

**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 (13)

Рівне–2015

УДК 371: 378: 614: 796
ББК 88.3
П-86

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 1 (13). – Рівне : РВЦ МEGУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. – 342 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 системи педагогічної освіти, фізичного виховання, спорту та здорового способу життя у підготовці молодого покоління та формуванні громадянських цінностей як основи демократичного суспільства, дослідження ролі України в перемозі над нацизмом в Другій світовій війні, літературної спадщини Уласа Самчука, математичного і комп'ютерного моделювання.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 8 від 11.06.2015 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; **Дугчак 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; **Павелків Р. В.** – д.психол.н., професор, академік АВШ України, заслужений працівник освіти України; **Поташнюк І. В.** – д.пед.н., доцент; **Пристапа 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; **Шкрібгій 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; **Попова Д. А.** – к.пед.н., доцент; **Миськова Н. М.** – к.пед.н., доцент, відповідальний секретар редколегії; **Романова В. І.** – к.фіз.вих., доцент, відповідальний секретар редколегії.

Рецензенти:

Петренко О. Б., д.пед.н., професор, Рівненський державний гуманітарний університет; **Полатайко Ю. О.**, д.б.н., професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

ISBN 978-966-7359-77-5

© Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. акад. С. Дем'янчука, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ.....	6
Бірюк Л. Я. Професіографічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.....	6
Васьківська Г. О. Теоретико-методологічні засади формування змісту освіти: людинознавчі аспекти.....	16
Волощук А. В. Художньо-естетичне виховання молоді в мистецько-педагогічній системі Золтана Баконія.....	24
Груба Т. Л. Електронний підручник з української мови як засіб професійно орієнтованого навчання учнів профільної школи.....	30
Джаман Т. В. Троцька Ю. В. Педагогічна рефлексія як засіб формування системи наступності у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови в системі «ДНЗ – початкова школа».....	37
Калько А. Д., Коротун С. І., Кушнірук Ю. С., Миронець Н. Р. Аспекти регіонального ринку послуг вищої туристичної освіти.....	45
Коваль В. В. Етапи та основні тенденції розвитку фізичного виховання в навчальних закладах підготовки робітничих кадрів у контексті еволюції професійно-технічної освіти та фізкультурного руху України у другій половині ХХ століття.....	52
Красовська О. О. Художньо-педагогічні креативні технології у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи в галузі мистецької освіти.....	64
Кристопчук Т. Є., Імплементация досвіду розвитку педагогічної освіти та виховання країн ЄС у навчально-виховний процес вітчизняних закладів освіти.....	73
Курок В. П. Міждисциплінарна інтеграція знань у педагогічних системах.....	82
Лещенко Г. П. Мовна компетенція як складова професійної комунікативної компетенції майбутніх вчителів-філологів.....	90
Марчук О. О. Методика навчання математики волинського педагога-новатора кінця ХІХ – початку ХХ ст. М. Маньковського.....	98
Матвійчук А. В., Мохнюк Ю. Р. Проблемний контекст сучасної екологічної освіти у вищій школі України.....	105
Матвійчук О. В. Формування фахових компетенцій майбутніх економістів для ринку фінансових послуг України.....	112
Мельничук Л. Б. Модель формування професійної культури майбутніх педагогів початкової ланки освіти.....	118
Михасюк К. В. Особливості моніторингу якості практичної підготовки в коледжі студентів економічних спеціальностей.....	124

Міськова Н. М. Удосконалення підготовки студентів до впровадження інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі.....	131
Петрук О. М., Петрук А. П. Краєзнавство як ефективний засіб духовно-морального виховання школярів.....	137
Попова Д. А. Полікультурна компетентність майбутніх фахівців з туризму: зміст та структура.....	144
Романів О. Я., Селецький В. П. Web-технології як інструмент формування іміджу природничо-географічного факультету.....	151
Самойленко О. М. Підготовка бакалаврів математики за технологіями змішаного навчання.....	161
Сойко І. М. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами.....	172
Ставицький О. О. Ставлення молоді до побудови близьких стосунків з інвалідизованими.....	181
Яковишина Т. В. Організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії.....	189
Яроменко О. В. Теоретико-методологічні засади вивчення наукової школи при історичному аналізі науки.....	198
Ясінський М. М. Образ історії у підручниках «Вступ до історії» для учнів п'ятого класу загальноосвітніх шкіл.....	205

РОЗДІЛ 2. РОЛЬ УКРАЇНИ В ПЕРЕМОЗІ НАД НАЦИЗМОМ В ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ..... 214

Борейко В. І. Ціна України за перемогу країн антигітлерівської коаліції у Другій світовій війні.....	214
Джунь Й. В., Суховецький І. О. Стратегічний внесок українських вчених у перемогу над нацизмом у Другій світовій війні (за опублікованими матеріалами закордонних дослідників).....	220

РОЗДІЛ 3. ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА УЛАСА САМЧУКА..... 226

Артеменко Л. Сюжетна парадигма української поетологічної лірики... 226	226
Бабійчук Т. В. Друга світова війна на сторінках роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь».....	236
Конончук Т. І. Улас Самчук у проєкті Юрія Лавріненка «Літературний світ»: екзистенційний аспект.....	246
Новиков А. О. Дискурс національно-визвольних змагань в сучасній українській драматургії (за матеріалами творів М. Куця та О. Чугуя)....	255
Приходько О. Ю. Антиколоніальна ревізія радянської дійсності у романі Уласа Самчука «Кулак».....	262
Стовбур Л. М. Стилистична роль відокремлених членів речення в повісті Уласа Самчука «Марія».....	268

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ..... 273

Галаманжук Л. Л. Ефективність урахування спрямованості рухової асиметрії у формуванні знань 4-річних дітей під час занять з фізичної культури..... 273

Гарієвський Ю. В. Педагогічні цінності майбутнього вчителя фізичної культури..... 281

Завацька Л. А. Сотник Ж. Г., Ільків О. С. Використання інформаційних технологій для підвищення ефективності самостійної роботи студентів..... 292

Корнійчук Я. А. Значення слов'янських бойових мистецтв для духовного розвитку особистості..... 301

Леськів-Бондарчук Г. Характеристика впливу фізичних вправ на людей третього віку..... 308

Степанюк С. І., Ектова Т. О. Витоки художньої гімнастики..... 315

Федорович О. В., Ющук М. В. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи як ефективний засіб формування здорового способу життя..... 321

Розділ 5. МАТЕМАТИЧНЕ ТА КОМПЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ, ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ МЕТОДИ..... 327

Джунь Й. В. Про важливість врахування фундаментальних принципів математико-статистичної обробки економічної інформації..... 327

Лотюк Ю. Г., Соловей Л. Я. Використання символічних перетворень при вивченні математичних дисциплін у навчальному процесі ВНЗ (на прикладі MathCAD)..... 336

РОЗДІЛ 1

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ ТА ВНЗ

УДК 378.091.1

Бірюк Л. Я., д.пед.н., професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка)

ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

***Анотація.** У статті на основі професіографічного підходу визначено модель комунікативно спроможного вчителя початкових класів з огляду на формування комунікативної компетентності з мови у процесі професійної підготовки. Уточнено поняття «професія», «професіоналізм», «професіограма», «готовність», «професійна готовність». Наголошено на важливості педагогічного спілкування як безпосередньої форми прояву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом та вихованцями, яка спрямована на формування й розвиток особистості вихованця, спільне розв'язання різноманітних педагогічних завдань, створення умов для реалізації ним своїх творчих здібностей та сприяння його самоактуалізації.*

***Ключові слова:** майбутній учитель початкових класів, професіографічний підхід, професіограма, комунікативна компетентність з мови.*

***Аннотация.** В статье на основе профессиографического подхода определена модель коммуникативно способного учителя начальных классов с позиции формирования коммуникативной компетентности по языку в процессе профессиональной подготовки. Уточнены понятия «профессия», «профессионализм», «профессиограмма», «готовность», «профессиональная готовность». Подчеркнута важность педагогического общения как непосредственной формы проявления коммуникации в учебно-воспитательном процессе между педагогом и воспитанниками, направленной на формирование и развитие личности воспитанника, совместное решение различных педагогических задач, создание условий для реализации им своих творческих способностей и содействие его самоактуализации.*

***Ключевые слова:** будущий учитель начальных классов, профессиональный подход, профессиограмма, коммуникативная компетентность по языку.*

***Annotation.** The model of primary school teacher readiness for communication is defined in the article on the basis of job profile approach taking into account the peculiarities of linguistic communicative competence forming in the process*

of professional training. Such concepts as «profession», «professionalism», «job profile diagram», «readiness», «professional readiness» were specified. The importance of pedagogical communication as a direct form of communication between teacher and students in the educational process is emphasized. Its aim is fostering and developing pupil's personality; joint solving educational tasks; creating conditions for creative abilities realization and promoting self-actualization.

Key words: *primary school teachers, job profile approach, job profile diagram, linguistic communicative competence..*

Вища мета демократичної України, що інтегрується у міжнародну освітню систему, сформульована в державній програмі «Освіта»: «... постійне духовне удосконалення особистості і перетворення народу України в націю, яка постійно вчиться» [1].

У зв'язку з цим вимоги до вчителя, і особливо вчителя молодших класів, пред'являються дуже високі. По суті справи – це головний учитель в школі, від нього залежить, яких учнів отримають вчителі старших класів. Необхідно підготувати таких, що вміють мислити, слухати, обробляти інформацію у процесі пояснення матеріалу; таких, що уміють спілкуватися на уроці і в процесі уроку вибудовувати свої робочі стосунки з учителем; записати власну думку для подальшого обдумування; готових сприймати інформацію, усвідомлювати її, формуючи простір своєї концептуальної картини світу тобто дорослішати й розуміти. Всі ці завдання розв'язує учитель молодших класів.

Ураховуючи мету вищої гуманітарної освіти – формування висококваліфікованого спеціаліста для потреб країни, науки, культури, освіти, який володіє живим переконуючим словом, ми ставимо питання про необхідність оптимізації навчального процесу у вищій школі з метою формування *комунікативно спроможної особистості* майбутнього вчителя початкової ланки освіти на рівні світових вимог.

Досягнення мети навчання забезпечується відбором навчального матеріалу і дидактичними процесами, що сприяють перетворенню його в знання, навички, уміння та особистісні якості спеціаліста. Зміст навчального матеріалу й форми його переведення в компетентнісний потенціал оформляються у відповідній навчально-програмовій документації, основою якої є державний стандарт, кваліфікаційна характеристика і професіограма спеціаліста. Постановці мети навчання та оптимізації змісту підготовки передуює розробка моделі професійної діяльності спеціаліста – професіограми.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень українських і зарубіжних вчених (О. Абдулліна, Ю. Азаров, С. Батищев, М. Болдирев, В. Бондар, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Підласий, О. Сластьонін, І. Шапошнікова та інші) дає можливість розглянути професіограму сучасного вчителя початкової освіти в розрізі лінгводидактичного аспекту.

Як засвідчує аналіз наукових праць зазначених вчених, зростає соціальне замовлення на людей особистісного типу, лідерів у різних сферах виробництва, талановитих організаторів науки, культури, освіти, а особливо зростає попит на педагогів нового типу – новаторів, комунікативно розвинених, що наслідують і розвивають ідеали класичної педагогіки, відновлюють авторитет учителя, який є активним чинником інтелектуально-духовного становлення учнів. Вагомим резервом підвищення якості підготовки спеціалістів у вищій школі України є створення державної системи гуманітарної підготовки, зокрема підготовки комунікативно спроможного вчителя початкової ланки освіти з урахуванням професіографічного підходу.

Метою публікації є визначення ролі професіографічного підходу з огляду на формування комунікативної компетентності під час оволодіння мовою у процесі професійної підготовки.

В основі формування професійно-комунікативних якостей майбутнього педагога лежить *педагогічна культура* – оволодіння вчителем педагогічним досвідом людства, ступінь його досконалості в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку особистості. Основні складові педагогічної культури: педагогічна спрямованість; психолого-педагогічна ерудиція; гармонія розвинених інтелектуальних і моральних якостей; висока педагогічна майстерність і організованість; уміння продуктивно поєднувати навчально-виховну і науково-дослідницьку діяльність; сукупність професійно важливих якостей; педагогічно спрямоване спілкування і поведінка; постійне самовдосконалення. Без педагогічної культури діяльність педагога втрачає своє гуманне забарвлення й ефективність. Високий рівень її основних елементів, гармонійне поєднання їх в педагогічній діяльності та досягнення ефективних результатів у навчанні визначаються як *педагогічна майстерність*. Інакше кажучи, це зріз основних складових педагогічної культури педагога, які досягли високого рівня розвитку, їх ефективний прояв у практичній діяльності. Одним із показників педагогічної культури є *педагогічний досвід* – теорія і практика педагогічної діяльності людства та її результат, який має два взаємодоповнювальні рівні – теоретичний і практичний.

Відомо, що професійна педагогічна діяльність є конгломератом різних її компонентів: *аналітико-діагностичної, орієнтовно-прогностичної, проектувально-конструктивної, організаційної, практичної, рефлексивної, корекційної, дослідницько-креативної, комунікативної* складових мають пронизувати всі названі види, наповнені новим змістом.

Із структури педагогічної діяльності вчителя молодших класів впливають основні його *педагогічні функції: цілепокладання, спілкування, діагностування, прогнозування, проектування, планування, інформування, навчання, виховання, організація, управління, контролювання й оцінювання, коригування, рефлексування*, що, як правило, також виявляються в єдності.

Названі функції діяльності фахівця реалізуються через комплекс *природних педагогічних здібностей, набутих і сформованих соціальних умінь*

(*здатностей*) і *професійних навичок, умінь та досвіду (компетентностей)*, що формуються й розвиваються в майбутнього вчителя протягом професійної освіти у ВНЗах.

Здібність до педагогічної діяльності – дуже важливий елемент у структурі педагогічної майстерності. Провідний учений С. Гончаренко під педагогічними здібностями розуміє «сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю з метою її ефективного здійснення» [2, с. 253–254]. Провідними здібностями вважаються чутливість до людини і до особистості, комунікативність, перцептивність, динамічність, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність.

Відповідно до основних видів діяльності педагога можна виокремити такі педагогічні здібності: виховні, дидактичні, управлінські, перцептивні, комунікативні, конструктивні, організаторські, дослідницькі та науково-пізнавальні. Безперечно, серед них найголовнішими є виховні, дидактичні, перцептивні, комунікативні та управлінські, а інші – допоміжними. Окремі педагогічні здібності стали провідними властивостями вчителя, без яких неможлива педагогічна діяльність. До них належать, наприклад, комунікативність і педагогічно спрямоване спілкування.

Майбутній фахівець повинен володіти *різними стилями керівництва* дитячим колективом й уміло застосовувати у конкретній ситуації відповідний рівень вимог; бути об'єктивним носієм і *виразником соціальних цінностей*, мати активну соціальну позицію, бути людиною доброю, любити учнів такими, якими вони є; вміти епатувати вихованцям; бути оптимістом; персоніфікувати людину майбутнього. Безумовно, ці якості виявляються під час спілкування, і це передбачає його високогуманність. Характер такого спілкування має велике виховне значення. Адже, першою чергою, виховують не самі слова, а ступінь прояву в них індивідуальності вчителя і його особистісних якостей, відтак, у процесі спілкування він реалізує свою людяність і неповторність.

Вдосконаленню професійної комунікативної підготовки майбутнього спеціаліста сприяє так званий *соціальний інтелект* – особлива індивідуальна його якість, що дає змогу розуміти дитину, розпізнавати найбільш суттєві її риси, усвідомлювати мотивацію її поведінки. Соціальний інтелект проявляється як соціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особиста зацікавленість у добробуті інших; соціальна ефективність як очікування успіху в розв'язанні міжособистісних взаємин; емпатійний інтерес та особистісне співчуття, що забезпечують декодування невербальних ознак емоційних переживань; адекватне визначення ціннісних аспектів ставлення до себе й інших.

Навчання – це передусім спілкування. Тому вчитель має бути комунікабельною людиною. Універсальним засобом комунікації є мовлення. Для майбутнього вчителя початкових класів воно набуває особливої ваги. Характер спілкування має велике навчальне значення. На

результативність навчального процесу впливають такі його параметри, як темп, дикція, інтенсивність, образність, правильність, емоційність, культура мовлення педагога. Відомо, що діти в силу своїх вікових особливостей копіюють соціальну поведінку дорослих, їх манеру, стиль спілкування, засвоюють основні комунікативні норми. Тобто, вчитель – це зразок, це той комунікативний ідеал, досягти якого прагнуть молодші школярі. Тому фахівець початкової ланки освіти повинен протягом усієї професійної діяльності постійно приділяти увагу розвитку педагогічної комунікативної компетентності, зокрема й під час оволодіння мови.

Комунікабельність – це одна з головних властивостей особистості, що є, по-перше, основою для формування особистості, по-друге, підґрунтям будь-якої діяльності, особливо – педагогічної. Всі сучасні педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка) ґрунтуються на демократичному, рівноправному і гуманному спілкуванні та формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин у педагогічному процесі. Власне, характер цього спілкування надає їм особливого забарвлення: високої емоційної насиченості, виразного виховного відтінку, особистісного підходу [3].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в умовах розвитку й демократизації усіх суспільних сфер діяльності, зміцнення комунікативного ядра, в умовах розширення спілкування між етносами, урахування гендерних особливостей особистості, комунікативний компонент займає у структурі педагогічної діяльності вчителя пріоритетне місце. Від показників розвитку комунікативних здібностей учителя, а також його компетентності в спілкуванні залежить рівень налагодження контактів учителя з учнями, колегами та батьками. Спілкування не зводиться тільки до передачі знань, а й виконує функцію «емоційної наснаги», викликає інтерес, стимулює до сумісної діяльності. Важливим показником розвитку комунікативних здібностей учителя початкової школи є здатність та наявність професійно-комунікативних умінь забезпечувати навчання через якісне, нормативне мовлення, що вказує на високу професійну комунікативну компетентність педагога.

Педагогічне спілкування – це безпосередня форма прояву комунікації у навчально-виховному процесі між педагогом та вихованцями, спрямована на формування й розвиток особистості вихованця, спільне вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення умов для реалізації творчих здібностей та сприяння самоактуалізації. У зв'язку з такою дефініцією педагогічного спілкування доречно слова Ш. Амонашвілі: «спілкування є основою, і сутністю, і інтегральним методом виховання» [4, с. 62] і підхід В. Сухомлинського, який мудрість педагога вбачав у збереженні довіри дитини до нього, в її бажанні спілкуватися з педагогом як із другом і наставником. На його думку, слово педагога має бути спрямоване не до слуху дитини, а до її серця.

