтегральну стійку характеристику особистості, яка визначає її здатність до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей. Креативність дозволяє розвивати нестандартне мислення, творчо підходити до вирішення професійних завдань. Це відповідає сучасним підходам до розвитку освіти і формування нових уявлень про компетенції майбутнього фахівця [8].

Н. А. Степаненко визначає педагогічну креативність як професійну якість особистості, яка проявляється в цілеспрямованій креативній діяльності вчителя, здатного ставити і бачити нестандартні педагогічні завдання і оригінально їх вирішувати [9, с. 184]. О. М. Дунаєва охарактеризувала педагогічну креативність як динамічну якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів [10, с. 7]. За В. І. Андрєєвим, педагогічна креативність – це готовність суб'єкта до педагогічної творчості, здатність бачити, ставити й оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нових педагогічних ситуаціях, передбачати результати [11, с. 103]. Дослідник О. І. Піскунов вважає, що важливою ознакою педагогічної креативності вчителя є педагогічна спрямованість його мислення, яка значною мірою характеризується гнучкістю, альтернативністю і умінням знаходити в конкретних педагогічних ситуаціях різні варіанти їх розв'язку, розумний вихід з протиріч, конфліктних випадків у навчально-виховному процесі [12, с. 33].

Ознаками педагогічної креативності є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [13, с. 99].

Таким чином, здійснений аналіз поняття педагогічної креативності дає нам змогу зробити такі висновки:

- педагогічна креативність є інтегральною характеристикою особистості, тобто об'єднує у собі ряд інших якостей та здібностей (уява, інтуїція, асоціативність і т.д.);

- педагогічна креативність має динамічний характер (може розвиватись та удосконалюватись);

- педагогічна креативність є професійною якістю (допомагає успішно здійснювати педагогічну діяльність);

- педагогічна креативність є здатністю здійснення педагогічної творчості.

На нашу думку, поняття «педагогічна творчість» та «педагогічна креативність» не є синонімічними. Ми погоджуємось з думкою дослідниці С. О. Сисоевої, яка зазначає, що педагогічна творчість включає в себе педагогічну креативність, що поєднується з знаннями, вміннями, навичками та володінням формами і методами творчого розвитку учнів [13, с.98].

Проведений аналіз наукових джерел, дає підстави стверджувати, що порушена тема є актуальною у педагогічному дискурсі. У педагогічній теорії під поняттям «педагогічна творчість» найчастіше розуміють взаємодію вчителя та учня, що передбачає формування творчої особистості учня і удосконалення педагогічної творчості вчителя. Педагогічна творчість – це сам процес викладання, якому характерні ознаки творчого акту. Спільною рисою аналізованих понять є здатність до розв'язання завдань та проблем, оригінального рішення. Оскільки педагогічна креативність є інтегральною характеристикою особистості, що має динамічний характер та допомагає успішно здійснювати професійну діяльність, тобто здатність до педагогічної творчості, вважаємо, що поняття педагогічної творчості є ширшим і включає в себе педагогічну творчість.

Здійснене дослідження не вичерпує усієї багатогранності порушеної проблеми. Перспективою подальших розвідок вважаємо дослідження цих

понять у іноземних виданнях та визначення педагогічних умов розвитку креативності майбутніх учителів.

1. Петришин Л. Й. Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів [Текст] : автореферат... д-р пед. наук, спец.: 13.00.05 – соціальна педагогіка / Л. Й. Петришин. – Старобільськ : ДЗ «Луганський нац. університет ім. Т. Шевченка», 2015. – 44 с. **2.** Педагогічна творчість : методологія, теорія, технології / В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій, Н. В. Кічук; За ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с. **3.** Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с. **4.** Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с. **5.** Слостенин В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 4. – С. 3–13. **6.** Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. **7.** Огоновская И. С. Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения / И. С. Огоновская // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 5. – С. 9–15. **8.** Беляевских А. Н. О понятии «креативность» в аспекте формирования профессиональной компетенции будущего специалиста [Электронный ресурс] / А. Н. Беляевских // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 72–73. – Режим доступа : <http://www.natural-sciences.ru/article/view?id=32965>. **9.** Степаненко Н. А. Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий / Н. А. Степаненко // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 183–189. **10.** Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Дунаєва ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с. **11.** Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Из-во Казанского университета, 1988. – 228 с. **12.** Пискунов А. И. Педагогическое образование : цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–63. **13.** Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

Рецензент: к.психол.н., проф. Ставицький О. О.

Якобчук В. В., аспірант, Калько А. Д., д.геогр.н., професор
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ В РІВНЕНЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ БАЗОВОМУ МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

***Анотація.** В статті досліджено різнофакторні особливості функціонування Рівненського базового медичного коледжу як основної установи проведення педагогічного експерименту дисертаційного дослідження. Висвітлено історичні, педагогічні та організаційні аспекти становлення освітньої складової в коледжі. Визначено основні спеціальності, які стали результатом тривалої ретроспективи розвитку коледжу на теренах краю. Розкрито етапи формування науково-педагогічного колективу, як основи для засвоєння професійних компетентностей.*

***Ключові слова:** коледж, медицина, лікувальна справа.*

***Аннотация.** В статье исследованы разнофакторные особенности функционирования Ровенского базового медицинского колледжа как основной организации проведения педагогического эксперимента диссертационного исследования. Освещены исторические, педагогические и организационные аспекты становления образовательной составляющей в колледже. Обозначены основные специальности, которые стали результатом продолжительной ретроспективы развития колледжа на территории края. Раскрыты этапы формирования научно-педагогического коллектива, как основы для усвоения профессиональных компетентностей.*

***Ключевые слова:** колледж, медицина, лечебное дело.*

Annotation. *The article investigates the peculiarities of different factors of functioning of Rivne state base medical college as the main institutions of pedagogical experiment for dissertation research. The historical, educational and organizational aspects of the formation of educational component in college are highlighted. The main specialties, which are the result of long retrospective development of the college on the territory of the region, are determined. The stages of scientific and teaching staff formation as a basis for of professional competences mastering are revealed.*

***Keywords:** college, medicine, medical care.*

Рівненський державний базовий медичний коледж є одним із перших в області закладів I–II рівня акредитації (рис. 1).



Рис. 1. Рівненський державний базовий медичний коледж

Відповідно до рішення Акредитаційної комісії від 5 липня 2014 р., протокол № 110 наказом Міністерства освіти і науки України Рівненський державний базовий медичний коледж визнано акредитованим за статусом вищого навчального закладу освіти першого рівня акредитації (сертифікати про акредитацію НД–I № 1871838, НД–I № 1871836, № 1871837, № 1871833, № 1871834 від 8 липня 2014р.) [1]. Термін дії сертифікатів до 1 липня 2019 р. Відповідно до Рішення Акредитаційної комісії України від 08.07.2014 р., протокол № 110 строк дії ліцензії та сертифікатів про акредитацію до 1 липня 2019 р. Директором коледжу є Сабадишин Ростислав Олексійович, який очолює коледж з 16.10.1998 р., викладач вищої категорії, доктор медичних наук, професор, Заслужений лікар України, відмінник освіти, член ДАК, нагороджений Почесною грамотою МОЗ України, лікар-лікувальник.

Визнання коледжу базовим в регіоні, масштабність студентського колективу, значна кількість науково-педагогічних кадрів та освітньо-виховні здобутки цього навчального закладу не могли не привернути до себе увагу низки науковців Рівненщини та інших областей держави. Всебічний аналіз великої кількості публікацій [1–11], присвячених функціонуванню Рівненського державного базового медичного коледжу дозволяє зробити висновок, що дослідження ретроспективи становлення умов для отримання хіміко-біологічних професійних компетентностей виконані на недостатньому науково-методичному рівні.

Метою нашої статті є аналіз історичних, педагогічних та організаційних аспектів становлення освітньої складової в Рівненському державному базовому медичному коледжі. Передбачається вирішити такі завдання: з'ясувати існуючі уявлення про ретроспективу становлення освітньої складової; проаналізувати особливості методологічних підходів та основні проблемні та перспективні особливості формування освітньої складової в навчальному закладі.

Підготовка медичних спеціалістів у Рівненському державному базовому медичному коледжі здійснюється з таких спеціальностей:

I рівень акредитації:

Галузь знань – 1201 Медицина:

- 5.12010101 Лікувальна справа, кваліфікація фельдшер на базі основної та повної загальної середньої освіти, термін підготовки 3 і 4 роки;
- 5.12010102 Сестринська справа, кваліфікація медична сестра на базі основної та повної загальної середньої освіти, термін підготовки 3 і 4 роки;
- 5.12010201 Лабораторна діагностика, кваліфікація лаборант медичний на базі повної загальної середньої освіти, термін підготовки 2 роки;
- 5.12010106 Стоматологія ортопедична, кваліфікація зубний технік на базі повної загальної середньої освіти, термін підготовки 2 роки;
- 5.12010104 Стоматологія, кваліфікація гігієніст зубний на базі основної загальної середньої освіти, термін підготовки 4 роки.