У дослідженнях Ю. Азарова, М. Болдирева, І. Зязюна, Н. Кузьминої, О. Сластьоніна також вказується на те, що майстерність слова є обов'язковим

компонентом у діяльності педагога, хоча їй досі відводиться другорядне місце у комплексі професійно-педагогічних умінь. Відома вчена Г.Сагач наголошує на необхідності розвитку нової галузі педагогічної науки – теорії і технології виконавсько-мовленнєвої діяльності педагога, що вимагає відродження національної риторичної спадщини, формування національної школи красномовства, відновлення викладання риторики в школах нового типу.

Особливе місце в формуванні професіонального педагогічного спілкування посідає мовлення педагога, яке має бути ясним, образним, докладним і водночас – конкретним та змістовним. Володіння мовленням – це велике мистецтво. Техніку мовлення педагога можна підсилювати за допомогою правильного дихання, постановки голосу, дикції та ритміки. Класичним прикладом цього є досвід А.Макаренка. Всім відомі його слова: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, у постаті й голосі. І я тоді не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба».

В. Сухомлинський розробив своєрідний комплекс мовлення педагога. На його думку, слово педагога не може бути брутальним і нещирим: «Я вірю в могутню, безмежну силу вихователя. Слово – найтонший і найгостріший інструмент, яким ми, вчителі, повинні вміло торкатися сердець наших вихованців ... Виховання словом – найскладніше, найважче, що є в педагогці і в школі... Слово вчителя я вважаю найнеобхіднішим і найтоншим дотиком людини, яка переконана у правоті й красі своїх поглядів, переконань, світогляду, до серця людини, яка прагне бути хорошою» [5, с. 12–13].

Вихід на професійний рівень здійснення педагогічної діяльності вимагає, щоб цю професію обирали люди особливих *особистісних якостей*. Основні вимоги до вчителя у свій час сформулював Я. Коменський [6, с.12–13]. Він уважав, що головне призначення вчителя полягає в тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до людей, знаннями, працелюбністю та іншими якостями стати взірцем для наслідування з боку учнів і особистим прикладом виховувати в них людяність. Професійно важливими якостями європейських учителів вважаються високий рівень самоконтролю, емоційна врівноваженість, емпатія, комунікабельність, автентичність, готовність до співробітництва, впевненість у собі, а також низькі показники депресії, неправдивості тощо.

На думку І. Підласого, до особистісних якостей педагога належать: «людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справеливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших» [7, с. 242]. Вчитель-професіонал – це обов'язково думаючий учитель, який уміє передбачити наявність різних

концептуальних картин світу; учитель, який уміє обробляти символічну інформацію, метафорично мислити, ясно виражати свої думки; здатний дивуватися і побачити, за висловом Дідро, звичайне в незвичайному і незвичайне в звичайному; здатний, набуваючи знань, отримуючи інформацію, співвідносити свою щоденну працю з високою метою.

Для вчителя професійно важливим є вміння адекватно оцінювати і коректувати свою поведінку інтелектуальної діяльності, що є однією з передумов впливу на інших людей та сприяє формуванню вмінь постійно оволодівати культурою інтелектуальної діяльності, культурою поведінки, психологією спілкування, розвивати рефлексивне мислення, пізнавальну активність і волю саморегуляцію. Вищезазначені особистісні якості будуть гармонійно розвиватися і матимуть стимул для самовдосконалення тільки за наявності внутрішнього інтересу, потягу, бажання до педагогічної діяльності, безупинного і невтомного прагнення досягти в ній значних успіхів і отримання душевного задоволення. Узагальнено ці риси особистості педагога можна визначити як *педагогічну спрямованість*, що є необхідною умовою і підвалиною педагогічної діяльності.

Педагогіка вищої школи покликана сформувати й розвинути духовну й інтелектуальну особистість майбутнього педагога, відповідальну за власний мовленнєвий вчинок і здатну навчати міжкультурній комунікації в полікультурній державі Україна. Для вчителя професійно значущим є повага, знання й розуміння свого учня як особистості. Учень має бути прийнятий незалежно від того, чи збігаються їх системи цінностей, моделі поведінки і оцінок, що також передбачає знання психологічних механізмів і закономірностей поведінки спілкування. Педагог виступає як організатор навчальної діяльності учнів, їх співпраці, і в той же час – як партнер педагогічного спілкування. Відомо, що уміння управляти мовленням і мислення, як правило, дає можливість реалізувати себе, свої здібності в обраній спеціальності, тобто ефективна мисленнєво-мовленнєва діяльність – основа майбутнього вчителя початкових класів – основа професіоналізму.

У професійній освіті до цього часу залишається широко розповсюдженим підходом підготовка фахівців на основі кваліфікаційної характеристики. Кваліфікаційна характеристика випускника вищого педагогічного закладу – це сукупність вимог, що визначають його професійні знання, навички та уміння, розроблені спеціально уповноваженим органом виконавчої влади у сфері професійної освіти на основі кваліфікаційних характеристик професій. Як можна помітити, у визначенні названого поняття позначені тільки вимоги до знань, навичок та вмінь. Вимоги до наявності у випускника професійно важливих якостей і властивостей особистості відсутні. Відсутні також вимоги до наявності у випускника творчих здібностей, що згодом повинні стати основою для формування нових способів професійної діяльності і створення авторської системи діяльності як характеристики досягнення найвищої стадії професійного розвитку особистості –

професійної майстерності. Вважаємо це суттєвим недоліком підготовки майбутніх фахівців на основі освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Вільним від названого недоліку є *професіографічний підхід* до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

Для нашого дослідження передусім необхідно з'ясувати поняття «професія», «професіоналізм», «професіограма», «готовність», «професійна готовність».

Професія – це обумовлений суспільним розподілом праці рід постійної діяльності, який узгоджується з нормами загальнолюдської моралі, базується на екоцентричній екологічній свідомості і є джерелом матеріального забезпечення людини. З існуючого спектру характеристик поняття «професія» оберемо визначення, запропоноване у словнику професійної освіти: «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок» [3, с. 276].

Високий рівень володіння вміннями, необхідними у процесі виконання певної роботи трактується науковцями як *професіоналізм*. Основою організації професійної підготовки і наступної її оцінки є не кваліфікаційна характеристика, а професіограма. Дослідниця О. Абдулліна наголошувала, що ефективність системи підготовки вчителя визначається ступенем її відповідності вимогам суспільства до виховання, структури і змісту праці вчителя на сучасному етапі, оптимальною відповідністю професіограмі вчителя.

Професіограма – це детальний опис вимог до спеціаліста будь-якої професії, що включає перелік основних функцій, представлена через систему вимог, що пред'являються до людини, включаючи якості, властивості й характеристики особистості, психологічні здібності, що визначають спрямованість особистості, її психолого-фізіологічні якості, знання, уміння й навички, якими вона повинна володіти для того, щоб успішно виконувати свої професійні функції, а також протипоказання до даної професії. Професіограма є основою визначення кваліфікаційної характеристики і розробляється на основі аналізу професійної діяльності спеціаліста.

Як правило, професіограма складається з таких розділів: 1. Соціально-економічна характеристика професії (галузь економіки, потреба в кадрах, географія професії, тип організації чи підприємства тощо). 2. Виробнича характеристика професії (мета праці, предмет праці, умови праці, організація праці, необхідні професійні знання, навички й уміння). 3. Санітарно-гігієнічна характеристика професії. 4. Вимоги професії до індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста (нейродинаміка, біоритміка, психомоторика, сенсорно-перцептивна сфера, пам'ять, увага, мислення, інтелект, емоційно-вольова сфера, риси характеру, професійно-важливі якості особистості). 5. Підготовка кадрів (тип навчального закладу, термін навчання, необхідні знання із загальноосвітніх предметів, перспектива професійного росту). З наведеної змістової структури професіограми помітно, що у ній пред'являються вимоги не лише до знань, умінь та навичок. Комплекс цих вимог значно ширший, ніж той, що закладено у кваліфікаційній характеристиці вчителя.

Професіограма педагога – це детальний опис інтегрованої педагогічної професії, що представлений через систему вимог до вчителя, які включають якості й властивості особистості, особливості психічної діяльності, знань, навичок та умінь, необхідних для успішного виконання педагогічних функцій у сфері виконання професійної освіти.

Для нашого дослідження важливим є поєднання вимог Галузевих Стандартів Вищої Освіти України (освітньо-професійна програма підготовки, освітньо-кваліфікаційна характеристика) і вимоги професіограми вчителя.

Однією з найважливіших умов, що забезпечують ефективність підготовки студентів педагогічного університету як комунікативно спроможних особистостей і компетентних фахівців, є *готовність* як особистісна психологічна якість, що вживається на позначення «стану мобілізації всіх психофізичних систем людини, яка забезпечує ефективне виконання певних дій» [8, с. 331].

Сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя визначається як *професійна готовність* до педагогічної діяльності. В. Сластьонін [3] виділяє, з одного боку психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з другого – науково-теоретичну та практичну підготовку як основу професіоналізму. Зміст професійної готовності як відображення педагогічної освіти акумульовано, як зазначено вище, в професіограмі, що відображає інваріантні, ідеалізовані параметри особистості і професійної діяльності вчителя.

Зазначимо деякі якості вчителя початкових класів, визначені професійним стандартом:

- уміння слухати інших з розумінням і цілеспрямованістю;
- уміння створювати й розвивати взаємини, що сприяють успішній професійній діяльності;
- уміння спостерігати та інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку комунікантів;
- уміння розробляти новаторські рішення, що стосуються професійної проблематики;
- уміння аналізувати наукову літературу, інтерпретувати висновки досліджень і положень професійної літератури.

Загальне уявлення про якості і властивості особистості, а також про основні професійні функції, якими повинен володіти і які повинен виконувати вчитель початкових класів у своїй професійній діяльності найдоцільніше отримати на основі ознайомлення з професіограмою даної професії. Оскільки професіограма як система вимог тільки описує особистість і діяльність учителя початкової школи, але не є тотожною їм, то її можна з повним правом вважати моделлю представника даної професії. В основу нашого дослідження була покладена типова структура професіограми, запропонована С. Батищевим, з певними авторськими змінами і доповненнями.

Оскільки професія вчителя початкових класів і підготовка до неї є багатоаспектною і включає в себе підготовку до навчання мови, підготовку

до навчання математики, підготовку до навчання природознавства, підготовку до навчання різних видів культури (фізичної, музичної, образотворчої тощо), і це не є темою нашого дослідження, то ми обмежимося розглядом професіограми вчителя з огляду на підготовку вчителя до організації комунікативно-орієнтованого навчання мови у початковій ланці освіти.

Оскільки професіограма виступає як уявлення про стан і зміст діяльності випускника, то вона є відправною позицією побудови технологічної лінії підготовки спеціаліста. Ця технологічна лінія у вигляді структурно-логічної схеми підготовки конструється з вихідного рівня до кінцевого результату підготовленості випускника, від початку першого навчального семестру до державного кваліфікаційного іспиту. Названа лінія реалізації освітнього змісту включає психологічний підрівень: майбутній вчитель у процесі навчання самоудосконалюється від розуміння потреби одержати освіту як необхідність до усвідомлення потреби розвинути свої здібності в процесі учіння. Крім того, професійній моделі комунікативно спроможного фахівця повинна бути властива низка диференціальних особистісних компетентностей, інакше кажучи, особистісних особливостей, що забезпечують досягнення того чи іншого рівня універсальної комунікативної компетентності.

Пропонована модель особистості майбутнього випускника педагогічного факультету в річищі професіографічного підходу складається з низки універсальних життєвих компетентностей, починаючи з елементарної, що забезпечує виживання й елементарне функціонування організму; з комунікативної, що забезпечує проживання, навчання та виховання в соціумі, а також професійне становлення і розвиток, закінчуючи методологічною, що втілює в собі найвищий ступінь зрілості й продуктивності особистості. Логіка подальшого дослідження визначеної проблеми передбачає визначення складових комунікативної компетентності з мови майбутнього вчителя початкової школи.

1. Україна XXI століття: стратегія освіти. Державна національна програма відродження освіти // Освіта. – 1992. – 18 серпня. – С. 3.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / [авт.- укл. С. У. Гончаренко]. – Либідь, 1997. – 376 с.
3. Педагогика: учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений] / В. А. Слатенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов // 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Амонашвили Ш. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1979. – С.103.
5. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – К., 1975. – С.12–13.
6. Коменский Я.-А., Избранные педагогические сочинения / Я.-А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – С. 531.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В. 2-х кн. / И. П. Подласый. – М., 1999. – Кн.1. – С. 241.
8. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с. – С. 331.

Рецензент: д.пед.н., професор В. П. Курок.

Васьківська Г. О., д.пед.н., старший науковий співробітник (Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ: ЛЮДИНОЗНАВЧІ АСПЕКТИ

Анотація. У статті окреслено теоретико-методологічні засади формування змісту освіти у старшій школі з огляду на людинознавчі аспекти. Розглянуто наукові трактування поняття «зміст освіти». Обґрунтовано важливість системного підходу у процесі формування змісту освіти загалом і конструювання системи знань про людину зокрема. Зосереджено увагу на проблемі формування системи знань про людину в учнів старшої школи.

Ключові слова: зміст освіти, системний підхід, система знань про людину, старшокласник, структура, цілісність.

Аннотация. В статье очерчены теоретико-методологические основы формирования содержания образования в старшей школе с учетом человековедческих аспектов. Рассмотрены научные трактовки понятия «содержание образования». Обоснована важность системного подхода в процессе формирования содержания образования вообще и конструирование системы знаний о человеке в частности. Сосредоточенно внимание на проблеме формирования системы знаний о человеке у учеников старшей школы.

Ключевые слова: содержание образования, системный подход, система знаний о человеке, старшеклассник, структура, целостность.

Annotation. The article outlines the theoretical and methodological principles of educational content formation at high school considering man-oriented aspects. Different scholars' interpretations of the content of education are analyzed. The importance of a systematic approach in the process of constructing educational content and general knowledge about a man in particular is proved. Special attention is given to the problem of forming high school students' knowledge about a man. The article deals with the actual problem of finding effective ways of a system of high school students' knowledge creating about a man. The expediency of combining modern conceptual approaches of solving the problems is substantiated.

Keywords: educational content, systematic approach, the system of knowledge about man, high school student, structure, integrity.

Нове тисячоліття характеризується таким лавиноподібним зростанням відкриттів взаємопов'язаних систем і їх елементів, які, синергетично випукло співдіючи, вимагають усвідомлення людиною принципів їх взаємодії і функціонування. За таких умов навіть провідні галузі наукового пізнання світу і людини не в змозі адекватно реагувати на ці виклики. Отже, дослідження ролі і значення системного підходу постає не тільки як актуальна проблема, але й як необхідна умова і нагальна потреба.

Системний підхід як метод наукового пізнання уможливорює вивчення об'єктів і процесів, детермінуючи наукову, економічну, соціальну й освітню практику. Водночас, він сприяє розкриттю цілісностей як феноменів, як данностей, як причин і наслідків. З іншого боку, розуміння й усвідомлення багатогранності та розмаїтості синергетичних зв'язків будь-яких об'єктів пізнання як систем, як нелінійності їх розвитку наближує до безпечного конструювання суспільствами свого розвитку і співрозвитку.

Оскільки коло проблем криється у площині багатоманітних типів зв'язків і в процесах, і в об'єктах, і в явищах, то, звісно, задля зведення цих зв'язків до цілісної теоретичної картини слід застосовувати нові підходи, водночас модернізуючи зміст освіти старшої школи. Принцип системного підходу широко використовуються у багатьох галузях науки, техніки, економіки і управління, екології тощо. Зі свого боку, педагогіка також долучилася до розгляду, аналізу, осмислення й вивчення відповідних проблем. Її системні пошуки спрямовані на підготовку нових поколінь до неожиття з його непередбачуваними реаліями, а отже, на конструювання нового змісту освіти, на інновації у сфері педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема визначення змісту освіти існує й вимагає свого розв'язання. Незважаючи на відмінність у підходах до визначення змісту освіти, спільність у міркуваннях учених і практиків є очевидною. Передусім, це стосується сутності поняття «зміст освіти», що є вихідною для визначення складових його характеристик. Зокрема, важливою особливістю, яка характеризує схожість поглядів багатьох дослідників, є те, що зміст знань завжди має бути сконструйований у певній логічній послідовності і спиратися не лише на індивідуальні особливості усвідомлення учнями змісту, а й на форми (структури) самих знань за обов'язкового врахування міжпредметних зв'язків (табл. 1).

Зміст сучасної освіти містить основні елементи знань про: природу; суспільство; людину; техніку. Ці елементи, ґрунтуються на теоріях, законах, поняттях і фактах, складають зміст за сімома освітніми галузями, визначеними новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. З іншого боку, аналіз психолого-педагогічної літератури довів необхідність розкриття багатьох детермінантних аспектів, що стосуються модернізації, добору і формування змісту освіти старшої школи.

Тракування змісту освіти сучасними дослідниками

Роки	Дослідники	Основні позиції
1	2	3
1970–2005	Реконцептуалісти (У. Пайнар, У. Рейнолдс, П. Слеттері, П. Таубман)	Майже все, що відбувається в школі, може класифікуватись або обговорюватися як зміст освіти
1978	М. В. Савін	Зміст освіти розглядається як чітко окреслений обсяг знань, умінь і навичок, що є основою для всебічного розвитку учнів і формування в них діалектико-матеріалістичного світогляду
1980	М. М. Скаткін	Зміст освіти можна вважати розгорнутою метою навчання, динаміка якої конкретизується завданнями навчання; водночас, попередньо мають бути передбачені основні міжпредметні зв'язки, необхідні для свідомого засвоєння відповідних курсів, але без порушення внутрішньої логіки
1984	Т. А. Льїна	Основи наук про природу, суспільство і саму людину, вивчення яких має забезпечувати розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання
1986	М. А. Верб	Зміст освіти – обсяг і характер знань, умінь і навичок, якими повинна опанувати людина у процесі навчання. Найважливішим чинником, що впливає на зміст освіти, є науково-технічна революція
1990	В. Оконь	Зміст освіти включає системи декількох розрядів, які розглядаються як системи з окремих предметів, отже, зміст є сукупністю систем знань
1990	І. Ф. Харламов	Зміст освіти – сукупність знань з різних наукових галузей
1991	В. С. Ледньов	Зміст освіти є системою знань і вмінь, необхідних для персонального виконання одного з видів професійної діяльності
2002	В. В. Ягупов	Зміст освіти містить систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їхнього світогляду, сприяє набуттю соціального досвіду, здійснює підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності
2004	О. Є. Лебедев	Зміст освіти є дидактично адаптованим соціальним досвідом розв'язування пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем
2007	С. У. Гончаренко	Загальна дидактична модель навчального предмета як цілісність змісту вибудовується за типами навчальних предметів; зміст підлягає засвоєнню педагогічного інструментування, яке організує процес цього засвоєння

Продовження табл. 1

1	2	3
2007	Р. А. Арцишевський	Зміст освіти має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки, науки про суспільство та науки про людину
2007	Л. П. Величко	Добір багатокомпонентного змісту освіти детермінується різними чинниками, принципами, критеріями, концепціями, парадигмами. Іншу площину добору змісту визначають особливості навчальних предметів як проєкції відповідних наук. Концепція змісту освіти, в якій він трактується лише як педагогічно адаптовані основи наук, відкидається сучасною дидактикою
2008	С. У. Гончаренко	Зміст освіти та її рівень визначаються вимогами виробництва і зумовлені соціальними відносинами, станом науки, техніки, культури, а також рівнем розвитку шкільної справи і педагогічної науки
2008	В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.	Зміст освіти слід розглядати як сукупність засобів і способів діяльності, набутих у процесі суспільно-історичної практики задля розвитку особистості
2009	І. В. Малафійк	Зміст освіти є педагогічною моделлю соціального замовлення, звернутого до школи
2012	О. Я. Савченко	Зміст освіти включає систему знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень; його джерелом є соціальний досвід (духовна і матеріальна культура), особистий досвід учнів та вплив середовища

Тут під змістом освіти старшої школи ми розуміємо систему знань, яка необхідна для задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб особистості старшокласників. Вважаючи важливими показниками засвоєння знань про людину, системність і можливість виконання ними методологічної, пояснювальної і прогностичної функцій, наголошуємо на необхідності подальшої теоретичної розробки системи і структури знань про людину.

Вітчизняний дидакт О. Я. Савченко визначила тенденції розвитку теорії шкільного змісту освіти на початку XXI ст. [1, с. 44–45]: 1) поєднання у цілях відбору змісту соціального запиту і потреб розвитку дитячої особистості; 2) визнання стандартизації основним механізмом соціально-педагогічного відбору і нормативного регулювання змісту для початкової, основної і старшої школи; 3) збагачення і конкретизацію процесуальної частини змісту шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя і учнів, домінантою яких є оволодіння дітьми продуктивними способами діяльності; 4) включення до змісту освіти особистісно-значущого компонента, який передбачає

об'єктом засвоєння мотиваційно-ціннісної якості і життєвий досвід учнів. Визнання правомірності цього компонента, окрім іншого, засвідчує, що поряд із раціональним шляхом діти мають освоювати образний, емоційно-почуттєвий спосіб пізнання і взаємодії із зовнішнім світом і самопізнання своїх можливостей; 5) переосмислення і переструктурування всіх компонентів змісту освіти на засадах компетентнісного підходу, що додає до його складу результативну частину. Це розвиває рефлексивно-оцінну діяльність учнів і дає змогу здійснювати моніторинг якості засвоєння за рівнями навчальних досягнень учнів; 6) включення середовища до компонентів змісту, що зумовлене інформаційною насиченістю макро- і мезосередовищ, які активно чи пасивно впливають на пізнавальну і мотиваційно-ціннісну складові навчання.

Метою статті є дослідження теоретико-методологічних засад формування змісту освіти у старшій школі і розкриття важливості людиноцентричного підходу у процесі формування змісту освіти.

Наше дослідження спрямоване на розв'язання проблеми формування у старшокласників системи знань про людину. Загальним для подібних досліджень, де розкриваються питання навчання старшокласників, незважаючи на принципові розбіжності, є зосередження уваги на залежності необхідного рівня знань випускника від загальнонаукової і теоретичної підготовки. Лише за умови постійного вдосконалювання змісту і структури знань, оволодіння їх системою можуть бути здобуті оптимальні результати. Утім, саме з цих питань й існує значна розбіжність у поглядах дослідників. Що саме слід включати до змісту знань про людину? Якими критеріями добору матеріалу варто керуватися? Ці та інші питання постійно знаходяться в полі зору фахівців, які визнають багатоаспектність їх розв'язання.

Для формування в учнів системи знань про людину методологічною основою є цілісність, яка не підміняє системності, а є внутрішньою її характеристикою. Системність виступає дидактичною умовою формування у старшокласників системи знань про людину, є необхідною якістю знань, узгоджується з розумовою діяльністю учнів. Водночас, як зазначає О. Я. Савченко, «методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини» [2, с. 322].

Теоретико-методологічні засади формування системи знань (системний підхід як метод наукового пізнання, цілісність як основна якість системи знань і методологічні основи структурування змісту освіти) відповідають сучасному етапу розвитку суспільства і передбачають відображення у змісті шкільної освіти, визначеного науковцями [2, с. 323], а саме: системи знань про природу, людину, суспільство, техніку, технології та ін.; системи загальних інтелектуальних і практичних навичок і умінь учнів, а також їхнього досвіду творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення

людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства.

Для характеристики досліджуваної системи знань ми виявляємо дидактичну структуру, мережу зв'язків між компонентами, якими виступають системи знань з різних предметів. Дидактичну структуру розглядаємо як основний визначник якості знань, як інваріантний напрям у процесі пізнання системних взаємозалежностей, але не ототожнюємо зі способами і засобами формування системи знань.

Індивідуальні знання у кожному окремому випадку маючи свою структуру, залежать від багатьох чинників. Тож у процесі підготовки майбутніх випускників важливо встановити ступінь відповідності цієї індивідуальної структури структурі знань про людину як об'єктивної категорії, адже саме у структурі знань про людину, що за своєю сутністю є «сукупною», міжпредметні зв'язки виступають детермінантою-корелятом. Ці зв'язки визначають конкретні взаємозалежності між елементами знання, за яких і формується нова функціональна якість останнього. Реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі є найважливішою умовою формування системи знань про людину, адже вони забезпечують їх концептуальну єдність [3, с. 82].

Розглядаючи вимоги до формування в учнів системи знань про людину, вкажемо на особливу її складність і виняткову важливість. З огляду на це, неможливо не погодитися з П. П. Блонським, що «нині розділили єдиний всесвіт на низку окремих навчальних предметів. Коли вчений-спеціаліст спрямовує свою увагу лише на одну маленьку частинку світу, це цілком зрозуміло, але яка потреба змушує нас показувати дитині замість єдиного всесвіту низку відхилень від цільного світу? Народна школа, яка створює просто людину, а не спеціаліста, повинна давати цільне знання» [4, с. 43].

Отже, безперечним є те, що учень старшої школи повинен володіти системою знань, основними елементами якої є загальнофілософські знання, психологічні, фізіологічні, природничі, культурологічні, а також знання актуальних проблем суспільно-політичного, соціального і культурного життя. Тож система знань про людину складається з якісно різномірних частин або підсистем, кожна з яких може відбити лише окремі її сторони. Ми поділяємо погляди І. Д. Зверева, який вважає, що зв'язок між компонентами, – це «ніби сполучені поля різних навчальних дисциплін» [5, с. 4].

Складні системи вимагають одночасного представлення якісно різномірних підсистем і рівнів організації як низки якісно різноманітних систем. На протигагу цьому структуральна якість обумовлена лише взаємозв'язком компонентів, поза яким така якість у кожного елемента відсутня. Отже, якщо йдеться про філософські, природничі, суспільствознавчі, психологічні або фізіологічні знання як складові елементів (підсистем) знань про

людину (рис. 1), то вони володіють субстратною якістю, їх властивості тотожні з властивостями конкретної науки.

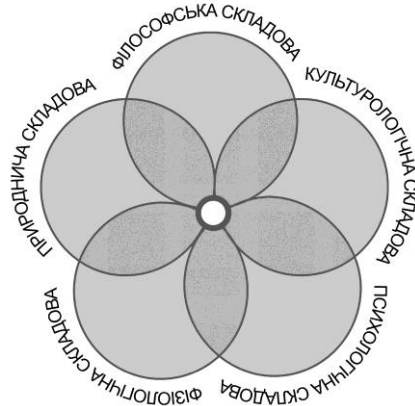


Рис. 1. Складові системи знань про людину

Складові елементи, взаємодіючи всередині системи, набувають нової функціональної якості (у системі кожен елемент діє в особливий спосіб, змінюючись сам, а отже, спричиняє зміни інших елементів).

Виходячи з положення про концептуальну єдність знань про людину, ми досліджуємо їх дидактичну структуру, основу якої становить зміст освіти, що визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також як певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки. Означений рівень досягається завдяки навчально-виховній роботі.

На основі визначених українським дидактом О. Я. Савченко тенденцій розвитку теорії шкільного змісту на початку ХХІ ст. розробляються навчальні книги, курси за вибором для учнів старшої школи, де поєднується зміст соціального запиту з потребами особистості. Водночас ураховується вимога щодо збагачення і конкретизації процесуальної частини змісту шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя і учнів (головне – оволодіння дітьми продуктивними способами діяльності). Включення до змісту особистісного компонента сприяє засвоєнню мотиваційно-ціннісних якостей і життєвого досвіду учнів (поєднання раціонального шляху з освоєнням образного, емоційно-чуттєвого способу пізнання і взаємодії з зовнішнім світом, самопізнання своїх можливостей).

В процесі дослідження теоретико-методологічних засад формування у старшокласників системи знань про людину, в статті акцентована увага на

системному підході як методі наукового пізнання, на цілісності як основній якості системи знань і методологічній основі структурування змісту освіти. Без розкриття засобами змісту предметів старшої школи системності неможливо повноцінно формувати систему знань з того чи іншого предмета, а отже, систему знань про людину як таку. Основи наукового світогляду, коли людина розглядається як цілісний елемент природи, можуть бути опановані учнями лише за умови інтеграційного підходу, за якого враховуються біологічний та соціальний аспекти. Аналіз системи і структури знань про людину показав, що елементом сукупної структури є структура знань з певних предметів, де розкриваються як закони, способи, характер зв'язку між елементами, так і система взаємовідносин між ними. Внутрішньою властивістю такої системи є цілісність як синергетична домінанта і детермінанта.

З іншого боку, цілісність ми розглядаємо як цінність, що є основною ознакою системи і її методологічною характеристикою, адже замикається вона на структурній єдності змісту навчальних предметів старшої школи, від якого залежить формування (і його сенс) у старшокласників системи знань про людину. Тож цілісна властивість змісту має бути кінцевим результатом утворення змістово-предметної системи з людиноцентричним ядром. Відтак, тільки система знань про людину спроможна ціннісно орієнтувати учнів, сприяти їхньому саморозвиткові, самовдосконаленню, професійному і смисложиттєвому самовизначенню.

1. Савченко О. Я. Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі [Текст] / О. Я. Савченко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – 728 с. – С. 38–48. 2. Савченко, О. Я. Зміст загальної середньої освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти [Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 3. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика : монографія [Текст] / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с. 4. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы : в 2 т. [Текст] / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические сочинения. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85. 5. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов [Текст] / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

Рецензент: д.пед.н., ст. наук. співробітник А. Д. Цимбалару.

Волошук А. В., к.пед.н, доцент (Закарпатський художній інститут)

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ЗОЛТАНА БАКОНІЯ

***Анотація.** У статті розкрито мистецько-педагогічні методики Золтана Баконія, які сприяли успішній популяризації образотворчого мистецтва серед молоді та забезпечили виховання у них художньо-естетичних та моральних принципів. Обґрунтовано актуальність прикладу професійного підходу відомого педагога до мистецько-педагогічної майстерності.*

***Ключові слова:** художня освіта, образотворче мистецтво, дитяча творчість, художньо-естетичне виховання, педагогічна майстерність.*

***Аннотация.** В статье раскрыты художественно-педагогические методики Золтана Бакония, которые способствовали успешной популяризации изобразительного искусства среди молодежи и обеспечили воспитание у них художественно-эстетических и моральных принципов. Обоснована актуальность примера профессионального подхода известного педагога к художественно-педагогическому мастерству.*

***Ключевые слова:** художественное образование, изобразительное искусство, детское творчество, художественно-эстетическое воспитание, педагогическое мастерство.*

***Annotation.** Zoltan Bacony's artistically-pedagogical methods, which were instruments in successful popularization of fine art among young people and provided artistically-aesthetic education, moral principles, are analyzing in the article. An actual example of professional approach to artistically-pedagogical skills is the important element of the article.*

***Keywords:** artistic education, fine art, children's creativity, artistically-aesthetic education, pedagogical art.*

Одним із пріоритетних завдань сучасної України початку ХХІ століття є відродження духовності української нації, збереження її багатовікових культурних традицій. Провідна роль у цьому процесі відводиться освіті, важливою складовою якої є позашкільна освіта, яка спрямована на реалізацію творчого потенціалу молоді, формування її світогляду, розвиток різноманітних здібностей та особистісних якостей. З-поміж широкого спектру напрямів розвитку особистості у системі позашкільної освіти завжди вирізнялася мистецько-художня складова,

здатна забезпечити естетичне виховання дітей та юнацтва засобами образотворчого мистецтва.

Зміст художньо-естетичного виховання особистості досліджували такі відомі сучасні вчені-педагоги: Є. Антонович, А. Голизова, С. Кучер, О. Мироненко, О. Отич, Л. Оршанський, М. Пантюк, О. Половіна, Н. Савченко, В. Салко, О. Сташук, О. Шкурін та ін.); сучасні підходи до організації творчої діяльності школярів засобами образотворчого мистецтва розглядалися науковцями І. Демченко, В. Захаровою, В. Томашевським та ін.

Мету нашої статті є дослідження та збереження мистецької, педагогічної й творчої спадщини педагога-художника – Золтана Баконія. Окремі аспекти його доробку широко використовуються в практиці сучасної позашкільної освіти, однак є необхідність переосмислення її в умовах модернізації позашкільної художньої освіти.

Яскравою особистістю в історії позашкільної художньої освіти України є Заслужений учитель України Золтан Степанович Баконій (1916–1989 роки), який, незмінно керуючи студією образотворчого мистецтва при Ужгородському Палаці піонерів понад 40 років (1946–1989), забезпечив активне становлення художньої освіти на Закарпатті, виховання цілої плеяди молодих художників і поціновувачів мистецтва. Створена ним авторська педагогічна система була побудована на принципах гуманізму, народності, опори на національні традиції й загальнолюдські духовні цінності, виховувала глибоку повагу до культур інших національностей. Кожне заняття в образотворчій студії передбачало передавання учням знань про витоки народного мистецтва, художні і виконавські традиції різних регіонів, формувало уявлення про декоративність, оздоблення мистецьких та ужиткових творів, знайомило із загальними та локальними особливостями традиційних центрів народного мистецтва.

Важливим різновидом освітньо-розвивальних завдань у студії образотворчого мистецтва було тематичне малювання, яке в свою чергу, поділялося на виконання зображення за уявою та по пам'яті, що забезпечувало розвиток предметно і понятійно-образного мислення учнів, допомагало творчо переосмислити особисті почуття та враження. Активізації художньо-творчої уяви школярів сприяли розповіді педагога, розгляд візуального матеріалу, знайомство з надбаннями місцевих художників, організація екскурсій, етюдних замальовок на природі, що в сукупності забезпечувало набуття молоддю загальнолюдських цінностей та якостей високорозвиненої особистості.

Декоративне малювання в навчально-виховному процесі студії займало особливе місце. На думку Золтана Баконія, воно давало можливість повністю висвітлити традиції народного мистецтва, активізувати пізнавальні інтереси дітей, збагатити їхнє художнє сприйняття, спонукати до естетичних переживань і творчої діяльності [1]. На заняттях педагог

знайомив молодих художників із принципами гармонійного поєднання кольорів, своєрідними композиційними прийомами, стилізацією природних форм, із особливостями народних розписів (закарпатського, косівського, петриківського, опішнянського тощо), декоративного оздоблення речей, технічного виконання. Взірцями для наслідування і вивчення слугували візерунки на тканинах, ткацьких виробах, вишиванках, рушниках, різьбленому дереві, керамічному посуді, що були старанно збирані педагогом і гуртківцями під час пленерних виїздів по області, сприяючи проникненню до коренів народного мистецтва і на цьому ґрунті вихованню духовності та естетичності вражень.

Екскурсії в краєзнавчий, етнографічний, художній музеї, де учні мали можливість побачити, проаналізувати різні види декоративно-прикладного мистецтва, твори народних майстрів, забезпечували повноту вражень і активізацію їх творчої діяльності. Студійці робили короточасні начерки окремих виробів народного мистецтва, виразних орнаментальних мотивів, що складало цінний методичний фонд, на основі якого надалі створювалися творчі композиції в малюнках та ліпленні з глини.

Різновидом декоративних робіт було вивчення та виконання шрифтової композиції, прикладної графіки, декоративно-оформлювальної орнаментики. Під час занять використовувалися різноманітні ілюстративні матеріали, проводився поглиблений художньо-змістовний аналіз, який розкривав зв'язок із життям, традиціями, історією. Розвитку творчих здібностей учнів, їх винахідливості, почуття ритму, навчання поєднувати композиційно-тематичну роботу з декоративною сприяла прикладна графіка, яка застосовувалася в оформленні запрошень, написанні об'яв, оголошень, виготовленні обкладинок, обгортки. Результатом роботи стали видрукувані обласною типографією розроблені студійцями запрошення на святкування новорічної ялинки в місті, проведення міжшкільних олімпіад, учнівських виставок. Художнє оформлення обкладинки, ілюстрування творів улюблених письменників, надихало юних художників, вони цілком поринали у світ творчості. На вивчення прийомів роботи над візерунками виконувалися такі завдання: студійці молодшої групи оздоблювали смужку, використовуючи ритмічність побудови за взірцем та за уявою; учні середньої групи створювали безперервний сітчастий візерунок рослинного характеру для тканини, композиції з фруктів, квітів в трикутнику, квадраті, колі, використовуючи елементи закарпатського розпису; школярі старшої групи підпорядковували орнамент відповідній формі, а потім переносили його на самостійно виготовлені тарілки з пап'є-маше, що сприяло розвитку креативності учнів, їх уяви і фантазії, активізувало діяльність школярів, виховувало відчуття єдності форми і колірною вирішення образу, навчало оволодінню прийомами і методами роботи з художніми техніками та матеріалами.