Галузь знань – 1202 Фармація:

- 5.12020101 Фармація, кваліфікація фармацевт на базі основної та повної загальної середньої освіти, термін підготовки 2 роки і 3 роки.

II рівень акредитації:

Галузь знань – 1201 Медицина:

- 6.120101 Сестринська справа, кваліфікація бакалавр медичної сестри (вечірня форма навчання) на базі освітньо-кваліфікаційного рівня молодший спеціаліст зі спеціальностей: Лікувальна справа, Сестринська справа, Акушерська справа, термін підготовки 3 роки.

Галузь знань – 1202 Фармація:

- 6.120201 Фармація, кваліфікація бакалавр фармації на базі повної загальної середньої освіти, термін підготовки 3 роки.

В коледжі працює відділення підвищення кваліфікації та спеціалізації медичних та фармацевтичних спеціалістів, яке проводить 45 циклів підвищення кваліфікації та 2 спеціалізації (анестезіологія і реаніматологія, фізіотерапія) з річним ліцензованим обсягом 3500 осіб.

У структуру медичного коледжу входить Костопільська філія, яка готує молодших медичних фахівців за напрямом охорона здоров'я зі спеціальностей:

- 5.12010102 Сестринська справа;
- 5.12010105 Акушерська справа.

Коледж акредитований з усіх вище перерахованих спеціальностей. Освітня діяльність з надання повної загальної середньої освіти проводиться при здобутті освіти молодшого спеціаліста за такими спеціальностями: «Лікувальна справа», «Сестринська справа», «Лікувальна справа», «Фармація», «Стоматологія».

Становлення медичної освіти на Рівненщині за історичними даними почалося з «Школи фельдшерів», започаткованої за більшовицької окупації на Волині 1939–1941 рр. у Рівному, яка проіснувала майже два роки і була знищена війною. Цей певний етап милосердної діяльності людей-медиків залишив свій неповторний релікт[1].

Критичний на той час, майже катастрофічний брак медичного персоналу на Волині, з примусу вивезеного до Сибіру більшовиками і винищеного війною, зумовив необхідність організації восени 1941 р. в м. Рівне «Школи медсестер». Пристосовуючись до своєрідних умов військового часу, було розроблено програму навчання і виховання учениць школи, щоб підготувати сестру-універсалку, яка б уміла не тільки виконати свою роботу, а часто і замінити лікаря, акушерку, гігієністку, при потребі – стати на захист Вітчизни. Тому у програмі навчання особливою увагою були позначені українознавчі предмети і медичні дисципліни. Така підготовка давала кваліфікацію: медична сестра, акушерка і гігієністка. Програма навчання була розрахована на 3 роки, а практична підготовка проходила у шпиталях міста, влітку – в сільських шпиталях і амбулаторіях. Навчання в школі давалося важко, бо бракувало приміщень, інструментів, обладнання, викладачів. Тільки в першу зиму школа 4 рази змінювала своє приміщення. Велику допомогу школі надавала організаційний референт Червоного Хреста в Рівному Харита Кононенко. Вона підшукувала викладачів, організувала безкоштовну їдальню та гуртожиток для найбільш бідних учениць школи. Весною 1942 року німці, заклавши всі навчальні заклади міста, планували закрити і «Школу медсестер», як непотрібну, а молодь – вислати до Німеччини на роботу. Але все ж таки в січні–лютому 1943 року успішно закінчили науку 25 учениць, із них 17 українок. Майже всі вони отримали роботу в шпиталях та амбулаторіях Рівного.

Переслідування спонукали директора Рівненської «Школи медсестер» (він же директор хірургічної лікарні міста) лікаря-хірурга Дмитра Саєнка зникнути в лісі, перейшовши до відділів УПА та забравши хірургічний інструментарій та хірургічну обслугу з числа випускників. Згодом «до лісу» пішли 15 випускниць школи допомагати пораненим, часом перевозити їх до лікарні міста. Це було великим ризиком, адже німці розстрілювали кожного підозрюваного. Важка сторінка буремного лихоліття гартувала справжній арсенал майбутніх медиків, для яких вибір професії означав віддане служіння рідній Батьківщині.

Історія сьогоднішнього медичного коледжу розпочалася з першого повоєнного року, коли на основі розпорядження Наркому охорони здоров'я колишньої УРСР від 28 травня 1945 року № 23318 у приміщенні пологового будинку, що на вулиці Соборній, було відкрито Рівненську фельдшерсько-акушерську школу для підготовки медичних спеціалістів середньої ланки. Першим директором Рівненської фельдшерсько-акушерської школи з 1 липня 1945 року був призначений лікар Володимир Іванович Магарко.

29 серпня цього ж року згідно з наказом № 4 на посаду завідувача навчальною частиною школи була зарахована Іванова Єлизавета Петрівна, викладач історії. Перші викладачі фельдшерсько-акушерської школи (зараховані в штат навчального закладу впродовж 1945–1946 рр.): Ягленко Яків Григорович – викладач фізики та математики; Романович Зоя Євгенівна – викладач біології та економічної географії; Романовська Зінаїда Яківна – викладач української мови; Величко Надія Іванівна – викладач російської мови; Вєсьолов Сергій Іванович – військовий керівник; Лосєв Іван Сергійович – викладач хімії; Федорова Ольга Степанівна – викладач фізіології; Ягленко Лідія Михайлівна – викладач української мови; Тихонович Федір Митрофанович – викладач латинської мови; Буланов Леонід Васильович – викладач загальної гігієни; Петухова Поліна Іванівна – викладач мікробіології; Воробйов Микола Степанович – викладач фізіології, внутрішніх хвороб; Сліпокурова Тетяна Іванівна – викладач біології; Щербина Федот Йосипович – викладач української мови; Шаповський Панфілій Федорович – викладач математики; Бурштейн Ізраїль Нєвєвич – викладач фармакології; Борійчук Лідія Вікторівна – викладач педіатрії; Лосєва Тетяна Георгіївна – викладач хірургії; Шапонікова Марія Лаврєнтіївна – викладач акушерства. 10 вересня 1945 року за наказом № 8 на перші курси фельдшерсько-акушерської школи без екзаменів було зараховано 5 відмінників неповної середньої школи з випуску 1944–1945 рр.; 7 осіб, які закінчили середні школи і ті, хто витримав конкурсні іспити. Всього було зараховано 61 особу і 10 – було прийнято умовно.

20 вересня 1945 року юнаки і дівчата першого набору сіли за навчальні парти, відкриваючи перед собою незвіданий ще світ найгуманнішої професії – медичного працівника. Не всім поталанило подолати заповітний рубіж, про що свідчать деякі пункти директорських наказів. Однак, не зважаючи на труднощі повоєнних літ, 58 учням випускних курсів, що успішно склали державні іспити, було присвоєно кваліфікацію медика: для юнаків – «фельдшер», для дівчаток – «акушерка». 8 найкращих учнів отримали диплом із відзнакою. Їх імена: Чайка Олександр Павлович, Рокунєць Зоя Радивонівна, Магарко Віктор Іванович,

Гаврусевич Костянтин Григорович, Лашевський Сергій Данилович, Деніга Неоніла Олександрівна, Якимчук Микола Михайлович, Чекур Віра Михайлівна.

24 червня 1954 року, згідно з наказом Міністерства охорони здоров'я УРСР, фельдшерсько-акушерська школа була перейменована у Рівненське медичне училище. Через необхідність надання населенню області професійної медичної допомоги, поліпшення якості санітарно-гігієнічного обслуговування, в 1961 році було засновано зуболікарське відділення, у 1962 – фармацевтичне, 1963 – санітарно-фельдшерське, 1971 – фельдшерсько-лаборантське відділення.

У 1967 році став до ладу новий навчальний корпус медичного училища на 600 місць, який містив 22 кабінети, 12 навчальних аудиторій та лабораторій.

Згідно з наказом Міністерства охорони здоров'я УРСР від 1 серпня 1979 року, училище отримало статус базового як визнання високого рівня підготовки медичних працівників.

За цією сухою статистикою – долі багатьох поколінь викладачів та студентів. В стінах Рівненського медичного училища працювали відомі медичні спеціалісти, доктори медичних наук Євген Михайлович Боровий та Борис Костянтинович Квашенко, які долучили свій великий внесок досягнень до розвитку медицини на Рівненщині. Випускниками Рівненського медичного училища є нинішній директор коледжу доктор медичних наук, професор Р. О. Сабадишин, завідувач кафедри мікробіології Вінницького медуніверситету, доктор медичних наук, професор Г. К. Палій, завідувач кафедри анатомії Тернопільської медичної академії, доктор медичних наук, професор Я. І. Федонюк, доцент кафедри анатомії Тернопільської медичної академії В. Л. Гомон, кандидат медичних наук Чернівецького медичного університету І. Ф. Онофрійчук та інші. Чимало вихованців цього закладу стали висококваліфікованими спеціалістами і працюють у всіх регіонах України та поза її межами.