Досягнення позитивних результатів у діяльності студії образотворчого мистецтва здійснювалося завдяки використанню різнобічних форм організації навчально-виховного процесу, спрямованих на гармонійний розвиток та стимулювання творчого потенціалу учнів, які з роками вдосконалювалися, набуваючи все більшої популярності серед дітей і молоді. Професійному зростанню юних художників, «шліфуванню» граней дитячих талантів сприяли пленерні екскурсії під незмінним керівництвом Золтана Баконія та видатних митців краю (впродовж 1950–1967), які стали невід’ємною складовою мистецько-педагогічної системи художника-педагога [2]. Черпаючи особисте натхнення в чудотворній силі природи, педагог привчав до цього і юних митців, вважаючи, що «безпосереднє спостереження красот ландшафту викликає потребу передачі думок і настрою засобами живопису, таке спілкування є багатющим джерелом для зародження творчих задумів [3]. Малювання пейзажу, за впевненістю керівника студії, є «найемоційнішим жанром образотворчого мистецтва, який здатний духовно збагатити дитину, навчити бачити красу рідного краю, розвинути естетичні почуття, привити розуміння композиційної, кольорової, ритмічної гармонії, забезпечити поняття простору, навчити виявляти характерні для місцевості особливості...» [4].

Особливістю пленерів була тісна співпраця з видатними художниками – членами Закарпатського відділення Спілки художників УРСР: заслуженим діячем мистецтв, членом-кореспондентом Академії мистецтв СРСР Й. Бокшаєм, заслуженим художником УРСР З. Шолтесом, народним художником УРСР А. Кашшаєм, заслуженим діячем мистецтв А. Коцкою, професійним художником О. Петкі, які брали в руки пензлі, фарби і творили поряд зі студійцями, надихаючи їх на творчість, даючи індивідуальні вказівки та поради, що забезпечувало ріст майстерності в юнацьких роботах.

Особлива увага учнів під час пленерних виїздів спрямовувалася на знайомство з унікальними пам’ятками архітектури, що стало для деяких студійців змістом життя. Колишній вихованець студії М. Сирохман, відомий сьогодні мистецтвознавець, який професійно займається дослідженням історії дерев’яних церков Закарпаття, особливостей їх архітектури, згадує: «Храми я захопився ще під час навчання у художній студії Золтана Баконія. Саме він привив мені зацікавлення народними спорудами, які зачарували мене своєю величністю та архаїчністю» [5].

Під час пленерних виїздів студійцям позували звичайні люди, які спеціально для групи юних митців одягали національне вбрання. Як зауважує педагог, «знайомлячись із народним костюмом, діти натхненно розглядають яскраве забарвлення і сполучення фарб, вивчають орнаментику, ритміку побудованого візерунку, стилізовані мотиви, що фіксується у щоденниках для подальшого фрагментарного використання у декоративних та тематичних композиціях» [6]. Виховний вплив для екскурсантів мало і спілкування з

місцевими жителями, занурення в їх побут та працю, що надихало на створення малюнків із зображенням бокорашів, вівчарів, чабанів: «...велике враження справив на дітей момент, коли вівчарі, скликаючи отару овець, піднімали довгу і важку трембіту й відтворювали на ній чудову мелодію, яка відгомоном лунала над полонинськими просторами, торкаючись блакиті карпатського неба» [7, с. 2]. Незабутні зустрічі з верховинцями, вивчення їх життя знаходили відображення в роботах юних митців і розгорталися на фоні чудової природи («Школа в Карпатах», «На лісопункті», «На лісорозробці», «Бокораші», «Весна в колгоспі», «Збір винограду» та інші) [8]. Щирі, дружні контакти сприяли взаємопроникненню поетичної творчості, народного фольклору (коломійок, скоромовок, пісень) в душу юних художників, а сільські діти інтелектуально збагачувалися завдяки організованим студійцями бесідам про творчість видатних художників, показу репродукцій картин, змістовним відповідям на питання зацікавлених слухачів.

Ентузіазмом, невтомністю та педагогічним новаторством Золтана Баконія практика плернерних екскурсій переросла наприкінці 1960-х років в організацію першого й єдиного в Україні профільного дитячого табору «Юний художник», діяльність якого набула беззаперечного педагогічного визнання та одностайного схвалення мистецькою громадськістю. Базами були школи-інтернати невеликих міст і селищ – Перечина, Сваляви, Нижніх Воріт, освітні установи Великого Березного, Липчі, будинок відпочинку «Берегвар» санаторію «Карпати». У 1977 р. обласний табір був перекваліфікований на республіканський, широко відчинивши двері для юних талантів із Вінниці, Дніпропетровська, Донецька, Житомира, Запоріжжя, Києва, Криму, Луганська, Львова, Миколаєва, Північної Осетії, Полтави, Сімферополя, Сум, Харкова, Херсона [9]. Педагоги-художники навчали юних митців різним технікам (акварелі, гуаші, темпері, олії, пастелі, кольорової крейди, туші, ліногравюри, аплікації та мозаїки з паперу, графографії, вітражу, інтарсії, а також декоративно-прикладним мистецтвом (вишивці, чеканці, ліпленню з пластиліну і глини). На превеликий жаль, робота таборів «Юний художник» вже не практикується, а проблема відновлення їх роботи гальмується здебільшого чинниками організаційного характеру. Доцільним вбачається відновлення діяльності дитячих художніх таборів як безцінного елементу всебічного виховання дітей та юнацтва в умовах позашкільної освіти.

Постійний інтерес до народного мистецтва зумовив появу такої оригінальної форми як експедиції з метою збирання етнографічного матеріалу, зустрічі з народними майстрами, дослідження історії мистецтва і промислів. Майже всі студійці, які займалися рисунком і живописом, брали активну участь у секції ліплення з глини, виконували поробки із пап'є-маше, із природного матеріалу, аплікаційні роботи (з паперу,

тканини, соломи), гравіювали на лінолеумі, вирізували витинанки. Саме різноманітність завдань викликала прояв активності та неординарності в творчій діяльності, а всі заходи впливали на формування світогляду учнів, забезпечували розвиток їх здібностей.

Високопрофесійний підхід педагога до навчання образотворчості дітей віком від 4 до 17 років в умовах позашкільної студії забезпечив ефективність діяльності: понад 8 тисяч дітей і підлітків пройшли через студію за життя Золтана Баконія, понад 400 пов'язали професійне становлення з мистецтвом. Педагогіка Золтана Баконія опосередковано отримала міжнародне визнання завдяки участі сотень студійців у міжнародних виставках дитячої творчості в 51 країні світу, де презентували понад 7 тисяч малюнків.

На основі викладеного вище можна стверджувати, що у студії з раннього віку привчали кожного учня відчувати неповторність світу, вірити в свою мрію, домагатися її здійснення, жити в красі, казці, фантазії, творчості. В учнях формувалося цілісне сприйняття культурного простору, виховувалася інтегрована особистість, розвивалася повага до художніх професій. Раціональність системи художньої освіти Золтана Баконія визнана громадськістю ще за життя педагога, підтверджує свою життєздатність у сучасних умовах реформування національної школи в Україні, продовжує розвиватися зусиллями його колишніх колег та послідовників, а образотворча студія, заснована ним, нині з гордістю носить його ім'я, живе і працює задля дітей та юнацтва.

На сьогоднішній день необхідним є збереження кращих традицій закарпатської школи живопису в діяльності позашкільних закладів, які синтезували академічну підготовку, орієнтувалися на народне мистецтво, були відкритими для надбань світового мистецтва.

1. Баконій З. С. Уроки малювання в початковій школі (з досвіду роботи) / З. С. Баконій. – Ужгород: Ін-т удосконалення кваліфікації вчителів, 1957. – 208 с. 2. Волощук А. В. Розвиток творчих здібностей дітей шляхом плернерних екскурсій (з досвіду роботи педагога-художника Золтана Баконія) / А. В. Волощук // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2009. – № 6 (53). – С. 96–101. 3. Баконій З. С. Творча екскурсія юних художників / З. С. Баконій // Молодь Закарпаття. – 1954. – 22 серпня. – С. 3. 4. Баконій З. С. Пленер юних художників / З. С. Баконій // Закарпатська правда. – 1954. – 25 серпня. – С. 4. 5. Луцкер Л. Повноважний представник дитинства / Л. Луцкер // Ужгород. – 2010. – № 1 (573) – 15 січня. – С. 12. 6. Сизов Л. У таборі юних митців / Л. Сизов // Ленінський шлях. – 1973. – 19 червня. – С. 4., с. 4. 7. Особистий архів З. С. Баконія. – Ф. II. Методичні розробки та звіти З. С. Баконія. – Спр. 56. 8. Баконій З. С. Розвиток творчих здібностей дітей шляхом плернерних екскурсій / З. С. Баконій // Рукопис, 27 арк. 9. Баконій З. С. У юних художників / З. С. Баконій // Молодь Закарпаття. – 1952. – 21 вересня. – С. 4.

Рецензент: д.пед.н., ст. наук. співробітник С. В. Кановець.

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

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні засади створення та побудови електронного підручника з української мови, особливості та доцільність його використання у профільній школі. Представлено основні етапи роботи над засвоєнням мовних одиниць засобами міжпредметної інтеграції, а також використання аналітичних, комунікативних, асоціативних, дослідницьких вправ та завдань, професійно орієнтованих текстів, які є важливим складником електронного підручника як засобу навчання старшокласників профільної школи.*

***Ключові слова:** електронний підручник, профільна школа, професійно-орієнтоване навчання, професійно-орієнтований текст.*

***Аннотация.** В статье исследованы теоретические основы создания и структурирование электронного учебника по украинскому языку, особенности и целесообразность его использования в профильной школе. Представлены основные этапы работы над усвоением языковых единиц средствами междисциплинарной интеграции, а также использование аналитических, коммуникативных, ассоциативных, исследовательских упражнений и задач, профессионально ориентированных текстов, которые являются важной составляющей электронного учебника как средства обучения старшеклассников профильной школы.*

***Ключевые слова:** электронный учебник, профильная школа, профессионально-ориентированное обучение, профессионально-ориентированный текст.*

***Annotation.** The article outlines the theoretical background of creation and composition of an electronic textbook at Ukrainian language, features and rationality of its use at a profession-oriented school. The author describes the main stages of mastering language units by means of interdisciplinary integration, also it is represented the usage of analytical, communicative, associative, research exercises and tasks, profession-oriented texts, which are important components of the electronic textbook as a mean of high-school students' teaching at a profession-oriented school.*

***Key words:** electronic textbook, profession-oriented school, profession-oriented education, profession-oriented text.*

Динаміка розвитку сучасних загальноосвітніх закладів, реалізація визначених чинними програмами з української мови завдань вимагають використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання української мови, що розвиватимуть інтерес учнів до предмета, привчатимуть продуктивно використовувати нові технології в галузі освіти. З огляду на це, пріоритетним стає розвиток мовної особистості випускника профільної школи, який комунікативно виправдано використовує мовні засоби в усіх життєвих і професійних ситуаціях, відповідальний за власні мовленнєві вчинки, грамотний, здатний до толерантного міжкультурного спілкування.

Цю тенденцію чітко відбито в Концепції профільного навчання української мови, що зорієнтоване на практичне оволодіння українською мовою з огляду на те, що саме мова є засобом навчання, набуття знань, умінь і навичок з усіх шкільних дисциплін [1]. Зміст навчання української мови в профільних класах зумовлює насамперед систематичну роботу над усним і писемним мовлення учнів, збагаченням їхнього лексико-фразеологічного запасу, аналізом текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення, побудовою власних діалогічних і монологічних висловлювань. Відтак навчання в профільній школі повинно відповідати сучасним вимогам суспільства, давати учням змогу інтегрувати знання з усіх предметів для оволодіння майбутньою професією, закладати основи для подальшого навчання професійно орієнтованого спілкування. На нашу думку, реалізація цих завдань сприятиме використанню електронного підручника з української мови для учнів профільних класів.

Проблема створення підручників з української мови належним чином висвітлена в наукових працях українських і зарубіжних науковців. Зокрема функції і принципи побудови підручників визначені в методичних студіях Н. Бондаренко, О. Горошкіної, Л. Рожило, К. Плиско, А. Ярмолюк та ін., критерії відбору дидактичного матеріалу в підручниках виділили О. Біляєв, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Шкільник та ін., способи репрезентації навчального тексту та дидактичного матеріалу розкрили О. Андрієць, С. Караман, Д. Кобцев, С. Омельчук та ін. У дослідженнях В. Бадер, Н. Голуб, Н. Захарчук-Дуке, Л. Паламар, Н. Семенів, Л. Скуратівського, Г. Шелехової, Ю. Шепетко та ін. визначено зміст, сутність, структуру, завдання й дидактичні функції електронного підручника з української мови для середніх і вищих навчальних закладів. Водночас слід зауважити, що попри значну, на перший погляд, кількість досліджень, присвячених проблемі використання електронного підручника з української мови в навчально-виховному процесі, сучасній лінгводидактиці не розкрито шляхи його застосування як засобу навчання української мови в профільній школі. Стало очевидним, введення профільного навчання потребує принципово нових підходів до

розроблення навчально-методичного забезпечення. Це зумовлює актуальність і вибір теми нашої розвідки.

Метою нашої статті є дослідження педагогічної, психологічної та методичної літератури з обраної проблеми, визначенні змісту й особливостей використання електронного підручника з української мови в профільній школі.

Аналіз і синтез наукової літератури дозволяє стверджувати, що науковці не одностайні у визначенні поняття «електронний підручник з української мови». Ю. Шепетко вважає ЕП провідним засобом навчання нового покоління, укладеним відповідно до державних стандартів, чинних програм, побудованим відповідно до загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів навчання, спрямованих на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетенції студентів (учнів) [2]. Автори Концепції електронного підручника з української мови на українознавчій основі ЕП розуміють як невідмінний атрибут сучасного навчання мови, потрібний учням і вчителям, оскільки він інтенсифікує й урізноманітнює практичне засвоєння мови, вводить теоретичний матеріал (мовна лінія програми) у комунікативні ситуації, пов'язані з різними сферами суспільного життя українців [3].

Слушним є зауваження Г. Шелехової: «використання електронного підручника на уроках української мови передбачає пошук шляхів уникнення одноманітності в роботі вчителя на уроці, наочне представлення мовних об'єктів і процесів, включення відеосюжетів, можливість виявлення рівня навчальних досягнень учнів, забезпечення диференціації, індивідуалізації навчання, мовленнєвого розвитку школярів, широке наведення зразків мовленнєвого етикету, формування мотивованого ставлення до вивчення мови, оперативний самоконтроль учнів у процесі виконання вправ і тестів тощо» [4]. Дослідниця доводить, що застосування ЕП дає змогу ефективно використовувати додаткову інформацію (словники, енциклопедії, довідники, бібліографію та ін.), проводити мовні ігри, тести для самоконтролю та відпрацьовувати мовні й мовленнєві вміння та навички школярів.

Визначаючи теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної, В. Бадер зауважує, що використання гіпертекстових структур навчального матеріалу в електронному підручнику з української мови сприяє інтенсифікації навчального процесу, дає змогу постійно здійснювати різні форми самоконтролю знань, мотивує пізнавальну діяльність і творчий характер навчання; створює умови для повнішого використання інноваційних методів навчання, спрямованих на пошук і прийняття рішень у результаті самостійної творчої діяльності [5, с. 106–107].

Л. Скуратівський, порівнюючи традиційний (друкований) і електронний підручники, зазначає: «перевага електронного підручника полягає в тому, що учні з невисоким рівнем пізнавальних можливостей потребують значно

більшої кількості вправ для формування вмінь і навичок, ніж є в традиційному підручнику» [6, с. 7].

Погоджуємося з О. Горошкіною, яка вважає, що в сучасному підручнику з української мови для профільної школи має бути реалізований функційно-стилістичний підхід до вивчення мовних одиниць, що дасть змогу учням усвідомлено їх засвоїти й використовувати у власній мовленнєвій практиці. Підручник має враховувати кращі традиції вітчизняних підручників, передусім ґрунтовність, наукову надійність. Крім того, дослідниця зауважує: «уважного перегляду потребують способи подачі нового матеріалу, можливо, за допомогою опорних таблиць і схем. Важливо під час укладання підручника уникнути штучного нагромадження матеріалу, невиправданого його ускладнення. Шкільний підручник не повинен перетворюватися у вишівський, дублювати його. Критерієм відбору навчальної інформації має стати загальнодидактичний принцип доступності» [7, с. 75].

Отже, аналіз визначень поняття «електронний підручник з української мови» і висновків лінгводидактів про доцільність використання електронного підручника як засобу навчання української мови, дає підстави до таких узагальнень: електронний підручник з української мови для профільної школи має забезпечити формування вмінь і навичок учнів вільно й комунікативно виправдано використовувати українську мову в різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема в подальшому професійному спілкуванні, засвоювати національні мовні традиції, зокрема особливості мовленнєвого етикету, шляхом застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз виділених науковцями (В. Бадер, З. Бакум, Н. Семенів, Г. Шелехова, Ю. Шепетко та ін.) переваг електронного підручника з української мови загалом і для профільної школи зокрема дозволяє найбільш вагомими вважати такі:

- кількісно і якісно змінювати його змістове наповнення, зокрема доповнювати необхідною додатковою інформацією відповідно до обраного профілю, подавати навчальний матеріал у вигляді гіпертексту, з використанням аудіо- і відеоматеріалу, застосовувати гіперпосилання;
- організувати самостійну роботу учнів з узагальнення знань, умінь і навичок з української мови та самоконтролю, передбачити їхню підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання;
- збагачувати мовлення учнів, насамперед професійною лексикою засобами різноманітних словників (термінологічних, перекладних тощо);
- індивідуалізувати та диференціювати процес опанування української мови.