Становлення навчального закладу пов'язане з іменами його директорів: В. І. Магарка (1945–1949 рр.), В. О. Притули (1949–1959 рр.), В. І. Забродського (1959–1961 рр.), С. І. Якушевського (1961–1969 рр.), Є. Ф. Мазуренка (1969–1976 рр.), А. І. Гороб'я (1976–1998 рр.), з 1998 р. і донині – Р. О. Сабадишина. Кожен із них вніс посильний вклад у розвиток навчального закладу.

З 1999 року Рівненське базове медичне училище набуло нового значення та піднялося на вищу сходинку, одержавши другий рівень акредитації. А рішенням Державної акредитаційної комісії України від 13 квітня 1999 року отримало статус медичного коледжу.

Враховуючи тенденції розвитку медичної школи області, реорганізація закладу була спрямована на тісну співпрацю наукової та практичної медицини. Підготовка до реформування середньої спеціальної медичної

освіти на Рівненщині розпочалася ще в 1998 році. Навчання в коледжі здійснюється як за держзамовленням, так і на контрактній основі. За роки існування коледж підготував понад 12 тисяч молодших медичних спеціалістів. Нині в коледжі навчається понад 2000 студентів.

Структуру освітнього процесу коледжу складають шість відділень та 12 циклових методичних комісій (Предметна комісія іноземних мов, Циклова комісія фармацевтичних дисциплін, Циклова комісія медико-профілактичних дисциплін, Предметна комісія хімії, Циклова комісія професійно-орієнтованих дисциплін терапевтичного профілю № 2, Циклова комісія професійно-орієнтованих дисциплін терапевтичного профілю № 1, Циклова комісія професійно-орієнтованих дисциплін хірургічного профілю № 2, Циклова комісія професійно-орієнтованих дисциплін хірургічного профілю №1, Циклова комісія професійно-орієнтованих дисциплін загальнотерапевтичного профілю, Циклова комісія фундаментальних дисциплін, Предметна комісія з фізичного виховання, Предметна комісія мови та літератури, Циклова комісія загальноосвітніх дисциплін, Циклова комісія психолого-педагогічних та суспільно-економічних дисциплін, Циклова комісія стоматологічного профілю). Студенти Рівненського державного медичного коледжу проходять навчально-виробничу практику на базі кращих лікувально-профілактичних закладів м. Рівного та області, в яких з цією метою обладнано 42 навчальні кімнати. Такий підхід дозволяє наблизити рівень викладання дисциплін до вимог практичної охорони здоров'я.

1998 року в коледжі впроваджено стипендію Президента України. Першим стипендіатом стала випускниця відділення «Лікувальна справа» Олена Охмак. Впродовж останніх років значно зросла матеріальна та навчально-наукова база коледжу, підвищився науковий рівень викладацького складу, вдосконалюються форми і методи навчально-методичної та наукової роботи. Загалом, зріс престиж навчального закладу. У 2001 році на баланс коледжу міською та обласною адміністрацією передано навчальний корпус загальною площею 3502 м², де після проведених сучасних ремонтних робіт облаштовані затишні лекційні аудиторії, навчальні кімнати та лабораторії.

У 2003 році медичний коледж отримав ще один гуртожиток, в якому за шестимісячний термін проведений капітальний ремонт і осучаснені меблями кімнати. Студенти тепер не лише забезпечені житлом, але й поліпшилися умови їх проживання. У 2000 році в коледжі відновлено відділення «Стоматологія ортопедична». Для повноцінної практичної підготовки зубного техніка встатковано власний стоматологічний кабінет, лабораторії для роботи з металокерамікою, придбане необхідне обладнання (керамічні печі тощо). Виробниче місце кожного студента оснащено робочим столом з бормашиною, електротігелем та іншим необхідним технічним

устаткуванням. Клінічні дисципліни студентам викладають не тільки викладачі коледжу, а й досвідчені фахівці з практичної охорони здоров'я. Принцип «вчить той, до кого ти згодом прийдеш працювати» дуже важливий у системі підготовки висококваліфікованих фахівців.

З часом значно розширилася аптечна мережа та приватна форма аптечного обслуговування, і оскільки, з 1980 року в Рівненській області не готувалися фахівці для галузі фармації, постала гостра потреба підготовки кваліфікованих фармацевтичних кадрів. Тому 2000 року в коледжі відновлена спеціальність фармація і відповідно до ліцензійних вимог забезпечена викладацькими кадрами для організації навчально-виховного процесу.

Фармацевтична асоціація ВАТ «Рівне-фармація» передала в безкоштовну оренду для створення лекційних аудиторій, навчальних кімнат та лабораторій необхідні приміщення, які знаходяться на базі аптечних закладів м. Рівного. За сприяння голови правління ВАТ «Рівне-фармація» В. В. Синяка для оснащення профільних кабінетів медичному коледжу було надане лабораторне та аптечне обладнання. Важливим є те, що основна частина спеціальних дисциплін проводиться безпосередньо на виробничих базах висококваліфікованими спеціалістами. Впродовж року було додатково створено навчальний комплекс для занять студентів-фармацевтів: асептична, лекційні аудиторії, лабораторії.

Виробнича і переддипломна практики студентів проводяться у терміни, визначені графіком навчального процесу та відповідно до нормативних документів. З усіма лікувально-профілактичними закладами укладено договори про співпрацю. Студенти проходять практику згідно Положення про організацію та проведення практики студентів вищих медичних і фармацевтичних навчальних закладів I–II рівнів акредитації, затвердженого Наказом МОЗ України 07.12.2005 року за №690. Звітна документація відповідає загальноприйнятим вимогам. З метою покращення якості підготовки майбутніх медичних працівників середньої ланки та поточного контролю під час проходження різних видів практики студенти ведуть щоденники та складають письмовий звіт про пройдену практику. Аналіз останніх показав, що студенти відпрацьовують практику в достатньому обсязі згідно переліку практичних навичок. Якісний показник по захисту переддипломної практики у 2015 році становив 75 %.

Показниками результативності науково-методичної роботи коледжу є зростання педагогічної майстерності викладачів коледжу, підвищення якості проведення теоретичних та практичних занять, удосконалення навчально-методичного забезпечення, збільшення кількості постійно діючих творчих груп, створення сприятливих умов для ефективної реалізації творчого потенціалу кожного викладача. А об'єктивна потреба в формуванні професійно- педагогічної компетентності молодших медичних працівників у процесі фахової підготовки, недостатня теоретична і

практична розробленість окресленої проблеми та необхідність вирішення визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Використання інноваційних методів у формуванні компетентностей при викладанні хімії студентам медичних коледжів».

1. <http://www.mcollege.lv.ua/ua/> **2.** Примачок Л. Л. Виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності. Монографія / Л. Л. Примачок. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 180 с. **3.** Кішук В. М. Адаптація студента-випускника до роботи в реальних умовах сьогодення. Проект / В. М. Кішук, А. С. Дейнека. – Рівне : РДБМК, 2014. **4.** Мельничук Н. М. Соціально-педагогічний патронаж студентів соціально-незахищених категорій Рівненського базового медичного коледжу / Н. М. Мельничук. – Рівне : РДБМК, 2015. – 46 с. **5.** Хмеляр І. М. Модель розвитку професійної компетентності студентів медичного коледжу шляхом впровадження міжпредметної інтеграції / І. М. Хмеляр, Л. О. Борисюк. – Рівне : РДБМК, 2015. – 65 с. **6.** Хмеляр І. М. Педагогічні умови формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх медичних працівників (на прикладі організації навчально-виховного процесу в медичних коледжах) [Текст] / І. М. Хмеляр, О. Ю. Щупак // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 1. – С. 95–98. **7.** Бухальська С. Є. Теоретичні аспекти реалізації між предметної інтеграції в процесі викладання медичної біології у вищих медичних навчальних закладах / С. Є. Бухальська // Нова педагогічна думка. – 2015. – № 1. – С. 92–95. **8.** Туровська І. О. Теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності у студентів медичних навчальних закладів / І. О. Туровська // Наукові записки національного університету «Острозька академія» серія «Психологія педагогіка», випуск 29. – Острог, 2014. – 175 с. **9.** Туровська І. О. Мовленнєва культура як чинник становлення особистості студента-медика : Українська мова та культура у загальнослов'янському контексті: здобутки та перспективи: тези доповідей Міжнародної наукової конференції. – К. : Університет «Україна», 2014. – 191 с. **10.** Хмеляр І. Дослідницький підхід до організації навчально-виховного процесу в коледжі – умова саморозвитку студента / І. Хмеляр // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2015. – Вип. 45. – С. 178–184. **11.** Примачок Л. Л. Особливості виховання особистості студента-медика / Л. Л. Примачок // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 1. – С. 59–65.

Рецензент: д.психол.н., проф. Ставицький О. О.

Яроменко О. В., к.геогр.н., доцент, **Мікловш А. В.**, ст. магістратури
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ГЕОГРАФО-ТОПОНІМІЧНИЙ АНАЛІЗ НАЗВ НАСЕЛЕНИХ ПУНКТИВ МУКАЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТСЬКОЇ ОБЛАСТІ

***Анотація.** В статті розкрито значення топонімів як джерела географічних знань. Висвітлено походження назв населених пунктів Мукачівського району Закарпатської області. Проаналізовано вплив природного середовища на формування назв поселень району. Досліджено роль соціально-економічної діяльності населення у виникненні ойконімічної системи Мукачівщини. Названо антропоніми району та особливості їх виникнення. Здійснено комплексний географо-топонімічний аналіз назв населених пунктів Мукачівського району. Подано структуру ойконімів Мукачівського району Закарпатської області.*

***Ключові слова:** топоніми, ойконіми, антропоніми, природні умови, соціально-економічна зумовленість, географо-топонімічний аналіз території.*

***Аннотация.** В статье раскрыто значение топонимов как источника географических знаний. Освещено происхождение названий населенных пунктов Мукачевского района Закарпатской области. Проанализировано влияние среды на формирование названий поселений района. Исследована роль социально-экономической деятельности населения в возникновении ойконимической системы Мукачевщины. Названы антропонимы района и особенности их возникновения. Осуществлен комплексный географо-топонимический анализ названий населенных пунктов Мукачевского района. Подана структура ойконимов Мукачевского района Закарпатской области.*

***Ключевые слова:** топонимы, ойконимы, антропонимы, природные условия, социально-экономическая обусловленность, географо-топонимический анализ территории.*

***Annotation.** The article analyses the importance of toponyms as a source of geographical knowledge. The origin of settlements names in Mukachevo district, Transcarpathian region is highlighted. The influence of the environment on the formation of settlements names in the district is explored. The role of socio-economic activities of the population in the event of Mukachevo placename system is investigated. The anthroponyms of the district and the features of their origin are listed. The complex geographical and toponymic analysis of the*

toponymic names of settlements in Mukachevo district is done. The structure Mukachevo district, Transcarpathian region placenames is posted.

Keywords: *toponyms, placename, anthroponym, natural conditions, socio-economic conditionality, geographical and toponymic analysis of the area.*

Актуальність вивчень назв географічних об'єктів обґрунтовується нагальною необхідністю проведення комплексних географо-топонімічних вивчень територій національного, регіонального й локального рівнів охоплення з метою вивчення та збереження географічних назв. Назви географічних об'єктів (топоніми) несуть важливу інформацію про особливості їх виникнення, природні чи соціально-економічні умови місцевості, а водночас є джерелом інформації для їх відтворення. Топоніми розглядають як соціальне явище, що відображає властивості об'єкта, подає їх крізь людське уявлення про цей об'єкт, акумулює та зберігає протягом віків важливу інформацію. Термін для позначення назви населеного пункту дістав назву *ойконім* [1]. Вагомим є вивчення цього виду топонімів, як закономірно організованої системи, оскільки вони відбивають природні, економічні та соціальні процеси життя населення виступаючи топонімотвірними основами назв населених пунктів.

Фундаторами вітчизняної топоніміки є В. Жучкевич, Е. Мурзаєв, В. Ніконов, Є. Поспелов. Заслужують уваги сучасні праці, виконані Р. Абкадировим, Л. Василюк, Л. Зеленською, Н. Тарановою, Н. Янко та ін. Вагомий внесок у вивчення топонімії Закарпаття області здійснили Е. Балагурі, Н. Балаж, Ф. Рубіш, Ю. Мудра та ін. Проте, нерозкритим залишається ойконімічний аспект вивчень топонімії в межах окремого району області.

Метою нашої статті є здійснення географо-топонімічного аналізу назв населених пунктів Мукачівського району. Завдання дослідження: розкрити походження назв населених пунктів району, показати зв'язок топонімічної системи з фізико-географічними та соціально-економічними умовами досліджуваної території.

Мукачівський район розташований у західній частині Закарпатської області (адміністративним центром є місто Мукачеве). Площа району становить 7,8 % території області. В районі налічується 37 сільських та 2 селищні ради, 2 селища міського типу та 86 сіл [2]. Назви населених пунктів Мукачівського району сформувалися під впливом природних чинників, що дає змогу виявляти закономірності виникнення ойконімічної системи поселень. Водночас, Закарпаття є неповторним соціально-культурним ареалом, який своєю специфікою викарбував своєрідний пласт культури мешканців, виробив специфічне мовлення, яке закріпилося у географічних назвах і відповідно до своїх народних географічних термінів утвердилися окремі назви населених пунктів Мукачівського району.

Низка назв населених пунктів Мукачівщини відображаються природні ландшафти регіону. Передусім, в основі назв відображено орографічні умови території та гідрологічні характеристики водних об'єктів. Назви окремих поселень району відображають різноманіття рослинного й тваринного світу регіону. Більш детально з ними можна ознайомитися розтлумачивши генезис назви того чи іншого населеного пункту.

Мотивацією для назви ороніма може бути низка ознак, серед яких тип рельєфу, розмір чи його форма. А оронім, як вид топоніма, є власною назвою будь-якого об'єкта рельєфу земної поверхні (гори, гірського хребта, горба, долини, яру та інше). На території Мукачівського району похідними від особливостей рельєфу місцевості вважаємо села *Горонда*, *Ділок*, *Карпати* та ін. Наприклад, *Горонда* – це село Мукачівського району, що виникло на підвищенні, тому і отримало таку назву. Окрім того, в апелятиві «Горонда» лежить угорська основа «гора». Назва села *Ділок* походить від назви гори Діл, біля якої розміщене село. А невеличке село *Карпати* знаходиться на висоті 350 м над рівнем моря та завдячує своєю назвою гірській системі Карпат [3].

Водні ресурси Мукачівського району не є багатими. Проте є низка населених пунктів, що пов'язані з водними об'єктами та їх гідрологічними характеристиками. Назва села *Баркасово* («берек» і «асо» в перекладі з угорської мови вживається в значенні «озеро сухого рівника») свідчить про те, що вона походить від назви озера Барка в минулому. Адже пагорби, де зараз знаходиться село, були оточені водою згадуваного озера [3]. Село *Серне* розташоване на рівнині, за 25 км від Мукачева. Старожили села вважають, що його назва похідна від слов'янської назви річки «Срно» в значенні «олень». А назва села *Синяк* походить від кольору води однойменної річки Синяк, вода тут чиста, синього кольору. Село *Бистриця* знаходиться на березі гірської річки Латориця з дуже великою течією води, тому бистрий у цьому випадку вжитий у значенні «швидкий потік», «швидка течія»). Жителі села *Ростов'ятиця* стверджують, що назва їхнього села походить від місця, де сходяться два потічки, і мають назву Розтока. Околиці *Ключарок* належать до прадавньої заселеної місцевості краю. З 1485 року вони згадуються як власність Мукачівського замку. За однією з версій село Ключарки отримало таку назву через те, що навколишня місцевість біля села була заболочена. Перші поселенці змушені були відводити воду, яка біла із-під землі ключами. Звідси й назва Ключарки [3].

Багатий природний потенціал та різноманітні біотичні ресурси Закарпаття зумовили походження багатьох ойконімів Мукачівського району. З рослинним світом, зокрема, з видовим складом деревних порід, пов'язані назви таких населених пунктів Мукачівського району як *Березинка*, *Вільховиця*, *Кленовець* та багатьох ін. Назва села *Березинка*, як і

більшості сіл України з подібною назвою, походить від того, що на місці розміщення села чи в його околицях росло багато берізок. Тому не задумуючись німецькі колоністи дали селу таку назву: Birkendorf, тобто *Березинка*. У Закарпатській області є й інші населені пункти з подібною назвою: *Березники*, *Березово*, *Малий Березний та Великий Березний*. Село *Вільховиця* знаходиться за 13 км від м. Мукачева, його назва похідна від того, що в навколишніх лісах росте багато дерев вільхи. В Україні ми можемо зустріти багато назв населених пунктів похідних від кореня «дуб». На території Мукачівського району є село *Дубино*, навколо якого наявні багаті насадження дубових лісів, що й зумовило його назву[3].

Село *Кленовець* розташоване на лівому березі річки Визниця. У давнину тут у кожного господаря було багато овець, а до того ж ліс навколо села переважно був кленовий, що й залишилося у назві поселень. Село *Грабово* пов'язане з насадженням грабового лісу. До 1945 року село *Яблунів* Мукачівського району, мало угорську назву – Нодь Алмаш. Вважається, що цю назву селу дали угорці, які проживали на цій території. З угорської «alma» означає «яблуко», що й відобразилося у назві села. А жителі цього села здавна пишаються багатим урожаєм яблук [5].