Недоліками електронного підручника вважають те, що в електронних підручниках навчальний матеріал подано переважно у вигляді тексту, що

дублює друкований підручник, проте сприйняття тексту з екрану менш зручне та ефективне, ніж читання книги; реалізовані в ЕП форми контролю зменшують час контактного спілкування, що призводить до збіднення словникового запасу, згортання соціальних контактів, скорочення практики соціальної взаємодії і спілкування [8, с. 184].

Мінімізувати недоліки й підкреслити переваги ЕП з української мови для профільних класів допоможе його методично правильне змістове наповнення. Тому вважаємо, що особливе місце в ЕП мають посісти вправи і завдання, спрямовані на збагачення словникового запасу старшокласників. О. Горошкіна вважає, що відбір лексичного матеріалу має здійснюватися з урахуванням тематичного й комунікативного принципів, а також обраного учнями профілю навчання. Основними критеріями відбору лексичного матеріалу дослідниця виділяє такі:

- комунікативної значущості, що передбачає відбір слів, етикетних формул, необхідних для ефективного спілкування;
- професійної значущості, що передбачає відбір слів, термінів, уживаних у мовленні людей певної професії;
- етнокulturознавчий, що дозволяє репрезентувати українську мову як основу культури української нації, найбільший її скарб, виробити в старшокласників переконання, що в лексичній системі мови відбито національну своєрідність світосприйняття українців;
- естетичної значущості, що передбачає відбір слів, які мають бути джерелом естетичної насолоди, що найвиразніше виявляється під час сприйняття художнього, зокрема поетичного мовлення.

На нашу думку, електронний підручник з української мови має значний потенціал для засвоєння мовних одиниць на текстовій основі, що значною мірою сприяє виробленню комунікативно значущих умінь працювати з інформацією (скорочувати її, доповнювати, виділяти головне тощо). Вивчення методичних праць, узагальнення досвіду вчителів словесників переконує, що доцільно це зробити в три етапи:

1 етап – засвоєння текстотворчих функцій мовних одиниць загалом: під час аналізу тексту необхідно знайти їх, дати граматичну характеристику, визначити відмінності в структурі і семантиці подібних конструкцій, з'ясувати стилістичну роль;

2 етап – формування вмій і навичок використовувати прийоми реалізації основних текстових категорій за допомогою того чи того мовного засобу;

3 етап – удосконалення сформованих в процесі аналізу текстів певних умінь через виконання тренувальних вправ: учні створюють власні висловлювання з урахуванням тих чи тих мовних явищ. У зв'язку з цим основне їхнє завдання полягає в створенні тексту чи його фрагментів.

У профільній школі вивчення мовних явищ має здійснюватися засобами міжпредметної інтеграції, що забезпечує використання дидактичних матеріалів з української і зарубіжної літератури, профільних дисциплін, дозволяючи учням спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у текстах різних типів і стилів мовлення. Це сприяє різнобічному й цілісному розгляду певних мовних понять, збагачує словниковий запас учнів, зокрема професійною лексикою, а отже, створює умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості.

Своєрідність електронного підручника для профільної школи вбачаємо й у пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля [9, с. 5–7].

Важливим складником електронного підручника для профільної школи є професійно орієнтований текст, що дає змогу поєднати загальноосвітню підготовку учнів з української мови і підготовку до майбутньої професійної діяльності. Нам видається, що під час роботи з професійно орієнтованим текстом найбільш ефективними будуть такі вправи: аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу; комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо; асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі; дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій [9].

Така система вправ і завдань дозволить учням не тільки повторити засвоєні відомості про текст, послідовно уточнити і поглибити знання про його структуру, стильові ознаки, усвідомити комунікативний принцип добору мовних засобів, а й сприятиме розвитку естетичного мовного смаку, якісному збагаченню мовної культури старшокласників.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що підручник є не тільки провідним інформаційним джерелом, засобом передачі знань, а й комплексом цікавих пізнавальних матеріалів, вправ, що стимулюють учнів до подальшого навчання, сприяють формуванню мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентностей. У цьому контексті провідним завданням електронного підручника вважаємо не подачу значних обсягів матеріалу, а формування здатності учнів до самоосвіти (що надзвичайно важливо в сучасних умовах швидкої зміни інформації) і вміння успішної соціальної адаптації.

1. Пентилюк М. І. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна // Методичні діалоги. – № 10. – 2006. – С. 2–7.
2. Шепетко Ю. Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Шепетко Ю. М. – Херсон : [б.в.], 2012. – 20 с.
3. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С. Г. Чемеркін, С. Я. Єрмоленко, А. Ю. Пономаренко, В. В. Шляхова. – К. : ВБ «Максимум», 2010. – 56 с.
4. Шелехова Г. Електронний підручник на уроках української мови [Електронний ресурс] / Г. Шелехова. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-elektronniy-pidruchnik-na-urokah-ukrayinskoyi-movi-37.htm>
5. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної / В. Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 105–110.
6. Скуратівський Л. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі / Л. Скуратівський // Укр. мова і літ. в шк. – 2005. – № 4. – С. 7–10.
7. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи / Олена Горошкіна // Вісник Львів. ун-ту. Серія філол. 2010. – Вип. 50. – С.73–79.
8. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки використання [Електронний ресурс] / О. Г.Єсіна, Л. М. Лінгур // Вісн. соц.-економ. досліджень. – 2012. – Вип. 1 (44). – С. 181–186. – Режим доступу: Vsed_2012_1_28.pdf.
9. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 7.

Рецензент: д.пед.н., професор О. М. Горошкіна.

Джаман Т. В., к.пед.н., доцент, Троцька Ю. В., аспірантка (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАСТУПНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ «ДНЗ – ПОЧАТКОВА ШКОЛА»

Анотація. В статті висвітлено теоретично новий підхід до формування системи послідовності змісту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу та початкової школи в умовах навчання та під час виробничо-педагогічної практики. Запропоновано інноваційні підходи для удосконалення процесу викладання української мови вчителями та покращення засвоєння матеріалу учнями.

Ключові слова: українська мова, інноваційні підходи, учні, урок, засвоєння матеріалу.

Аннотация: В статье исследованы теоретически новые подходы к формированию системы последовательности содержания подготовки будущего учителя иностранного языка дошкольного учреждения и начальной школы в условиях обучения и во время практики. Предложены инновационные подходы к усовершенствованию процесса преподавания украинского языка учителями и улучшению запоминания материала учениками.

Ключевые слова: украинский язык, инновационные подходы, ученик, урок, запоминание материала.

Annotation: Theoretically new approach to formation a system of continuity for future English teacher training in an infant school and in a primary school in the process of training, during work experience internship and teaching practice is highlighted in the article. Innovative approaches to the Ukrainian language teaching upgrading and learning educational material improving are proposed.

Key words: Ukrainian, innovative approaches, pupils, lesson, learning educational material.

Якісна модернізація сучасної української освіти передбачає підготовку висококваліфікованих, компетентних фахівців, які пристосовані до світових стандартів, соціально й професійно мобільні, конкурентоспроможні на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці. Сучасною важливою умовою і стимулом до розвитку сучасного суспільства є поєднання науки з елементами креативності.

Проблемі неперервної освіти присвячено ряд досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Це питання вивчається по лінії ЮНЕСКО (А. Гартунг, Д. Кідд, А. Корреа, П. Шукл, М. Богдан, В. Суходольський, Е. Джеммі, Д. Кареллі).

Проблеми функціонування системи неперервної професійно-педагогічної освіти досліджувалися в працях вітчизняних вчених І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоевої, М. М. Солдатенка та ін. У працях таких українських вчених: Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. М. Пехота, В. В. Рибалка, С. О. Сисоева та інших розглядається професійна підготовка майбутніх фахівців у контексті її особистісного спрямування [1, с. 57].

Незважаючи на те, що проблемою формування професійної компетентності та наступності освіти вчителів іноземної мови займається чимало українських та зарубіжних вчених (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Барграмова та ін.), питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу залишається недостатньо дослідженим.

З окресленої актуальності цього дослідження **метою** нашої статті є визначення необхідності та ефективності застосування рефлексивного підходу в процесі формування моделі ступеневої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу та початкової школи.

Системний аналіз засвідчує, що в різних визначеннях наступності освіти враховуються такі її суттєві особливості: установлення зв'язків між попереднім і новим; взаємодія попередніх і нових знань з метою побудови системних і глибоких знань; розвиток нової педагогічної системи; акумуляція прогресивних елементів, позбавлення консерватизму минулого в нових умовах; послідовність і системність навчального матеріалу, зв'язок та узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу; єдність навчального процесу, додержання його логіки; послідовність, перспектива, орієнтація на вимоги на новому етапі; урахування якісних змін в особистості (дитини, учня, старшокласника, студента) і, додамо, – вихователя, учителя, викладача, фахівця; зростання рівня розумового розвитку; забезпечення внутрішньо-предметних зв'язків між окремими етапами навчання; зв'язок організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним [2].

У педагогічній теорії наступність освіти трактується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних щаблів, етапів педагогічної діяльності, що визначає неперервність системи освіти [3, с. 53].

Такі підходи науковців до реалізації наступності зорієнтовані передусім на інтеграцію двох рівнів освіти, на усунення суперечностей між запитаними.

На думку О. Котенко у контексті підготовки майбутнього педагога дошкільної і початкової ланки освіти змістом його іншомовної методичної освіти може бути лише методична культура, тобто та частина загальної

культури, яка накопичена у царині відповідної людської діяльності – навчанні ІМ [4, с. 52–54].

Одним з ключових моментів забезпечення наступності в навчальному процесі майбутніх вчителів ІМ в системі «ДНЗ – початкова школа» є застосування рефлексійного підходу.

Рефлексію розглядають як один із механізмів саморегуляції сучасного педагога [2; 3; 4; 5]. Її трактують як «здатність займатися самоаналізом, тобто здатність до критичного переосмислення власного досвіду» [2, с. 34]. Л. Гапоненко вважає рефлексію психологічним механізмом корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні [1].

Рефлексія притаманна тільки людині. Вона функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення, є «ключовим моментом розвитку особистості» [5, с. 22]. Рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності. Особливістю цього механізму у процесі навчання майбутніх учителів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодіння вміннями планування й самоорганізації). Таким чином, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [5, с. 22]. А отже такий підхід забезпечує певною мірою формування поетапної підготовки майбутніх вчителів ІМ. Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну досягти?»; «Чому?»; «Якими засобами?».

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному розвитку майбутнього вчителя іноземної мови та забезпечення наступності навчально-виховного процесу в єдиній системі освіти. Вдаючись до рефлексії, педагог аналізує набутий досвід, робить висновки і будує плани на майбутнє. Рефлексія допомагає педагогу проявляти більшу гнучкість у плануванні занять з урахуванням реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей учнів, що переводить взаємодію викладача і учня з «суб'єкт-об'єктного» рівня на «суб'єкт-суб'єктний».

Рефлексивний підхід у формуванні наступності навчально-виховного процесу для майбутніх вчителів ІМ визначається як процес звернення до власного досвіду, його осмислення та критичне оцінювання певної педагогічної цілі (Дж. Річардс); він являє собою самоаналіз зроблених кроків, оцінку отриманих результатів і співвіднесення їх з поставленою метою для отримання кращих результатів у майбутній діяльності (С. Козлова, Т. Куликова). В основі рефлексивного підходу лежить здатність до педагогічної рефлексії, яка включає в себе онтологічну діяльність, поєднану зі змістом предметних знань, та психологічну діяльність, яка полягає у суб'єктивному сприйманні цієї діяльності [1, с. 276].

Найбільш вдало явище рефлексивного підходу відображає циклічна модель, розроблена М. Уоллесом. Вона наочно ілюструє систему підготовки майбутніх педагогічних кадрів, починаючи з періоду навчання у вищому чи середньому професійному навчальному закладі, включаючи період проходження виробничо-педагогічної практики, тобто безпосередньо виконання педагогічної діяльності (рис. 1).



Мал. 1. Рефлексивна модель підготовки вчителя іноземної мови

На думку М. Уоллеса, запропонована модель навчання більшою мірою, ніж будь-яка інша, відображає специфіку професійної діяльності вчителя: «Рефлексивний компонент у роботі вчителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити якийсь універсальний довідник з уже готовими порадами та рекомендаціями на всі випадки життя. Освітній процес настільки динамічний, мінливий, що не можна раз і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу».

У нашому розумінні теоретичні та практичні знання, представлені цією схемою, включатимуть в себе: знання вікових можливостей дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку, знання специфіки методики навчання іноземної мови дітей дошкільного віку та молодших школярів, практичну можливість використання раніше набутих теоретичних знань в конкретній педагогічній ситуації, тобто в процесі навчання дітей 4–8 років іноземної мови на базі ДНЗ – початкової школи.

Отже, відштовхуючись від особливостей психологічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які є ґрунтом для організації навчання іноземної мови, простежується проблема наступності у навчанні іноземної мови дошкільників і учнів початкової школи. Дошкільне вивчення дітьми іноземної мови має розглядатися як підготовчий етап до навчання у школі, і тому важливо забезпечити наступність такого навчання за змістом, формою та методами, з урахуванням вікових особливостей дітей. А це в

свою чергу зумовлює удосконалення освітньо-навчальної діяльності вищих навчальних закладів, забезпечення умов та засобів ефективного засвоєння студентами вікових і психологічних особливостей у навчанні іноземної мови.

Нам імпонує думка Т. Шкваріної про те, що підготовка вчителів іноземної мови до роботи у сучасній дошкільній ланці освіти має на меті формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, яка об'єднує знання, навички, вміння, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність адекватно користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови. Автор стверджує, що професійна компетентність складається з окремих компетенцій (психолого-педагогічної, іншомовної комунікативної, методичної) [7, с. 16].

Враховуючи вищезазначені теоретичні позиції ми пропонуємо методичну систему роботи, спрямовану на формування наступності змісту навчання майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу і розраховану на студентів 4 (5) курсів педагогічних коледжів, інститутів та університетів. В основі такої системи роботи лежить рефлексивний підхід, який дозволяє студентам якнайкраще адаптуватися до педагогічної професії і свідомо визначитися з подальшим вибором своєї майбутньої професійної кар'єри.

В рамках представленої системи ми спираємося на такі галузі знань, необхідні для ефективної реалізації рефлексивного підходу:

– знання себе та усвідомлення себе в ролі вчителя;

– знання свого предмета викладання;

– знання методики викладання та специфіки навчання;

– знання вікових можливостей своїх учнів;

– володіння інформацією про дошкільний навчальний заклад та соціальну ситуацію.

Рефлексивне спрямування представленої системи роботи визначають такі положення:

– що я використовую на занятті з іноземної мови;

– чи відповідає це моїй педагогічній ситуації;

– наскільки ефективно це працює на практиці.

Під час періоду навчання на 4 (5) курсах студенти знайомляться з майбутньою професією, проходячи спеціалізовану виробничо-педагогічну практику на базі дошкільних навчальних закладів. Це дає їм можливість застосувати засвоєні теоретичні знання, уміння й навички на практиці, осмислити результати своєї педагогічної діяльності і, оцінивши її результати, спланувати свою подальшу професійну діяльність. В процесі проходження виробничо-педагогічної практики студенти детально описують свої дії, що в свою чергу дозволяє виставити синхронічну та діахронічну оцінку власній діяльності. Цей вид педагогічної рефлексії сприяє формуванню об'єктивної картини оцінки здійснюваної педагогічної діяльності та має вагому практичну цінність, оскільки студенти мають можливість визначити

співвідношення своєї діяльності з метою і змістом навчальної програми, використання особистісно-зорієнтованого підходу до навчання, а також доцільність застосованих методів, прийомів та засобів під час педагогічного процесу. Таким чином ефективність змісту навчання зумовлена поетапною навчально-освітньою діяльністю майбутніх вчителів іноземної мови. Крім того, студенти можуть порівняти свої записи із записами своїх товаришів і проаналізувати ефективність своєї педагогічної діяльності з діяльністю інших, шляхом обміну отриманого досвіду, знань, вражень, що мають безпосереднє відношення до практичної діяльності в даній конкретній сфері.

Ключовим аспектом рефлексивного підходу є спостереження [1, с. 79]. Представлена методична система роботи передбачає два види спостереження: спостереження та аналіз роботи досвідченого вчителя і спостереження та аналіз діяльності один одного. Спостереження за роботою досвідченого вчителя відбувається на початку першого тижня безпосередньо під час проходження практики. Студенти мають можливість побачити роботу вчителя іноземної мови в дошкільному закладі та в початковій школі, проаналізувати доцільність застосованих ним різноманітних методів та прийомів навчання, а також зробити висновки щодо здійснення ним професійно-педагогічної діяльності та її результатів. Такий вид підготовки дозволяє студентам безпосередньо побачити педагогічну діяльність на практиці, в яких умовах їм доведеться працювати і з якими можливими проблемами вони можуть стикнутися. Зрозумівши і усвідомивши сприйнятту інформацію, студенти визначаються для себе, наскільки високим знаннями, уміннями й навичками вони володіють, і наскільки цікавим і привабливим вони вбачають компетентнісне рішення щодо вирішення поставлених завдань. Оскільки одним з найважливіших показників професійної ефективності є висока мотивація і позитивно-особистісне ставлення студента до конкретної професійної діяльності, можна стверджувати, що студенти, які ознайомившись з умовами і аспектами педагогічної діяльності, проявили зацікавленість та інтерес до цієї професії, ступили на першу сходинку в процесі формування їх професійної педагогічної компетентності.