Назва села *Бобовище* зумовлена вирощування бобових культур на Закарпатті, найбільше – квасолі, гороху та бобів. Останній, за переказами, до села завезли волохи. Там де вони поселилися, улітку кучерявилось зелене бобовище. Згодом, з'явилося ціле село, яке назвали Бобовище. Село *Великі Лучки* розташоване на лівому березі річки Латориця, і є одним з найбільших сіл області. Місцевий житель П. Янута пояснює назву села тим, що довкола села були великі трав'янисті луки. Звідси і назва Великі Лучки. Село *Дерцен* розташоване на останніх відрогах Малої гори, за 15 км від районного центру. Жителі вважають, що назва походить від назви квітки «дерце», яка росте на болотяних територіях, якими були багаті ці місця. Село *Вінкове* розташоване біля Зняцьова. Вважається, що назву селу дали перші поселенці через те, що в навколишній місцевості проростає багато природного матеріалу, який використовується для виготовлення вінків [3]. Різноманітний тваринний світ Мукачівського району Закарпатської області відображений у назвах низки населених пунктів. Так, назва села *Жуково* походить від апелятива «жук». Весною та влітку в цій місцевості багато жуків, і тому жителі назвали своє село Жуково. Зустрівшись із жителями села *Кінлодь*, ми дізнались про те, що тут у давнину було багато коней у кожній оселі. І від слова «кінь» пішла назва села Кінлодь. У писемних джерелах село *Лохово* згадується з XV століття. Щодо походження назви села є декілька версій. Окремі його жителі вважають, що назва села походить нібито від того, що колись волохи випасали тут отари овець. Пізніше з назви Волохово залишилось тільки Лохово. Інша версія, що на

місці теперішнього села колись були ліси та угловини, в яких було багато вовків. Вони жили у логовах. Від слова «логово» й пішла назва Лохово.

Село *Медведівці* розташоване в передгірській зоні району. Назва села походить від того, що в давнину тут водилось багато ведмедів (по місцевому – медведів), звідси й Медведівці. У селі *Нижній Коропець* (Мукачівського району) вирощували коропів, що зумовило ойконім Нижній Коропець, розташований нижче від м. Мукачева. Також є *Верхній Коропець*.

Систематизовані назви населених пунктів Мукачівського району відповідно до генезису представлено на рис. 1.

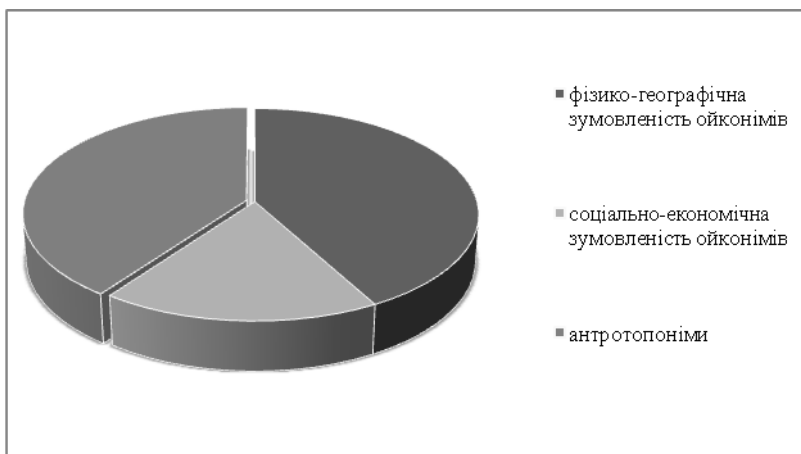


Рис. 1. Структура ойконімів Мукачівського району Закарпатської області

Ойконіми похідні від фізико-географічних умов території розпорошені по всій території досліджуваного району, що зумовлено його високим природно-ресурсним потенціалом. Їх частка у структурі ойконімії є найбільшою, складаючи 42%.

Отже, основна група серед усіх топонімоторних термінів Мукачівщини має фізико-географічний характер. Але доречним є проаналізувати й назви населених пунктів (ойконімів) Мукачівського району, зумовлені соціальними й господарськими умовами, які водночас відбивають певні соціальні та економічні явища: професію, трудову діяльність, торгівлю, будівництво, соціальний статус чи етнічно-мовні особливості.

Варто зазначити, що територія, на якій розташований Мукачівський район, була заселена з найдавніших часів. Район утворився навколо міста, яке виросло біля феодального замка. У X–XI ст. район входив до складу Київської Русі. У другій половині XI століття район було захоплено угорськими феодалами. У 1086 році м. Мукачево та район піддалися

нашестю половців. З 1281 року Мукачевим з навколишніми землями володів галицько-волинський князь Лев Данилович. У 1321 році Мукачівський район знову було приєднано до Угорщини. Юридичний статус район отримав уперше у 1376 році, коли королева Угорщини Ержебет вручила м. Мукачевому грамоту на право користування власною печаткою для скріплення документів. Мукачівський район як адміністративна одиниця утворився у 1946 році. Наведені історичні віхи вплинули на формування його ойконімічної системи [2].

Проаналізуємо назви населених пунктів Мукачівщини пов'язані з трудовою діяльністю. Село *Верхня Визниця* розташоване на лівому березі річки Визниця. До 1728 року існували три Визниці – Верхня, Середня і Нижня. Вважається, що назва села (як і річки) пішла від слова «возити». Цими місцями возили та сплавляли вниз по течії ліс. Слово «возня» похідне від «возити» [3]. На Мукачівщині у великій кількості вирощували коноплі, з яких спочатку робили клоччя, а потім – нитки. Вважаємо, що слово «клоччя» лягло в основу назви села *Клочки*. Село *Чабин*, що розташоване у вузькій долині на північний схід від Обави славилось великими отарами овець. Людина, яка випасала отари овець називали чабаном. Ця професія дала назву селу Чабин.

Серед назв населених пунктів району спостерігаються ойконіми, що характеризують шляхи сполучення, серед яких село *Лавки*. На Закарпатті дороги гатили, вимощували, прокладали. Поселення і місто відділяв потік, а щоб через нього перебраться, необхідно покласти колоду – «лавку, як смугу для ходьби, їзди». Жителі сусідніх сіл, які йшли в місто говорили, що їдуть через Лавки. Що, ймовірно, перенеслось на назву поселення.

Назва села *Станово* розкриває історичну минувшину. За переказами, у підніжжя гори Гат відбувалася історична битва. Тут розташовувалися два військові стани – хана Батія і угорського командування. На цьому місці виникло поселення, його назва пішла від польових станів. А *Брестово* – село, яке розташоване в гірській лівобережній частині р. Латориця походить від слова «берест». Відомі берестяні грамоти, могли бути в обігу у навколишніх селах *Бистриця та Бабичі*, що виникли раніше [3].

Отже, у топонімії Мукачівщини спостерігається зв'язок найменувань населених пунктів (ойконімів), що безпосередньо пов'язані з соціальними умовами життя людей та господарським використанням території. Проте, їх частка складає лише 18 % ойконімії району (рис. 1). У назвах поселень розкривається трудова діяльність: заготівля деревини, виготовлення дерев'яних лавок, випасання овець, вирощуванням коноплі тощо. Назви населених пунктів похідні від соціальних умов проживання місцевих мешканців та їх господарської діяльності сконцентровані переважно у центральній частині Мукачівського району.

Антропоніми (*грец.*) – власна назва людини. В українській мові це особове ім'я, ім'я по батькові, прізвище, прізвисько, псевдонім. Слід зазначити, що значна кількість поселень в Україні закріпилася з назв імен чи прізвищ першопоселенців, князів, власників маєтків (полів) інше. Серед антропонімів Мукачівського району назвемо: *Іванівці* (похідне від чоловіка на ім'я Іван), *Ільківці* (від першого поселенця на ім'я Ілько), *Макарьово* (від першого поселенця по імені Макар), *Микулівців* (від імені першого жителя Микули), *Косино* (від прізвища першого поселенця – Косина), *Кузьмино*, (від імені поселенця Кузьми, що першим заселив поселення), *Ракошино* (від першого поселенця угорського жителя Ракоша), *Форнош* (від першого поселенця на прізвища Форнош) та багато ін.

За 15 км від райцентру на південному сході Мукачівського району розташоване село *Ромочевиця*. Його назва походить від угорського прізвища, яке переважало у поселенні – Ромочова, а пізніше Ромочевиця (з розповідей жителя села М. Алмаші). На схід від Мукачева розмістилося с. *Барбово*, перша згадка про яке датується 1428 роком. З розповідей старожилів вдалося встановити, що назва села походить від імені першого поселенця – Барбєя. А село *Бенедиківці Мукачівського району* заснував Бенедикт, його ім'я й дало назву селу [4].

Село *Плоскановиця* має сиву давнину і засноване в 1605 р. поблизу гори Бомбушка. Оскільки його першим поселенцем був чоловік на прізвище Плоскіна, то і село назвали в його честь – Плоскановиця. Село *Руське* розташоване на північ від Ракошина, колишня назва села – Русковці. Старожили розповідають, що колись тут жили руські полонені, а навкруги були мадари (угорці), тому це місце називали – руське. Таку назву згодом отримало село. На Мукачівщині є село *Щасливе*. Однак, перша його назва була Серенчівці. Вона походила від прізвища першого угорського поселенця Яноша Серенчі. З угорської «серенчі» означає щасливий. Звідси, Серенчівці отримали назву Щасливе [6].

Цікавою є етимологія районного центру м. Мукачево. Назва міста *Мукачево* походить від його попереднього найменування по-угорськи – *Munkacs*. У текстах латиномовного літопису кінця XVII початку XVIII ст., де вперше згадується про Мукачево, вживається інша справжня угорська назва міста «*Muncas*» «поселення, яке вперше зайняли, нарекли Мункаш, бо з великими труднощами прибули на цю землю, про яку давно мріяли» [7]. За правилами середньовічної латинської мови європейські географічні назви не перекладалися. Коли Закарпатську Україну було включено до складу УРСР. Назва міста над Латорицею писалася як Мукачів, тобто як іменник чоловічого роду.

У топонімії Мукачівського району Закарпатської області досить помітним є зв'язок найменувань населених пунктів, що безпосередньо пов'язані з іменами та прізвищами першопоселенців та людей з різним

соціальним статусами (див. рис. 1.). Назви населених пунктів похідні від соціальних умов проживання місцевих мешканців та їх господарської діяльності сконцентровані переважно у центрально-західній та центрально-східній частині Мукачівського району та складають 40 % у структурі ойконімії досліджуваного району.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що географо-топонімічний аналіз Мукачівського району Закарпатської області передбачає дослідження системи географічних назв населених пунктів, яка базується головним чином на співвідношенні певних їх типів. Розвиваючись у нерозривному зв'язку з природними та соціально-економічними чинниками, ойконіми дають змогу виявляти закономірності виникнення місцевих природних та суспільних комплексів.

1. Яроменко О. В. Соціально-економічна зумовленість назв населених пунктів Рівненщини / О. В. Яроменко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 2009. – № 8. – С. 113–116. **2.** Мукачівський район [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://uk.wikipedia.org/wiki/Мукачівський район](http://uk.wikipedia.org/wiki/Мукачівський_район). **3.** Федак С. Населені пункти і райони Закарпаття : історично-географічний довідник / С. Федак. – Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2014. – 148 с. **4.** Мельник В. М. Історія Закарпаття в усних народних переказах та історичних піснях / В. М. Мельник. – Львів, 1991. **5.** Полищук В. Знакомьтесь – Мукачево, Берегово, Хуст / В. Полищук, К. Лустіг : Карпати 1964–2009. – 108 с. **6.** Що не сільце – своє лице : Серенчівці (Щасливе): [село Мукачів. р-ну] / (В. Басараб, газ. «Новини Закарпаття», №№ 63–64, 1997, 26 квіт.). **7.** Філіппов О. Історія Мукачева чехословацької доби / О. Філіппов : – Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2012. – 136 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Ясінський М. М., к.і.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ВІРТУАЛЬНИЙ ІСТОРИЧНИЙ ТУРИЗМ» В СИСТЕМІ ІГРОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті запропоновано впровадити в систему національної освіти навчально-виховну дисципліну «Віртуальний історичний туризм», визначено місце цієї дисципліни, її предмет, завдання та роль в системі навчальних дисциплін загальноосвітньої школи. Обґрунтовано, що загальноосвітня школа, у зв'язку з майже цілковитою відсутністю позашкільних виховних закладів, має взяти на себе відповідальність за виховання молодого покоління та впровадження в комплекс виховних заходів уроків дозвілля. Розкрито необхідність проведення заходів з віртуального історичного туризму, визначено їх особливості, навчальне, виховне та розважальне значення, запропоновано розглядати навчально-виховну дисципліну «Віртуальний історичний туризм» в якості окремої складової системи ігрової освіти.

Ключові слова: уроки дозвілля, система ігрової освіти, віртуальний історичний туризм, навчально-виховні дисципліни.

Аннотация. В статье предложено внедрить в систему национального образования учебно-воспитательную дисциплину «Виртуальный исторический туризм», определено место данной дисциплины, ее предмет, задачи и роль в системе учебных дисциплин общеобразовательной школы. Обосновано, что общеобразовательная школа, в связи с почти полным отсутствием внешкольных воспитательных учреждений, должна взять на себя ответственность за воспитание молодого поколения и внедрения в комплекс воспитательных мер также и уроков досуга. Раскрыта необходимость проведения мероприятий по виртуальному историческому туризму, определены их особенности, обучающее, воспитательное и развлекательное значение, предложено рассматривать учебно-воспитательную дисциплину «Виртуальный исторический туризм» в качестве отдельной составляющей игровой системы образования.

Ключевые слова: уроки досуга, система игрового образования, виртуальный исторический туризм, учебно-воспитательные дисциплины.

Annotation. In the article the author proposes to introduce educational discipline «Virtual historical tourism» into the system of national education,

defines the place of the discipline in the curriculum, its subject, objectives and role in the system of secondary school disciplines. It is proved that secondary school, due to the almost complete lack of extracurricular educational institutions should take responsibility for the upbringing of the young generation and implement leisure classes into a complex of educational activities. The need for activities in Virtual historical tourism is revealed, its features, educational and entertaining value is defined. The author offers to consider teaching educational discipline «Virtual historical tourism» as a distinct component of game education.

Keywords: *leisure activities, game system of education, virtual historical tourism, educational discipline.*

Проблема актуалізації історичних уявлень, відновлення зацікавленості історичним минулим на початку ХХІ ст. стала однією з пріоритетних проблем національної системи освіти. З однієї сторони, розвиток інформаційних технологій призвів до кризи традиційної системи історичного виховання, коли у свідомості школяра поляризувалися образи історичного минулого, як чогось давнього, архаїчного, пасивного і недосконалого, та сучасного, як стрімкого, активного, захоплюючого та хвилюючого. З іншої сторони, зацікавлення дітей шкільного віку новітніми віртуальними технологіями, по-перше, не повинно залишатися поза увагою педагогів, по-друге, може бути успішно використане при проведенні системи виховних заходів, пов'язаних із становленням історичної свідомості молодого покоління. Національна система освіти потребує включення до власного активу не лише новітніх просвітницьких, але й навчально-виховних дозвіллево-ігрових комп'ютерних програм, розроблених відповідно до віку, психологічних особливостей, рівня знань та при умові обов'язкового врахування вимог педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і статей Л. Божко [7], Н. Запорожцева [6], И. Кублаханова [11], М. Кляп [8], Л. Левицької [4], М. Примуш [3], М. Серової [10], А. Смирнова [12], Х. Тхагапсоева [1], О. Франковської [5], О. Шершньової [9], А. Ярошенко [2], засвідчує, що в сфері освіти:

- не визначені програмні вимоги щодо проведення предметно-виховних заходів та, зокрема, щодо впровадження в шкільну систему освіти систематичного й цілеспрямованого історичного виховання учнів;

- наявні підходи щодо проведення виховних заходів у загальноосвітніх школах не сприяють розвитку системи історичного виховання, як обов'язкової та перспективної складової системи національної освіти;

- впровадження методів ігрової освіти відбувається поза межами основних типів навчально-виховних закладів;

- відсутні достатні теоретичні напрацювання в системі ігрової освіти;

– повільно відбувається впровадження віртуальних ігрових технологій в систему історичного виховання.

Мета та завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб виявити пріоритетні напрями розвитку шкільної історичної освіти ХХІ століття, представити для обговорення науковою спільнотою концепцію формування окремої, перспективної, на наш погляд, історичної навчально-виховної дисципліни «Віртуальний історичний туризм», проаналізувати імовірні вектори становлення та практичні можливості застосування системи ігрової освіти.

Криза сучасної шкільної освіти в Україні полягає в тому, що:

– має місце домінування інформативної складової комплексного розвитку молодого покоління;

– відсутні у більшості населених пунктів альтернативні навчальні заклади з власними методами та напрацюваннями й позбавленою офіціозу окремою парадигмою освіти та виховання;

– кризовий стан сучасного українського суспільства відтворений у його системі виховання та навчання;

– запровадженню та розвитку нових підходів, прийомів та методів у галузі шкільної освіти перешкоджає комплекс вторинності та меншовартості інтелекту окремої особи на тлі соціальних, економічних та політичних кризових явищ в Україні і поза її межами;

– новітні розробки вітчизняних науковців в галузі шкільної освіти не знаходять масового застосування через низький рівень валентності її управлінської системи.

Наростаюча невідповідність традиційної «знаннєвої парадигми» освіти сучасним реальностям виявляється, на думку Х. Г. Тхагапсоева, в суперечностях, що загострюються, між: цілісністю культури і технологією її фрагментарного відтворювання через предметно-знаннєвий тип освіти; соціокультурною (культуротекстною) і індивідуально-особовою обумовленістю формування людини і знеособлено-імперативними методами навчання і виховання; безперервною зміною змісту, наростаючим об'ємом знань і незмінним характером базових інформаційних технологій освіти [1]. Попри те, розвиток інформаційних технологій в умовах навчального закладу дозволить лише частково та на певний час призупинити кризові явища наявної інформаційної системи освіти.