Другий вид спостереження, передбачений запропонованої системою роботи, полягає у спостереженні та аналізі діяльності один одного як у процесі підготовки до практики під час практичних навчальних занять, так і безпосереднього під час здійснення ними педагогічної діяльності на практиці в дошкільному закладі. На практичних заняттях студенти мають можливість програвати різні педагогічні ситуації, спробувавши себе в ролі вчителя дошкільного закладу. Акцент під час практичних занять робиться на особливості методики викладання іноземної мови дітям дошкільного віку. Студенти представляють своє завдання, повністю імітуючи ситуацію на занятті для дітей дошкільного віку. Потім відбувається обговорення і

коментування представленого, в ході якого студенти обмірковують позитивні і негативні моменти презентації, пропонуючи варіанти вдосконалення тих аспектів, які були виконані не дуже вдало. В даному випадку більшість студентів знаходяться в ролі дітей, що дозволяє їм переймати на себе відчуття дітей й надалі коментувати ситуацію з урахуванням пережитих почуттів. Така позиція досить наочно відображає мотивацію дітей під час виконання різних завдань (чи враховує завдання інтереси і потреби дітей дошкільного віку), здатність дітей виконати завдання (наскільки складним воно є і чи відповідає рівню дошкільнят), методичну грамотність вчителя (чи правильно представлено завдання, чи продумані інструкції, форма організації дітей, наявність необхідного підручного матеріалу, доцільне використання ТЗН, чи присутня оцінка дитячої діяльності, чи відповідає отриманий результат поставленим завданням). Перебуваючи в ролі учня, і в той же час маючи теоретичні знання в галузі методики, студенти мають можливість проаналізувати доцільність застосованих прийомів і поведінки вчителя на рівні сприйняття дітей і зробити цінні об'єктивні практичні висновки на основі педагогічної рефлексії, значно підвищивши ефективність педагогічної діяльності.

Таким чином, за допомогою рефлексивного підходу формуються основи професійної практичної діяльності, що базується на творчому, нестандартному підході у вирішенні професійних завдань, інтелектуальній лабільності та вмінні орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, що забезпечується наступністю змісту навчання студентів філологічного профілю. Тут також закладаються основи адекватної професійної самооцінки, розвивається критичне мислення. Оскільки перераховані аспекти є безпосередніми складовими професійної компетентності, можна зробити висновок про те, що активна участь у спостереженні за професійною діяльністю один одного та обговорення представлених ситуацій справді сприяє моделюванню підготовки вчителів іноземної мови до навчання дітей в системі «ДНЗ – початкова школа».

Проте більш ціннісний і важливіший досвід студенти зможуть отримати безпосередньо здійснюючи педагогічну діяльність в період проходження практики. Враховуючи переваги та недоліки своєї діяльності на практичних заняттях, іншими словами вдаючись до педагогічної рефлексії, студенти перебирають на себе роль вчителя і проводять заняття вже не зі студентами, а з дітками дошкільного віку в дошкільному закладі або з дітьми початкової школи. Слід зауважити, що завдання ускладнюються тим, що у своїй педагогічній діяльності студентам необхідно враховувати не лише засвоєний теоретичний досвід, а й вікові можливості дітей, з якими вони проводитимуть заняття, тематику заняття, а також знання дітей з теми заняття, які вони засвоїли раніше. Перший практичний педагогічний досвід – завжди передбачає чималу кількість помилок, тому саме на цьому

етапі рефлексивний підхід має чи не найважливіше значення ефективного забезпечення наступності змісту навчання майбутніх вчителів іноземної мови.

Узагальнивши вищезазначене, можна стверджувати, що здійснення рефлексивного підходу для ефективного забезпечення наступності змісту навчання майбутніх вчителів іноземної мови та студентів старших курсів дуже важливе. Педагогічна рефлексія має право існувати не тільки серед досвідчених вчителів, а й серед новачків, які тільки починають освоювати цю професію. Таким чином, використання рефлексивного підходу є основоположним компонентом в процесі поетапної навчальної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови дошкільного закладу та початкової школи, студентів 4 (5) курсів педагогічних коледжів, інститутів та університетів. Він сприяє усвідомленому вибору педагогічної професії, здійснюваному майбутніми педагогічними кадрами в галузі викладання іноземної мови в системі дошкільної освіти, початкової школи і, водночас, дозволить удосконалювати подальшу педагогічну діяльність і підвищувати свою професійну кваліфікацію. Підсумовуючи сказане, варто зробити висновок, що подальшого вивчення потребує розробка моделі, педагогічних умов та поступових етапів підготовки вчителів іноземної мови до навчання дітей в системі «ДНЗ – початкова школа».

1. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2010. – № 35. – С. 3–5. 2. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем творчества [под ред. Я.А. Пономарева]. – М. : Педагогика, 1980. – С. 116–124. 3. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 345 с. 4. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22–24. 5. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників : навчальний посібник / Т. М. Шкваріна. – Київ : «Освіта України», 2007. – 300 с. 6. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2011. – № 4. – С. 14–16. 7. Richards J. C. Professional development for language teachers: strategies for teacher learning / J. C. Richards, Th.S.C. Farrell. – Cambridge Language Education. – CUP, 2012. – 202 p.

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

Калько А. Д., д.геогр.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), **Коротун С. І., к.геогр.н., доцент**, **Кушнірук Ю. С., к.геогр.н., доцент** (Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне), **Миронець Н. Р., к.і.н., доцент**, (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

АСПЕКТИ РЕГІОНАЛЬНОГО РИНКУ ПОСЛУГ ВИЩОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Статтю присвячено дослідженню проблем формування контингенту фахівців за напрямом підготовки «Туризм» на теренах Рівненської області на сучасному етапі. Наведено статистичні дані про набір студентів цього напрямку підготовки у вищі навчальні заклади області та окреслено перспективи розвитку в умовах реформування освітньої галузі України.*

***Ключові слова:** туризм, освіта, бакалавр, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука.*

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию проблем формирования контингента специалистов направления подготовки «Туризм» в Ровенской области на современном этапе. Представлены статистические данные о наборе студентов данного направления подготовки в высшие учебные заведения области и определены перспективы развития в условиях реформирования образовательной отрасли Украины.*

***Ключевые слова:** туризм, образование, бакалавр, Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука.*

***Annotation.** The article deals with the problems of forming a contingent of specialists in the field of «Tourism» in the Rivne region on the modern stage. The statistical data on the student recruitment of the training areas in higher educational institutions of the region are presented; the prospects of development in the context of reforming the educational sector of Ukraine are identified.*

***Key words:** tourism, education, bachelor, Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities.*

Актуальність досліджень обумовлена недостатнім забезпеченням туристичного господарства галузі сфери послуг дипломованими і фаховими спеціалістами на теренах Рівненщини. При цьому туризм

визнано одним із пріоритетних напрямів діяльності області, про що задля формування позитивного туристичного іміджу регіону та реалізації «Державної цільової програми розвитку туризму і курортів на 2011–2015 роки» говорить прийнята зовсім недавно «Програма розвитку туризму в Рівненській області на 2011–2015 роки» [1].

В нашому краї наявна низка чинників, які можуть визначати потужний туристичний потенціал регіону (природні, рекреаційні, історико-культурні та інші туристичні ресурси), низьке промислове навантаження, незначна відстань до держав-сусідів України, розміщення області на перетині важливих транспортних магістралей та ін.

Програма базується на таких основних пріоритетах: вдосконалення системи координації туристичної діяльності в Рівненській області, формування необхідної інфраструктури, поліпшення кадрової роботи (підготовка фахівців, аналіз туристичних ринків, стратегічне планування, науковий супровід програм та проєктів); створення конкурентоздатного туристичного продукту, розвиток інфраструктури (розроблення туристичних маршрутів, створення нових об'єктів туристичної інфраструктури, моніторинг туристичного потенціалу, залучення інвестицій) тощо [1].

Однак, виконання поставлених задач є неможливим без підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі туризму.

Дослідженням етапності формування і розвитку туристичної галузі в Україні свої праці присвятили такі відомі вчені: О. О. Любіцева [2], Т. І. Ткаченко [3], Ф. Ф. Шандор, О. О. Бейдик [4], М. П. Мальська [5], О. Ю. Дмитрук [6], В. К. Федорченко, Т. А. Дьорова, В. А. Квартальнов, І. Г. Смірнов та багато інших українських і зарубіжних науковців.

Для забезпечення виконання програми розвитку туризму в Рівненській області на початковому етапі у першу чергу були потрібні фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з кваліфікацією за дипломом – «бакалавр з туризму, фахівець з туристичного обслуговування».

Проте, сьогодні прийшла черга наступних етапів розвитку інфраструктури туристичної галузі Рівненщини – з'явилася нагальна потреба (і, що цікаво, є реальний попит!) і у фахівцях освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Підготовка магістрів у системі вищої освіти спрямована на створення умов для творчого розвитку обдарованої особистості і підготовку фахівців за одним із функціональних напрямів діяльності: науково-дослідним (творчим), науково-педагогічним, управлінським [7].

Налагодження нормальних економічних (ринкових) відносин в Україні загалом та Рівненській області, зокрема, потребує висококваліфікованих спеціалістів, які повинні мати знання в галузі туризму для забезпечення ділової активності, високого рівня взаємовигідних стосунків між представниками нашої країни та іноземними партнерами. Розвиток міжнародних зв'язків між державами передбачає формування відповідної

моделі управління та організації туристичної справи, рівень якої значною мірою залежить від сервісного обслуговування цих відносин [8].

Метою нашої статті є здійсненні комплексного аналізу факторів формування туристичної освіти у вищих навчальних закладах Рівненської області, які є конкурентами Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука на ринку надання таких послуг, а завданням – вироблення рекомендацій для створення належної науково-методичної бази розвитку власного туристичного освітнього продукту.

Напря́м «Туризм» належить до галузі знань «Сфера обслуговування», при цьому за змістом освітньо-кваліфікаційних характеристик найбільш змістовну підготовку спеціалістів може надати студентам вищих навчальних закладів вивчення географічних та споріднених з ними дисциплін [3].

Зміст підготовки бакалаврів визначає освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), розроблена робочою групою Міносвіти України і затверджена наказом Міністерства освіти і науки (МОН) України № 15 від 16.01.2006 року, та варіативна частина ОКХ, яка розроблена робочою групою кафедри географії і туризму Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука 26.11.2010 р., протокол № 11.

Варіативна частина ОКХ доповнює і конкретизує кваліфікаційні вимоги до змісту освіти з боку конкретних замовників фахівців з урахуванням природних та історико-культурних особливостей регіону. В них виписані нормативний та варіативний зміст навчання, що має забезпечити на базі повної загальної освіти фундаментальні та спеціальні уміння і знання щодо узагальненого об'єкта праці певного рівня діяльності, передбачені для первинних посад у первинній галузі економічної діяльності.

Задачі діяльності, які вирішує бакалавр, передбачають діяльність до заданого алгоритму, що містить процедуру часткового конструювання відповідних операцій, які належать до узагальненого об'єкта діяльності – системи розвитку туризму в регіоні. Основні напрями професійної діяльності – інформаційно-аналітична, виробничо-економічна та обліково-контрольна [9]. Бакалавр, за умов набуття відповідного досвіду, може адаптуватися до таких напрямів суміжної професійної діяльності як: організаційно-управлінська, маркетингова, адміністративно-господарська.

Ліцензування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» обсягом 50 осіб у 2011 році вперше в Рівненській області було здійснено на базі кафедри географії і туризму Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (МЕГУ). У 2013 році у Національному університеті водного господарства та природокористування (НУВГП) також було отримано ліцензію обсягом 30 осіб для підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр напрямом 6.140103 «Туризм». Ще один

вищий навчальний заклад Рівненщини з 2015 навчального року долучиться до підготовки фахівців туристичного профілю – у 2014 році Рівненський державний гуманітарний університет (РДГУ) теж отримав ліцензію на навчання студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за напрямом підготовки 6.010104 «Професійна освіта. Туристичне обслуговування» [8].

Отож конкуренція на ринку туристичних освітніх послуг зростає!

Важливим, в такій ситуації, для Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука є вистояти у цій конкурентній боротьбі, запорукою чого має стати чималий досвід роботи в ринкових умовах, найпотужніший серед інших ВНЗ кадровий склад, а, найголовніше, згуртованість і спільна праця викладачів, керівництва університету і студентів.

Для якісного змагання на ринку важливим є аналіз своєї діяльності із залучення абітурієнтів під час вступної кампанії. А ще важливішим є аналіз такої діяльності у інших ВНЗ Рівненської області (рис. 1).

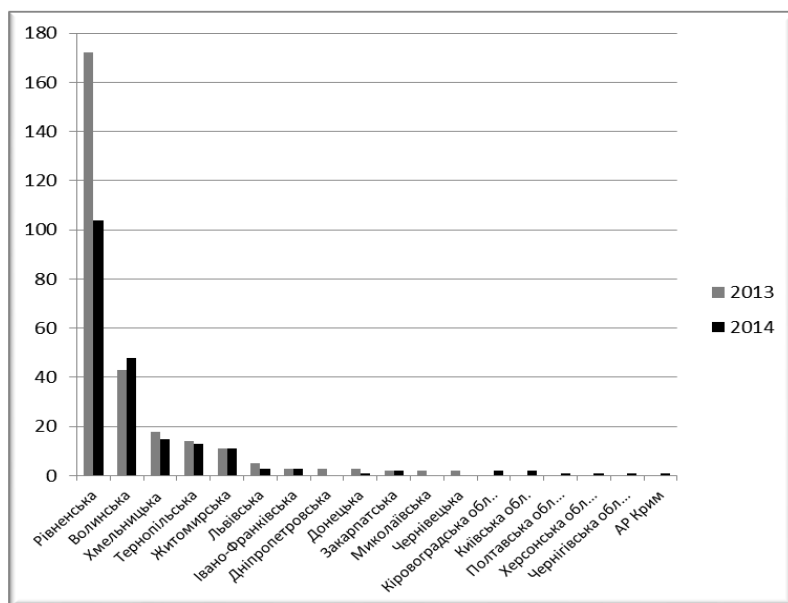


Рис. 1. Діаграма подання документів для вступу до НУВГП у 2013–2014 рр. за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» з регіонів України

Важливо також оцінити розподілу контингенту абітурієнтів за результатом двох вступних кампаній в НУВГП (за 2013 та 2014 роки).

В табл. 1 наведено інформацію про вступ до НУВГП у 2013 та 2014 роках за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» на денну форму навчання.

Таблиця 1

Перебіг вступної кампанії до НУВГП у 2013–2014 рр. за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» (денна форма навчання)

Область	Подано заяв				Зараховано абітурієнтів			
	2013		2014		2013		2014	
	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%
Рівненська	172	61,9	104	50,0	21	70,0	22	73,3
м. Рівне	33	11,9	39	18,8	10	33,3	13	43,3
Волинська	43	15,5	48	23,1	4	13,3	2	6,7
Хмельницька	18	6,5	15	7,2	3	6,7	-	0,0
Тернопільська	14	5,0	13	6,3	1	6,7	2	6,7
Житомирська	11	4,0	11	5,3	1	3,3	3	10,0
Львівська	5	1,8	3	1,4	-	-	-	-
Івано-Франківська	3	1,1	3	1,4	-	-	-	-
Дніпропетровська	3	1,1	-	-	-	-	-	-
Донецька	3	1,1	1	0,5	-	-	1	3,3
Закарпатська	2	0,7	2	1,0	-	-	-	-
Миколаївська	2	0,7	-	-	-	-	-	-
Чернівецька	2	0,7	-	-	-	-	-	-
Кіровоградська	-	-	2	1,0	-	-	-	-
Київська	-	-	2	1,0	-	-	-	-
Полтавська	-	-	1	0,5	-	-	-	-
Херсонська	-	-	1	0,5	-	-	-	-
Чернігівська	-	-	1	0,5	-	-	-	-
АР Крим	-	-	1	0,5	-	-	-	-
<i>Всього</i>	<i>278</i>	<i>100</i>	<i>208</i>	<i>100</i>	<i>30</i>	<i>11</i>	<i>30</i>	<i>14</i>

В обидва аналізовані періоди ліцензований обсяг становив 30 місць (всі за кошти фізичних та юридичних осіб).

В 2013 році документи подали 278 осіб, що дозволило говорити про наявність конкурсу у понад 9 осіб на одне місце [10]. В свою чергу, уже в 2014 році документи подали 208 осіб, що склало 6,9 осіб на одне місце.

Присутність абітурієнтів не тільки західного, але й східного регіону пояснюється можливістю електронної подачі вступних документів з будь-якого населеного пункту України. Основна кількість абітурієнтів вступає до НУВГП з Рівненської (60–70 %) та Волинської (10–15 %) областей (рис. 2).

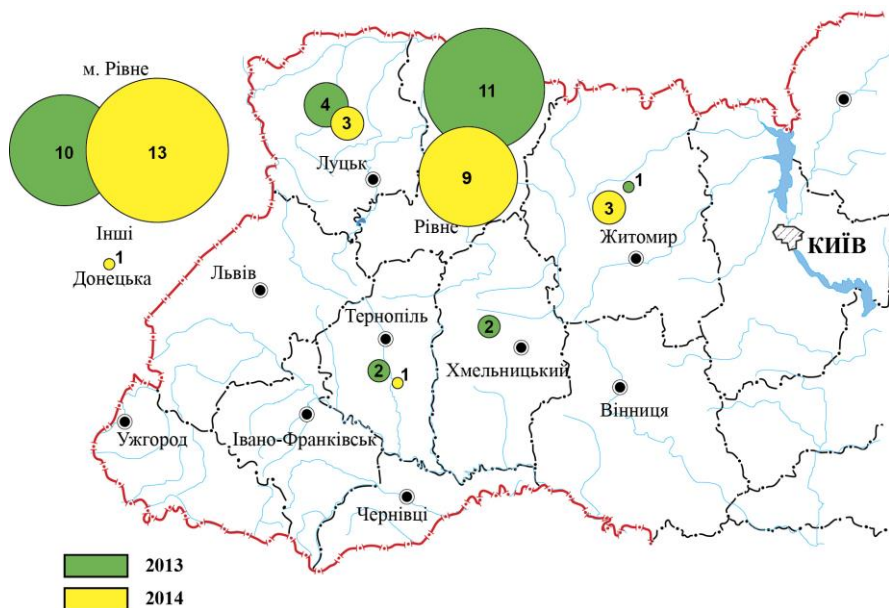


Рис. 2. Картосхема географічного розподілу набору студентів за напрямом підготовки 6.140103 «Туризм» в НУВГП в 2013 та 2014 рр.

Велике значення має також динаміка подання електронних заяв – якщо у 2013 році було подано близько 30 % заяв в електронній формі, і тільки 6 % були зараховані (від кількості студентів 1 курсу), то у 2014 році – 50 % заяв було подано в електронній формі та 30 % було зараховано (від кількості тих, що вступили).

Загалом, в університетах Рівненщини проводиться ефективна підготовка кадрів вищого рівня кваліфікації, здійснюються наукові дослідження, навчальний процес поєднується з науковою діяльністю викладачів.