Домінування інформативності (знань) в умовах традиційної освітньої парадигми унеможливує формування новітньої системи ціннісних орієнтацій. Обов'язковість споживання інформації в процесі шкільного навчання при умові її необов'язкового доцільного застосування веде до своєрідного інформаційного диктату та психологічного сприйняття традиційного навчального закладу в якості тоталітарної установи з її приматами репресивності та догматизму.

Традиційна «знаннєва (просвітницька) модель» освіти вичерпала себе, вона на сьогоднішній день не відповідає запитам сучасного соціокультурного середовища. Вихід освіти з кризи – в новій парадигмальній політиці [2]. Втім, пошуки нової освітньої парадигми докорінно відрізняються від пошуку удачі і мали б проводитися на основі дослідження закономірностей науково-педагогічними установами при умові наявності наперед заявленої ідеї нової національної педагогіки.

«Слід відзначити, що й Україна не запобігла освітянській кризі, наслідуючи як набутки й досягнення, так й невіршені проблеми й суперечності радянської системи навчання і виховання. Освітянська криза у нашій державі була зумовлена не тільки глобальними, а й деякими національними факторами. Спроби подолання кризи освіти в нашій державі сконцентровані у Державній національній програмі «Україна ХХІ століття: стратегія освіти», що визначила інноваційні цілі, напрями й антикризові завдання модернізації національної освіти. Цей комплекс дій та заходів концептуально відповідає світовій практиці, що понад 10–15 років впроваджує реформацію освітянських систем, як найважливіший засіб подолання глобальної кризи: міжнародні проекти «Освіта для 2000 року» (ФРН); «Освіта американців для ХХІ сторіччя» та «Нація у небезпеці» (США); «Освіта майбутнього» (Франція); «Модель освіти для ХХІ ст.» (Японія) та ін.» [3]. Саме політичні проблеми в Україні стали на заваді розвитку національної освітньої політики і, подібно до того, як політизація суспільства стала на заваді політичній консолідації, проблемні питання суспільної системи освіти і виховання стали перешкодою розвитку соціально необхідної та політично обґрунтованої парадигми нової національної освіти.

У 1981 році американський дослідник Джеймс Бенкс запропонував концепцію полікультурної освіти, яка стала популярною у всьому світі. Згідно з дослідженнями Бенкса, полікультурна освіта досягає поставленої мети лише за умови поваги до принципу різноманітності [4]. На прикладі системи історичної освіти, представленої в Україні, усвідомлюємо, що наявність ідеологічного та навіть політичного диктату становить суттєву перешкоду також і до використання у вітчизняній дидактиці педагогічної концепції Джеймса Бенкса. Так у виданих після 1991 р. шкільних підручниках історії України здебільшого досі відсутні, можливо через рудиментарність російсько-імперських поглядів на вітчизняну історію, параграфи, присвячені розвитку Хазарського каганату та Кримського ханства (Схід та Південь України), натомість досі представлені радянсько-комуністичні ідеологеми виняткової та переможної ролі радянського народу в перебігу Другої світової війни та ліквідації її трагічних наслідків, перенасичені монічною ідеологією шкільні підручники з описами історії

УПА, почасти відсутні критичні матеріали розвитку української державності XXI століття.

На підставі аналізу стану шкільної освіти, в цілому, та історичної шкільної освіти, зокрема, можемо зробити висновок про необхідність впровадження новітніх по відношенню до наявної гегемоністично-безальтернативної державної системи шкільництва педагогічних технологій, методів навчання та освітніх концепцій.

Історично склалися три типи педагогічних сфер. Вони визначаються типом змісту, що транслюється, і залежать від того, що ми хочемо одержати як кінцевий результат: досвід попереднього покоління, світ знань або світ мислєдїяльностї. Відповідно, зараз існує подїл на педагогіку зразка, педагогіку знання й ігрову педагогіку [5].

В даному дослідженні ми акцентуємо увагу на потребі визначення педагогічних дефініцій та пропонуємо розмежовувати, відрізнити термін «ігрові технології навчання» від терміну «ігрова освіта» у зв'язку з тим, що перший з них є визначенням засобу для реалізації окремого навчального процесу, тоді як інший виступає позначенням комплексу навчально виховних заходів, спрямованих на комплексну реалізацію окремої концепції освіти.

Розвиток системи ігрової освіти пов'язаний, окрім іншого, зі зміною шкільних навчальних предметів та необхідністю зміни педагогічних прийомів при вирішенні проблемних питань, пов'язаних з вихованням, навчанням та соціальним становленням школярів. Нами запропоновано запровадити навчальний предмет «Віртуальний історичний туризм», основними особливостями якого є:

- можливість поетапного вивчення історії в індивідуально визначених обсягах;
- наявність у навчальному процесі елементів розваги та азарту, що підвищують рівень емоційної мотивації навчання;
- присутність значної кількості відмінних один від одного образів, доступних для безпосереднього зорового та слухового сприйняття;
- можливість багаторівневого навчання;
- відсутність потреби обов'язкового контролю знань (кожен перехід на новий рівень гри є свідченням успішності навчального процесу, кожен повтор однієї і тієї ж гри є запорукою успішного засвоєння знань в майбутньому).

Потреба ігрового навчання викликана як віковими особливостями підлітків, для яких гра є природнім засобом пізнання та дослідження навколишнього світу, так і обмеженими можливостями розумової праці, адже дозвілля та розваги, на відміну від урочної організації навчання, дають можливість навчатися відпочиваючи.

«Навчальна діяльність підпорядковується правилам гри. Навчальний матеріал використовується як її засіб. До навчальної діяльності додається

елемент змагання, що перетворює дидактичне завдання на ігрову діяльність, а його успішне виконання пов'язується з ігровим результатом» [6].

Будь-яка гра є навчанням: а) чуттєвим сприйняттям нарочито-дисонансного образу буття та відчуттям потреби його подолання, перетворення, переосмислення тощо; б) пізнанням відображеного у грі середовища, котре є симуляцією простору, часу та стану, як фонічного образу гри; в) аналітичним співставленням та порівнянням варіантів систем «проблема – розв'язок» та формуванням образу-оцінювання; г) синтезуванням рішення та оформленням його в цілісний образ-реагування чи, принаймні, окремі його складові: дію, стан, матеріал, форму, конструкт тощо.

Віртуальна гра є таким різновидом будь-якої гри, при якому мають місце віртуалізація фонічного образу гри та симуляція ігрової діяльності електронними засобами. Ігровими правилами може бути передбачено такий різновид пізнавально-виховної гри, який ми називатимемо «Віртуальний історичний туризм» і який може стати основою навчального процесу при вивченні історії.

«Віртуальний туризм передбачає віртуальні екскурсії, та віртуальні тури, віртуальні знайомства, де звичайна реальність заміщується віртуальною. Завдяки віртуальному туризму цікаві регіони та об'єкти стають доступні всім користувачам Інтернету. Віртуальні подорожі до визначних історичних, культурних та архітектурних пам'яток та об'єктів природно-заповідного фонду можна переглянути на багатьох веб-сторінках Інтернету представлених у вигляді екскурсій з численними фото та відео матеріалами. Віртуальний досвід допомагає наблизитися до реальності» [7].

Одним з різновидів туризму є історичний туризм, особливість якого полягає у представленні в якості туристичного середовища збережених історичних надбань.

«Виділяють чотири принципи історичного туризму: 1) активне сприяння у збереженні культурної, історичної та природної спадщини місцевості; 2) підкреслення і виділення унікальності спадщини місцевості щодо інших регіонів; 3) створення у місцевого населення почуття гордості і відповідальності за унікальну спадщину; 4) розробка програми розвитку туризму на основі використання унікальної спадщини місцевості» [8].

«Історико-культурний туризм здійснює позитивний вплив на гармонійний розвиток духовного потенціалу молодого покоління, а також призводить до гармонізації відносин між різними країнами та народами, змушує уряди, громадські організації і комерційні структури активно брати участь у справі збереження і оздоровлення оточуючого середовища та культурного надбання» [9].

В результаті поєднання:

а) гри, як цілком природного навчального процесу;

б) туризму з його функціями розваги, пізнання, змагальності;

в) віртуальних технологій, що розширюють і урізноманітнюють інформативні, комунікативні та діяльні можливості тих, хто навчається, грає, змагається, розважається й створює;

г) зафіксованої та відтвореної в новітніх образах культурно-історичної спадщини людства:

- отримуємо можливість за допомогою віртуальних технологій подорожувати в історичному часопросторі та пізнавати минуле;

- перетворюємо формалізований навчальний процес в дитячу або підліткову гру (втім, дорослі – це діти, яких покинуло дитинство);

- пропонуємо внесення змін до парадигми сучасної шкільної історичної освіти.

Аналізуючи певні кризові явища сучасної історичної освіти в Україні ми, натомість, не намагалися та й не могли запропонувати в даному окремому науковому дослідженні власного цілісного бачення комплексних заходів щодо їхнього подолання. Наше найбільше практичне завдання дослідження полягало в тому, щоб на прикладі представленої тут дисципліни «Віртуальний історичний туризм» продемонструвати один із можливих варіантів подолання кризи вітчизняної історичної дидактики.

Ми анонсували віртуальний історичний туризм в якості навчально-виховної дисципліни: завдяки активному продукуванню в процесі гри образів оцінювань той, хто навчається, має змогу інтенсивно та, до певної міри, поза межами власної свідомості, тобто на психологічно-інтуїтивному рівні, створювати систему ціннісних орієнтацій для героя навчальної гри (віртуального туриста) та проектувати дану систему за межі віртуальності і, таким чином, переносити систему віртуальних моральних цінностей у світ власної реальності.

На тлі всезростаючої завантаженості учнів шкільними предметами, програмами та завданнями ми вважаємо за доречне запровадження в загальноосвітніх навчальних закладах України обов'язкових уроків дозвілля – занять, які б фізично розвантажували (обов'язок сидіти прямо і впродовж тривалого часу слухати та запам'ятовувати почуте є достатньо великим фізичним навантаженням для дитини), вводили у комфортний психічний стан (принесли задоволення, радість, можливість активно проявляти свої емоції) та сприяли розвитку творчого мислення, як невід'ємного елементу дозвілля.

Обсяг занять навчально-виховної дисципліни «Віртуальний історичний туризм» та інших аналогічних за способом їхньої реалізації дисциплін в якості уроків дозвілля може і, при наявності відповідних метрологічних досліджень в галузі шкільної освіти, повинен бути еквівалентним кількості шкільних навчальних годин.

Нами було запропоновано розглядати навчально-виховну дисципліну «Віртуальний історичний туризм» в якості окремої складової системи ігрової освіти. Розвиток альтернативної до сучасної та відмінної від неї технологічними прийомами та засобами навчання ігрової освіти дозволить наблизити освітній процес до процесів природного, біологічного розвитку організму людини. Особливості функціонування систем ігрової освіти сьогодні ще не визначені остаточно на науково-теоретичному рівні, проте впровадження окремих елементів та їхнє функціонування на практичному рівні дозволять прискорити теоретичні розробки в даній галузі. В той час, як переваги впровадження системи ігрової освіти мають достатнє підтвердження на так званому діловому рівні, впровадження віртуальних технологій на підлітково-ігровому рівні дозволить використати вже нині наявний інтерес більшості дітей до комп'ютерної гри на користь навчально-виховного процесу.

Наявні постмодерні дослідження мистецтва віртуалізації дають підстави стверджувати про наявність значного наукового та філософського зацікавлення особливостями розвитку мислення людини XXI століття, сприйняття нею культурного потенціалу людства, а також авангардними змінами соціального простору та, нероздільно пов'язаної з розвитком мисленнєвих процесів новітньої парадигми як вітчизняної, так і світової шкільної освіти.

«Візуальний образ (невід'ємно присутній в операціях, пов'язаних з віртуалізацією постмодерного простору – прим. Я. М. М.) діє в обхід дискурсивного мислення, він має право бути нелогічним; головна його ціль – задіяти глибинні процеси психіки. Він вкрай ефективний з точки зору досягнення необхідного результату, так як діє в обхід свідомості: він ірраціональний» – вважає російський науковець М. В. Сєрова [10]. «Мистецтво – не те, що створюється, а те, що ми сприймаємо», – визначає І. В. Кублаханов [11]. Для людини XXI століття віртуальний тур в історичне минуле є, і це цілком очевидно, такою ж реальністю, як і реальність будь-яких інших елементів її культури.

«Культура може мати яку-небудь цінність лише в тій мірі, в якій її неможливо побачити, але можна переконатися в її присутності яким-небудь іншим способом» [12]. «Історичні образи мають місце як певні уявлення про сутності, що залишилися нам від минулого» [13]. Сприйняття та усвідомлення окремою людиною сформованих суспільних уявлень про минуле можливе, а також важливе і у віртуальному вимірі.

Філософське обґрунтування необхідності й доцільності пізнання віртуальної реальності лежить в основі дисципліни «Віртуальний історичний туризм». Дане обґрунтування дозволяє побудувати наукову концепцію віртуального історичного туризму, суть якої можна визначити наступним чином:

– історичне минуле є відсутньою реальністю, тобто є віртуальним, уявленим середовищем;

– реалізація, відтворення у віртуальному просторі при допомозі комп'ютерних засобів історичних подій та явищ наближає до пізнання останніх;

– наявність значної кількості історичного матеріалу унеможливило його обов'язкове й повне вивчення в школі навіть на пропедевтичному рівні, проте дозволяє організувати навчальні програми з історії будь-якого рівня та обсягу за допомогою ІТ-технологій;

– розвиток історичного туризму є таким способом організації дозвілля, при якому відбувається засвоєння історичного матеріалу, має місце формування системи ціннісних орієнтацій; мандрівник (учасник туру, турист) через активування нового емоційного стану позбувається попередніх емоційних навантажень, тобто скидає з себе вагу негативних емоцій: розвантажується, розважається;

– віртуальний історичний туризм, як шкільна історична дисципліна, що поєднує філософські засади постмодерну, науково-дослідницькі й мистецькі начала, дозвіллєві, пізнавальні, виховні й змагальні функції туризму може бути використана для навчання світової, вітчизняної та регіональної історії, а також з метою формування моральних цінностей школярів.

Особливості запропонованих нами складових віртуального історичного туризму полягають у можливості їхнього використання в системі ігрової освіти в якості віртуальних технологій розвитку дитячої уяви та науково обґрунтованої організації мислення.

В результаті проведеного дослідження стану історичної освіти в Україні та у зв'язку з презентацією дисципліни «Віртуальний історичний туризм» нами було визначено:

– місце цієї дисципліни в системі навчальних дисциплін загальноосвітньої школи як навчально-виховної, історичної, інноваційної, перспективної;

– об'єкт пізнання – сформований за допомогою комп'ютерних технологій віртуальний простір історичного минулого;

– предмет пізнання – історичне минуле людства;

– завдання дисципліни – філософські, навчальні, виховні, дозвіллєві, гіпотетичні, творчі;

– роль в системі наявних навчальних дисциплін загальноосвітньої школи в якості окремої шкільної інноваційної багаторівневої історичної дисципліни.

Автор пропонує впровадити в систему навчальних дисциплін національної загальноосвітньої школи навчально-виховну дисципліну «Віртуальний історичний туризм» в якості окремої складової ігрової освітньої системи з метою апробації майбутньої вітчизняної парадигми шкільної (підліткової) освіти.

- 1.** Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 46–52.
- 2.** Ярошенко А. О. Криза освіти як глобальна проблема сучасності [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2007-1/07_Yaroshenko.pdf
- 3.** Примуш М. В. Тенденції і проблеми модернізації сучасної вітчизняної освіти // Загальна соціологія [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://pidruchniki.com/1584072013714/sotsiologiya/zagalna_sotsiologiya
- 4.** Левицька Л. А. Зміст поняття «полікультурна освіта» в вітчизняній та зарубіжній педагогіці [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://scaspee.com/all-materials/29>
- 5.** Франковська О. Ігрова педагогіка. Технологічний аспект [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/technol/349/>
- 6.** Запорожцева Н. Л. Ігрові технології навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31427/
- 7.** Віртуальний туризм [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальний_туризм З посиланням на : Культура України. Випуск 49. – 2015. Божко Л. Д. Харківська державна академія культури, м. Харків. Віртуальний туризм : нові віяння часу.
- 8.** Кляп М. П. Історичний туризм // М. П. Кляп. Сучасні різновиди туризму. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/93410-storichniy-turizm-storiko-kulturniy-turizm.html>
- 9.** Шершньова О. Історико-культурний туризм в малих містах України як чинник формування національної гідності української молоді [Текст] / О. Шершньова // Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації : матер. третьої Всеукр. наук. конф. (18 травня 2006 р., м. Рівне). – Рівне : РДГУ, 2006. – С. 102–104.
- 10.** Серова М. В. Віртуальний герой в фокусі желання / М. В. Серова // Віртуальное пространство культуры. Серия «Symposium», Випуск 3 / Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С.116–118.
- 11.** Кублаханов И. В. Поколение Пи или Маргинальность идентификации в виртуализации виртуальности / И. В. Кублаханов // Віртуальное пространство культуры. Серия «Symposium», Випуск 3 // Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С.164–165.
- 12.** Смирнов А. В. Культура виртуальности («это – не культура») / А. В. Смирнов // Віртуальное пространство культуры. Серия «Symposium», Випуск 3 / Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. – С. 213–214.
- 13.** Ясінський М. М. Правові основи збереження історичних образів / М. М. Ясінський // Проблеми розвитку вищої школи та економіки в ХХІ ст. Збірник тез виступів учасників науково-практичної конференції (3–4 жовтня 2013р.) – Рівне: МЕРУ, 2013. – С. 58–60.

Рецензент: д.геогр.н., професор Калько А. Д.

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (15)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4.
Наклад: 100 примірників
Підписано до друку 27.05.2016 р. Формат 60x84.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 13,18