Потреба підготовки таких фахівців визначається необхідністю усебічної інвентаризації об'єктів туризму в регіоні і обґрунтуванні шляхів їх оптимального використання; постійного проведення аналітичних досліджень регіональних туристських можливостей, вивчення туристичних потоків, що проходять через область; здійснення розбудови туристичної інфраструктури і курортної сфери в області; вивчення і оцінки туристичного потенціалу регіону з метою визначення найбільш економічно ефективних видів діяльності в галузі внутрішнього туризму; визначення пріоритетних видів міжнародної туристичної діяльності у регіоні; формування таких бізнес-пропозицій у галузі туризму, які б враховували туристичний

потенціал, стан розвитку туристичної інфраструктури та інвестиційні можливості регіону та ін. [8].

Аналіз ринку освітніх послуг, які надаються вищими навчальними закладами Рівненської області в галузі туризму дозволяє зробити висновок, що інтенсивний розвиток туристичної освіти в університетах іще до цього часу не задовольнив у повному обсязі потребу в кваліфікованих кадрах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр». Саме над заповненням цього сегменту активно працює кафедра географії і туризму Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, де влітку у 2014 році здійснене ліцензування освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» галузі знань 0401 «Природничі науки», спеціальності 8.04010406 «Географія рекреації та туризму», що дозволить здобувачам отримати кваліфікацію «фахівець з рекреації». Особливо важливим є те, що це дає можливість органічно інтегрувати випускників факультету європейської освіти до подальшого навчання у нашому ВНЗ.

1. Програма розвитку туризму в Рівненській області на 2011–2015 роки / Рішення Рівненської обласної Ради № 146 від 04.03.2011 року. **2.** Любіцева О. О. Туристичні ресурси України: навч. посіб. / О. О. Любіцева, Є. В. Панкова, В. І. Стафійчук. – К. : Альтерпрес, 2007. – 369 с. **3.** Ткаченко Т. І. Сталий розвиток туризму: теорія, методологія, реалії бізнесу / Т. І. Ткаченко. – К. : КНТЕУ, 2009. – 463 с. **4.** Бейдик О. О. Рекреаційні ресурси України: навч. посіб. / О. О. Бейдик. – К. : Альтерпрес, 2011. – 462 с. **5.** Мальська М. П. Туристичний бізнес: теорія і практика: навч. посібник / М. П. Мальська, В. В. Худо. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 424 с. **6.** Дмитрук О. Ю. Екотуризм : навч. посіб. / О. Ю. Дмитрук, С.В. Дмитрук. – К. : Альтерпрес, 2009. – 358 с. **7.** Закон України про вищу освіту: офіц. текст: [за станом на 19 жовтня 2006 року]. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. **8.** Калько А. Д. Становлення і розвиток туристичної освіти у вищих навчальних закладах Рівненщини / А. Д. Калько, А. С. Романів // Географія Рівненщини та суміжних областей. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 10-річчю створення кафедри географії і туризму у МЕРУ імені академіка Степана Дем'янчука / Рівне, 2014. – С. 266–277. **9.** Туристична діяльність в Україні у 2012 році. Статистичний бюлетень. – Київ : Державна служба статистики України, 2013. – 272 с. **10.** Калько А. Д. Соціально-педагогічний складник формування контингенту студентів за напрямом 6.140103 «Туризм» у Національному університеті водного господарства та природокористування / А. Д. Калько, Ю. С. Кушнірук, О. І. Костюшок, Л. С. Калько // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. Вип. 11(288). Серія : Географічні науки. – С. 131–137.

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

Коваль В. В., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЕТАПИ ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ У КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ФІЗКУЛЬТУРНОГО РУХУ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

***Анотація.** В статті досліджено розвиток фізичного виховання учнів навчальних закладів з підготовки робітничих кадрів в контексті еволюції системи професійно-технічної освіти та фізкультурного руху України. Окреслено етапи розвитку та особливості організації фізичного виховання учнів у закладах професійно-технічної освіти України у другій половині ХХ століття.*

***Ключові слова:** професійно-технічна освіта, фізичне виховання, фізкультурний рух, професійно-прикладна фізична підготовка, професійно спрямоване фізичне виховання.*

***Аннотация.** В статье исследовано развития физического воспитания учащихся учебных заведений по подготовке рабочих кадров в контексте эволюции системы профессионально-технического образования и физкультурного движения Украины. Очерчены этапы развития и особенности организации физического воспитания учащихся в учреждениях профессионально-технического образования Украины во второй половине ХХ века.*

***Ключевые слова:** профессионально-техническое образование, физическое воспитание, физкультурное движение, профессионально-прикладная физическая подготовка, профессионально направленное физическое воспитание.*

***Annotation.** This article deals with a comprehensive investigation of physical education of the students of educational institutions of regular labour force training in the context of evolution of technical and vocational education and sports movement in Ukraine. The author determined the stages of development and peculiarities of organization of student's physical education in vocational schools of Ukraine in the second half of the XX century.*

***Key words:** vocational training, physical training, sports movement, professional applied physical training, physical training of professional and sports orientation.*

Здійснений теоретичний аналіз проблеми фізичного виховання підростаючого покоління засвідчив, що питання фізичного виховання молоді досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими, однак проблема розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України поки що поглиблено та системно не досліджувалася. В історико-педагогічній науці питання розвитку фізичного виховання учнів у професійно-технічних навчальних закладах у другій половині ХХ століття поглиблено та системно не досліджувалося. Становлення та розвиток фізичного виховання учнів у закладах професійної підготовки робітничих кадрів відбувалися у форматі еволюції системи професійно-технічної освіти України. На кожному історичному етапі розвитку системи професійно-технічної освіти створювалися відповідні умови, які впливали на процес зародження та розвитку інституту фізичного виховання учнів у закладах підготовки робітничих кадрів. Окрім того, як показали результати дослідження, процес упровадження фізичного виховання учнів у систему професійно-технічної освіти був пов'язаний не тільки з історичними подіями, які обумовлювали професійно освітні потреби суспільства, а й із розвитком такого соціального інституту як фізкультурний рух України. Еволюція фізкультурного руху України в окремі історичні періоди були визначальними в процесі розвитку фізичного виховання у закладах підготовки робітничих кадрів України.

Історія розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів України у ХХ столітті досліджувалася багатьма науковцями. Вперше періодизацію історії професійної підготовки робітничих кадрів було розроблено А. Н. Веселовим в 1961 році і висвітлено в книзі «Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования». Автор визначив такі основні періоди становлення та розвитку системи професійно-технічної освіти в СРСР (у тому числі і в Українській РСР): 1) 1917–1920 роки; 2) 1921–1929 роки; 3) 1930–1940 роки; 4) 1941–1958 роки; 5) «розпочався із часу прийняття Верховною Радою СРСР Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР (кінець 1958 року)... і триває нині» [1, с. 9].

Питанню розвитку професійно-технічної освіти в Україні присвячено публікації та фундаментальні праці вітчизняних науковців М. Ф. Пузанова і Г. І. Терещенка [2], Н. Г. Ничкало [3], І. Л. Лікарчука [4], О. М. Коханко [5].

Уперше періодизацію історії розвитку професійно-технічної освіти в Україні було визначено М. Ф. Пузановим та Г. І. Терещенко у 1980 році у науковій роботі «Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР». Автори визначали чотири періоди в історії професійно-технічної освіти: дореволюційний період (початок ХІХ ст. – жовтень 1917 р); становлення радянської системи професійно-технічної

освіти (1917-1940 рр.); становлення державної системи трудових резервів (1940-1959 рр.); подальше вдосконалення державної системи професійно-технічної освіти (1959-1980 рр.) [2, с. 4–5].

Питання фізичного виховання учнівської молоді досліджувалися багатьма вітчизняними вченими (В. Ареф'єв, Е. Вільчковський, Ю. Васьков, О. Дубогай, О. Куц, Т. Круцевич, Є. Приступа, О. Тимошенко, А. Цьось, Б. Шиян та ін.), проте проблема розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України у другій половині ХХ століття поки що не була предметом спеціального історико-педагогічного дослідження.

Уточнення періодизації історії розвитку систем професійної підготовки робітників в Україні зробив І. Л. Лікарчук. За результатами проведених досліджень вчений окреслив такі періоди розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні: перший період – 80-ті рр. ХІХ ст. – 1920 р.; другий період – 1920–1929 рр.; третій період – 1929–1940 рр.; четвертий період – 1940–1959 рр.; п'ятий період – 1959–1991 рр.; шостий період – розпочинається з 1991 р., з часу проголошення незалежності України. У цей час тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, адаптація її до ринкової економіки, ухвалюється перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту» [4, с. 65].

Систематизацію етапів розвитку системи професійної підготовки робітничих кадрів протягом 1969–1994 років подано у дисертаційному дослідженні О. М. Коханко, в якому автор визначає наступні етапи розвитку підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою в професійно-технічних навчальних закладах України в досліджуваній період: 1949–1968 роки – пошук шляхів поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки; 1969–1975 роки – перехід до підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою; створення Державного комітету професійно-технічної освіти (1969 рік); заснування та становлення СПТУ як навчальних закладів нового типу. 1976–1983 роки – вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в СПТУ; нормативно-правове забезпечення основних напрямків діяльності СПТУ. 1984–1990 роки – утвердження СПТУ як єдиного типу ПТНЗ (професійно-технічних навчальних закладів); подальше вдосконалення нормативно-правової бази – прийняття положень про СПТУ, про базове підприємство, про виробничу практику, класного керівника; впровадження нових навчальних програм; передача відомчих училищ до системи Держкомітету ПТО (професійно-технічної освіти) [2, с. 10].

Метою нашої статті є визначення етапів розвитку та основних тенденцій організації фізичного виховання учнів у закладах професійної підготовки робітничих кадрів, в контексті комплексного дослідження еволюції системи професійно-технічної освіти та фізкультурного руху

України, здійсненого через призму оцінки соціально-історичних умов, які фактично були визначальними чинниками їх розвитку.

Аналіз досліджень науковців з питання історії становлення та розвитку професійно-технічної освіти в Україні дає підстави стверджувати, що перші спроби впровадження окремих елементів фізичного виховання учнів в закладах професійної підготовки робітничих кадрів в Україні датуються кінцем XIX століття. На той час було розповсюджено ремісниче учнівство, яке здійснювалося в ремісничих школах, майстернях та притулках для бідних дітей і сиріт, в яких готувалися цехові ремісники різних спеціальностей. Окрім означених шкіл функціонували училища та школи для підготовки індустріальних робітників.

На початку XX століття в Україні розпочато формування системи підготовки робітничих кадрів. На той час єдиної системи та навчальних програм фізичного виховання не існувало. Навчальним закладам у системі освіти було рекомендовано проводити гімнастику різних видів (сокольська, шведська, німецька, військова гімнастика та фізична освіта за системою П. Ф. Лесгафта). Міністерство народної освіти надавало перевагу застосуванню сокольської гімнастики.

Аналіз періодизації історії розвитку професійно-технічної освіти в Україні та еволюції фізкультурно-спортивного руху засвідчив, що обраний історичний період був найефективнішим у розвитку фізичного виховання молоді в системі професійної підготовки робітничих кадрів. Саме у цей період відбувалися корінні системні зміни в професійно-технічній освіті України. Після тривалого часу підготовки кваліфікованих робітників у системі Державних трудових резервів СРСР (1940–1958 рр.) було започатковано реформування професійно-технічної освіти України. Законом СРСР 1958 року «Про зміцнення зв'язку школи із життям та про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» була впроваджена нова номенклатура навчальних закладів професійно-технічної освіти: міські та сільські професійно-технічні училища. Згодом, у 1969 році, розпочався розвиток середніх ПТУ, які поряд з робітничою професією давали повну загальну середню освіту. Структурні зміни в системі професійно-технічної освіти України надавали широкі можливості розвитку фізичного виховання у навчальних закладах підготовки робітничих кадрів.

Окрім того, в досліджуваній період ефективно функціонували дві організаційні системи спортивно-оздоровчого спрямування, тісно взаємопов'язані із фізичним вихованням учнів у професійно-технічних навчальних закладах: – програма нормалізації фізичної активності й оздоровлення широких верств населення – всесоюзний фізкультурно-спортивний комплекс ГПО (1931–1991 роки), який фактично був програмною та нормативною основою фізичного виховання в ПТУ; Всесоюзне добровільне спортивне товариство «Трудові резерви» (1943–

1992 роки), яке було створене для організації фізкультурно-спортивної роботи виключно серед учнів і працівників навчальних закладів та установ професійно-технічної освіти.

Процеси розвитку системи професійної освіти та фізкультурного руху України по-різному впливали на розвиток фізичного виховання в закладах підготовки робітничих кадрів. На окремих історичних етапах створювалися сприятливі умови для динамічного розвитку системи фізичного виховання учнів означених закладів, на інших етапах цей процес уповільнювався.

Отже, спираючись на матеріали дослідження, можна стверджувати, що система фізичного виховання учнів у професійно-технічних навчальних закладах розвивалася у контексті еволюції професійно-технічної освіти та фізкультурного руху України за такими етапами:

I – 1944–1959 рр. – становлення і розвиток фізичного виховання в навчальних закладах системи Державних трудових резервів;

II – 1959–1969 рр. – розбудова системи фізичного виховання майбутніх кваліфікованих працівників на базі міських та сільських ПТУ в контексті демократичних перетворень в системах освіти та фізичної культури і спорту;

III – 1969–1990 рр. – розвиток фізичного виховання в процесі поступового переходу профтехосвіти України на новий тип навчальних закладів – середні професійно-технічні училища та впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки.

Перший етап (1944–1959 рр.). Передумовою становлення та розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України стало впровадження, у контексті створення Державних трудових резервів СРСР (1940–1959 рр.), навчальних закладів нового типу – залізничних і ремісничих училищ та шкіл фабрично-заводського навчання. Саме у ремісничих та залізничних училищах, починаючи з 1944 року, фізичне виховання учнів було вперше введено в навчальні плани як навчальний предмет «фізична підготовка». Це дає підстави вважати історичний період 1944–1959 років першим етапом становлення та розвитку фізичного виховання у закладах підготовки робітничих кадрів України.

Програмною та нормативною основою фізичного виховання учнів закладів професійно-технічної освіти України став Всесоюзний фізкультурний комплекс ГПО, який був створений у 1931 році та видозмінювався, удосконалювався і коригувався у 1939, 1946, 1955, 1959 роках.

Велике значення у розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України мало створення у 1943 році добровільного спортивного товариства «Трудові резерви», яке функціонувало до 1992 року. За статутом головним завданням створеного ВДСТ «Трудові резерви» був всебічний розвиток фізичної культури та спорту серед учнів та працівників навчальних закладів і установ професійно-технічної освіти. Саме на ВДСТ «Трудові резерви» було покладено обов'язки не лише

проведення спортивно-масової роботи з учнями системи профтехосвіти, а й відповідальність за організацію та якість навчального процесу з фізичного виховання у професійно-технічних училищах.

На початку 50-х років почали створюватися умови для реорганізації системи підготовки робітничих кадрів в Україні. Так, Постановою Ради Міністрів СРСР від 2 серпня 1954 року «Про організацію виробничо-технічної підготовки молоді, що закінчила середню школу, для роботи на виробництві» в системі державних трудових резервів був утворений новий тип професійного навчального закладу – технічне училище.

Другий етап (1959–1969 рр.) визначався створенням єдиного типу навчальних закладів професійної підготовки – професійно-технічних училищ. У 1959 році були створені денні та вечірні міські професійно-технічні училища з терміном навчання від одного до трьох років і сільські професійно-технічні училища з терміном навчання один-два роки, що давало можливість у збільшеному терміні навчання значно підвищувати рівень фізичної підготовленості учнів до обраної професії.

Наприкінці 50-х років були внесені зміни та доповнення в нормативи та вимоги комплексу ГПО з метою встановлення його відповідності завданням, які виконували спортивні організації. Тому у 1959 році був введений у дію удосконалений комплекс ГПО, внаслідок чого зазнала коригування програмно-нормативна база фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти.

Розпорядженням Ради Міністрів СРСР № 33108-р від 2 листопада 1959 року Центральної Ради ВДСТ «Трудові резерви» були надані права самостійної центральної організації (відомства) з фінансуванням за рахунок державного бюджету та покладено функції організації навчального процесу з фізичного виховання та спортивно-масової роботи з учнями професійно-технічних училищ, що в умовах спрямування суспільства на масовий спорт і спорт вищих досягнень стимулювало розвиток спортивно спрямованої складової фізичного виховання учнів ПТУ. Однак у програмах фізичного виховання учнів закладів професійно-технічної освіти того часу спортивне спрямування не включалося в його зміст.

Розглянутий історичний період став етапом пошуків та опрацювання змісту, принципів, методів та організаційних форм професійно спрямованого фізичного виховання у професійно-технічних училищах, яке покликане забезпечувати належний рівень фізичної готовності учнів для конкретного виду майбутньої трудової діяльності. Починаючи з 1959 р. необхідність ППФП стверджувалась практикою життя усіх видів професійно-технічної школи. У програмах наголошувалося, що під час проведення навчальної та спортивно-масової роботи важливо враховувати профіль фахівців, формувати фізичні навички і якості, що сприяють оволодінню майбутньою професією. У програмах з фізичного виховання

учнів професійно-технічних училищ також вказувалося на необхідність здійснювати фізичне виховання з урахуванням особливостей праці фахівців, що готувалися.

Третій етап (1969–1990 рр.) розвитку фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти України пов'язаний із початком процесу поступового створення з 1969 року середніх професійно-технічних училищ (СПТУ) для підготовки кваліфікованих робітників із середньою освітою з числа молоді, яка закінчила восьмирічні загальноосвітні школи, а починаючи з 1984 року система професійно-технічної освіти була повністю переведена на новий тип навчальних закладів.

Перехід на новий тип навчальних закладів у системі профтехосвіти надав можливість збільшити термін навчального курсу з фізичної виховання, що значно розширювало варіативні можливості засобів підвищенні фізичної готовності учнів ПТУ до обраної робітничої професії, а також сприяло введенню у програми фізичного виховання як повноцінного курсу професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП). У програмі фізичного виховання учнів міських та сільських професійно-технічних училищ 1971 року, ППФП була вперше представлена окремим розділом. У подальшому розділи ППФП були передбачені програмами фізичного виховання учнів середніх профтехучилищ 1977, 1982, 1985, 1986, 1989 рр.

З метою створення єдиної системи управління, організації та контролю за фізичним вихованням учнів Державним комітетом Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти та Комітетом з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів СРСР у 1971 році було затверджено та введено в дію Положення про фізичне виховання учнів навчальних закладів профтехосвіти.

На початку 70-х рр. розпочався процес активного реформування Всесоюзного фізкультурного комплексу «Готовий до праці й оборони СРСР» – програмної та нормативної основи фізичного виховання в системі професійно-технічної освіти України. У 1972 році було запроваджено удосконалений комплекс ГПО, який був покликаний сприяти подальшому впровадженню фізичної культури в повсякденне життя молоді, створенню необхідних можливостей для всебічної фізичної підготовки населення до праці і оборони. У 1985 та 1988 роках комплекс ГПО також зазнав змін, що потягло відповідні коригування програмно-нормативної бази фізичного виховання учнів закладів професійно-технічної освіти України.

У 1978 році Державним комітетом професійно-технічної освіти СРСР було затверджено «Положення про організацію літніх таборів праці та відпочинку учнів професійно-технічних навчальних закладів», основним завданням яких була організація змістовного відпочинку, зміцнення здоров'я, естетичне та фізичне виховання учнів.

У 1982 році Державним комітетом СРСР з професійно-технічної освіти в професійно-технічних навчальних закладах був введений іспит з

предмету «фізична культура» на всіх випускових курсах, який став проводитися у закладах професійно-технічної освіти України з 1983–1984 навчального року.

Радою міністрів СРСР у 1985 році було прийнято «Положення про середнє професійно-технічне училище» в якому визначалися головні завдання цих закладів, одне з яких – фізичне виховання та зміцнення здоров'я учнів.

З метою вдосконалення та приведення до єдиних вимог процес фізичного виховання учнів у закладах професійно-технічної освіти України у 1986 році була впроваджена Комплексна програма фізичного виховання учнів середніх професійно-технічних училищ.

У 1988 році в контексті переформатування управлінських структур у сфері освіти система професійно-технічної освіти України була підпорядкована разом із дошкільною, позашкільною та загальною середньою освітою Міністерству народної освіти УРСР. У зв'язку з цим, наказом № 222 від 21 липня 1988 року Державним комітетом СРСР народної освіти на Центральну Раду ВДСТ «Трудові резерви» було покладено керівництво та контроль за організацією обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання та спортивно – масової роботи в ПТУ.

З урахуванням наведеної періодизації, визначено основні історично обумовлені організаційні особливості та тенденції розвитку системи фізичного виховання учнів у навчальних закладах професійно-технічної освіти України в середині та кінці ХХ століття, а саме:

1. Передумовою становлення та розвитку системи фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України стало впровадження у 1940 році нового типу навчальних закладів – залізничних та ремісничих училищ, у навчальні програми яких були введені предмети з фізичного виховання.

2. Важливою історичною подією у плані формування умов становлення та розвитку фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України стало створення у 1943 році Всесоюзного добровільного спортивного товариства (ВДСТ) «Трудові резерви» – масової громадської фізкультурної організації учнів навчальних закладів та працівників професійно-технічної освіти. Саме на ВДСТ «Трудові резерви» було покладено обов'язки не лише проведення спортивно-масової роботи з учнями системи профтехосвіти, а й відповідальність за організацію та якість навчального процесу з фізичного виховання у навчальних закладах професійно-технічної освіти України.

3. Фактичним становленням та початком розвитку фізичного виховання у навчальних закладах підготовки робітничих кадрів в Україні можна вважати період введення у навчальні плани ремісничих та залізничних училищ у 1944 році навчального предмету «фізична підготовка», а також

одночасного покладання організації навчального процесу з фізичного виховання на ВДСТ «Трудові резерви».

4. З моменту становлення та впродовж усіх етапів розвитку фізичного виховання учнів начальних закладів професійно-технічної освіти в Україні досліджуваного періоду, фізкультурний комплекс ГПО, введений в дію у 1931 році, був програмною та нормативною базою загального фізичного виховання учнів профтехосвіти. Однак визначення фізкультурного комплексу ГПО програмно-нормативною основою фізичного виховання учнівської молоді в Україні було за своїм значенням і негативною обставиною, бо уроки фізичного виховання учнів ПТУ фактично перетворювалися у підготовку до складання норм ГПО.

5. Перехід з 1959 року системи профтехосвіти України на міські професійно-технічні училища з терміном навчання від одного року до трьох та сільські професійно-технічні училища з терміном навчання один-два роки надало можливість через збільшення терміну навчання, створити умови для підвищення ефективності педагогічного процесу формування фізичної підготовленості майбутніх кваліфікованих працівників до обраної професії.

6. Покладання з 1959 року керівництва фізичним вихованням в Україні на Республіканську Раду Спілки спортивних товариств та організацій значно активізувало розгортання спартакіадного руху, спрямованого на розвиток масового спорту та спорту вищих досягнень, що обумовило активне впровадження спортивно спрямованої складової у фізичне виховання учнів ПТУ. Означена тенденція розвитку фізичного виховання учнів ПТУ ініціювалася та впроваджувалася керівними структурами ВДСТ «Трудові резерви» та його структурними ланками – колективами фізичної культури при навчальних закладах профтехосвіти. Розвиток масового спорту, підвищення майстерності спортсменів та поліпшення спортивних досягнень визначалося як одне із завдань ВДСТ «Трудові резерви».

7. Політика активного розвитку спортивно спрямованого фізичного виховання у період 1959–1968 років, яку формувала Рада Спілки спортивних товариств та організацій стала причиною гальмування впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки у навчальних закладах професійно-технічної освіти України. Тому з 1959 року в програмах з фізичного виховання учнів професійно-технічних училищ лише вказувалося на необхідність здійснювати фізичне виховання з урахуванням особливостей праці майбутніх фахівців, а повний програмний комплекс ППФП був включений у програму фізичного виховання учнів ПТУ тільки з 1971 року. Гальмування впровадження ППФП у навчальних закладах професійно-технічної освіти України до 1971 року зумовлювалося протиріччям між сформованою системою організації та контролю за фізичним вихованням, яка ґрунтувалася на діяльності спортивно-спрямованого громадського об'єднання ВДСТ «Трудові резерви» та вимогами до завдань і змісту

педагогічного процесу формування фізичних якостей, необхідних у професійній діяльності майбутнім кваліфікованим робітникам.

8. Поступовий перехід у 1968–1984 роках професійно-технічної освіти України на новий тип навчальних закладів – середні професійно-технічні училища (СПТУ) надав можливість збільшити термін курсу фізичного виховання учнів, а також використовувати повною мірою методичну базу уроку фізичного виховання старшої школи, що значно підвищило ефективність педагогічного процесу фізичного виховання учнів ПТУ. Саме у СПТУ з 1983/1984 навчального року на всіх випускних курсах був введений іспит з навчального предмета «фізична культура».

9. З 1988 року після приєднання системи професійно-технічної освіти до створеної структури народної освіти України, відкрилися широкі можливості використання методичної бази фізичного виховання школярів старших класів, напрацьованої структурами Міністерства освіти України у попередні роки в процесі організації фізичного виховання учнів ПТУ.

Означення етапів та основних історично обумовлених особливостей і тенденцій не повною мірою характеризують розвиток фізичного виховання учнів у навчальних закладах професійно-технічної освіти України в досліджуваний період. Певну динаміку формування в межах хронологічного дослідження мали також завдання, зміст, форми та методи фізичного виховання учнів у навчальних закладах професійно-технічної освіти України.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що вивчення та узагальнення історичного досвіду розвитку фізичного виховання у професійно-технічних навчальних закладах України впродовж досліджуваного періоду обумовлює визначення доцільності та можливості його екстраполяції в сучасну концепцію фізичної підготовки учнів профтехосвіти на двох рівнях: теоретико-методологічному і практичному.

На теоретико-методологічному рівні досліджений історичний досвід можна використати для: розробки науково обґрунтованої концепції безперервної фізичної освіти молоді в Україні у контексті національно-патріотичного виховання; прогнозування динаміки розвитку системи фізичної підготовки робітничих кадрів в Україні; обґрунтування концептуальних засад розвитку сучасної системи фізичного виховання учнів навчальних закладах професійно-технічної освіти України; визначення чинників, що зумовлюють необхідність реформування сучасної системи фізичної підготовки робітничих кадрів в Україні; обґрунтування актуальності перебудови фізичного виховання у системі профтехосвіти України та вдосконалення організаційних і методологічних засад педагогічного процесу означеного напрямку; встановлення нових моделей та принципів відомчо-галузевого, а також громадського управління системою фізичної підготовки робітничих кадрів на сучасному етапі; обґрунтування сучасної концепції фізичного виховання учнів навчальних закладах професійно-

технічної освіти України, що базується на поєднанні диференційовано-особистісного підходу та новітніх оздоровчих технологій; обґрунтування основних принципів та положень адаптації програм фізичної підготовки робітничих кадрів до сучасних технологічних та екологічних умов; відродження забутих організаційних та педагогічних систем у сфері фізичного виховання молоді, історичний досвід яких недостатньо активно використовувався протягом десятиріч; дослідження причин застійних явищ у розвитку фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України; подолання шаблонних стереотипів мислення в історичних оцінках становлення та розвитку фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України впродовж досліджуваного періоду.

Важливе значення має також використання дослідженого історико - педагогічного досвіду на практичному рівні. На основі аналізу сучасного стану організації та ефективності фізичного виховання в навчальних закладах професійно-технічної освіти України, тенденцій, що складаються в управлінні фізичною підготовкою кваліфікованих робітників, можна визначити такі напрями використання дослідженого історичного досвіду на практиці: впровадження сучасної моделі безперервної, ступеневої, обов'язкової фізичної освіти молоді в Україні; розробка та впровадження державних стандартів у сфері фізичної освіти молоді в Україні; розробка та перевірка системи диференційованих показників і критеріїв оцінки ефективності фізичної підготовки робітничих кадрів в Україні; усунення суперечностей в сучасних нормативних документах, що регламентують організацію фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України; удосконалення науково-методичного забезпечення фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України; підготовки викладачів з фізичного виховання із спеціалізацією роботи в сучасних навчальних закладах професійно-технічної освіти України; впровадження у вищих закладах підготовки фахівців з фізичного виховання навчального курсу з історії становлення та розвитку фізичного виховання в професійно-технічних навчальних закладах України; впровадження нових підходів до управління фізичним вихованням у навчальних закладах професійно-технічних України із широким залученням громадськості, волонтерського руху та молодіжних організацій військово-спортивного спрямування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними залишаються питання дослідження розвитку змісту фізичного виховання учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти України у другій половині ХХ століття; історичних аспектів впровадження професійно-прикладної фізичної підготовки в процесі підготовки фахівців різних робітничих професій. Не менш важливого значення набуває врахування вікових особливостей розвитку учнів ПТУ, дослідження

питання спеціальної підготовки викладачів фізичного виховання до роботи у навчальних закладах професійно-технічної освіти України.

1. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР: очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А. Н. Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 435 с.
2. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Вища шк., 1980. – 232 с.
3. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України. / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
4. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 288 с.
5. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів із середньою освітою в Україні (1969–1994 рр.): автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.01. / О. М. Коханко. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1995. – 24 с.
6. Раевский Р. Т. Организация физического воспитания с учетом профиля подготавливаемых специалистов / Р. Т. Раевский. – М. : Физкультура и спорт, 1968 г.
7. Пугачев В. Ф. От значка ГТО к высотам мастерства // Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Физкультура и спорт»; № 11 / В. Ф. Пугачев – М. : Знание, 1986. – 96 с. – С. 79–81.
8. Столбов В. В. История физической культуры: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 «Физ. воспитание» и № 2115 «Нач. воен. обучение и физ. воспитание» / В. В. Столбов – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.

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

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

ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ КРЕАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті досліджено особливості використання сензитивно-вербальних та продуктивно-творчих художньо-педагогічних креативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти. Обґрунтовано, що до цих технологій належать: технологія фасилітованої дискусії, вербалізація змісту художніх творів, художнє ілюстрування словесних пояснень та технологія контролю за рівнем розуміння студентом задуму художника і значення виразних засобів мистецтва.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, мистецька освіта, художньо-педагогічні креативні технології, сензитивно-вербальні та продуктивно-творчі технології.*

***Анотация.** В статье исследованы особенности использования сензитивно-вербальных и продуктивно-творческих креативных технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы. Обосновано, что к этим технологиям принадлежат: технология фасилитированной дискуссии, вербализация содержания художественных произведений, художественное иллюстрирование словесных объяснений и технология контроля за уровнем понимания замысла художника и значения выразительных средств искусства.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, художественное образование, художественно-педагогические креативные технологии, сензитивно-вербальные и продуктивно-творческие технологии.*

***Annotation.** The author investigated the features of the use of sensible-verbal, productive and creative technologies in the professional training of future initial school teachers in the sphere of artistic education. These technologies of future teacher's creative personality forming include: technology of facilitated discussion, verbalization of artistic pieces content, artistic illustrations of verbal explanations and control technology of the level of understanding the artist and design values of expressive means of art.*

***Keywords:** professional training, artistic education, artistically-pedagogical creative technologies, sensible-verbal, productive and creative technologies.*

Освіта у сучасному суспільстві покликана виконувати складну духовно-творчу місію. Її роль полягає у передачі новим поколінням соціально-культурних, науково-технічних, художньо-мистецьких надбань і в творчому перетворенні світу в умовах поступального, сталого розвитку. У теперішньому складному і технологічно орієнтованому суспільстві пошук шляхів визначення результативних механізмів ефективного впливу мистецтва на особистість дедалі частіше стає об'єктом сучасної педагогічної теорії і практики. Актуальною нині є розвивально-творча функція мистецтва, яка не має обмежуватися лише активізацією та актуалізацією творчих можливостей особистості, а повинна спонукати до оптимальної і технологічної передачі набутого досвіду наступним поколінням.

У сучасних умовах розбудови вітчизняної системи вищої освіти актуальною педагогічною проблемою є завдання творчого розвитку особистості вчителя, яка зумовлена потребою сучасного суспільства у компетентних, конкурентоспроможних фахівцях з високим рівнем культури, духовності, соціальної і творчої активності. Сучасна професійна освіта спрямовує майбутніх фахівців початкової школи на формування у себе індивідуально-творчих рис особистості. У державних та міжнародних документах з проблем вищої освіти (Конституції України, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Болонській декларації) наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від вчителя глибокого усвідомлення особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з усіх дисциплін початкової школи, фахової грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Професійна підготовка потребує від студентів не тільки потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін та методичних умінь, але й вияву особистісних якостей. Учитель, що володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності може віднайти власний стиль у розв'язанні педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягти високих результатів у сфері професійної діяльності у галузі початкової освіти. Отже, сучасна початкова школа потребує особливого творчого вчителя.

Аналітичний розгляд теорій та концепцій стосовно проблем, пов'язаних з феноменом творчості людини, як уособленням гармонії, духовності, краси, свідчать, що вони залишаються пріоритетними у ґрунтовних дослідженнях філософської, психологічної та педагогічної наукових галузей. Свідченням цьому є узагальнення поглядів учених філософів, психологів, педагогів: Д. Богоявленської, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, С. Гончаренко, Дж. Д'юї, В. Дружиніна, І. Зязюна, Р. Кеттел, С. Коновець, Є. Ландау, О. Леонтьєва,

А. Макаренка, А. Маслоу, М. Монтегсорі, Я. Пономарьова, Г. Ріда, К. Роджерса, Н. Рождественської, В. Роменець, С. Рубінштейна, О. Рудницька, С. Русової, С. Сисоевої, В. Сухомлинського, Б. Теплова, Е. Торренса, К. Ушинського, Р. Штейнера, Б. Юсова.

Феномен творчої особистості характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармонії наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Науковці Д. Богоявленська [1], Л. Виготський [2], В. Дружинін [3], Є. Ландау [4], О. Леонт'єв [5], Б. Теплов [6] тлумачать креативність як творчі здібності, які виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

Аналіз наукових праць у галузі професійної та мистецької освіти вітчизняних вчених С. Коновець [7], Л. Масол [8], В. Орлов [9], О. Отич [10], Г. Падалки [11], О. Рудницької [12], Л. Хомич [13] дає змогу серед багатьох особистісних якостей фахівців художньо-педагогічних спеціальностей визначити такі, як: прагнення до пізнання; уміння використовувати досвід інших; спроможність бачити сутність явищ; уміння узагальнювати та аналізувати сприйняте; оригінальність мислення; наявність антиципації (передбачення); розкріпачення підсвідомості; використання нових, нерідко незвичайних асоціацій; здібності до творчих перетворень; імпровізування у процесі творчого самовираження [7, с. 256].

Грунтовний аналіз наукових та науково-методичних праць вище зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що розробка проблематики формування творчої особистості має місце в сучасній педагогічній науці, а вивчення теоретичних та методичних аспектів використання художньо-творчих технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів не набуло достатнього висвітлення.

Метою нашої статті дослідження проблеми використання сензитивно-вербальних та продуктивно-творчих художньо-педагогічних креативних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти.

Професійна підготовка учителя початкової школи у галузі мистецької освіти має неодмінно включати: достатній обсяг культурно-мистецького тезаурусу; досконале володіння певними формами і методами навчання образотворчого мистецтва та музики; активне впровадження новітніх та інноваційних освітніх технологій, в яких основними засобами педагогічної дії виступають образотворче і музичне мистецтво та професійна майстерність учителя. Учитель початкових класів повинен досконало володіти основами музичної грамоти та образотворчого мистецтва, знати методику викладання цих навчальних дисциплін.

Очевидним є той факт, що тільки творчо розвинений учитель початкової школи здатний здійснювати власну педагогічну діяльність як творчу, самостійно удосконалювати методику викладання мистецьких дисциплін,

вивчати передовий досвід кращих учителів, цікавитися відповідною літературою, дбати про належне обладнання і високий науково-методичний рівень проведення уроків, використовувати інноваційні освітні технології.

Підвищення рівня готовності учителів початкової школи у галузі мистецької освіти до творчого саморозвитку може сприяти активнішому впровадженню художньо-творчих освітніх технологій у вищих гуманітарних навчальних закладах. Для відчутного творчого саморозвитку особистості педагога, як стверджує С. Коновець, необхідно формувати такі якості, як: самостійність, впевненість у своїх силах, прагнення бути самим собою, цілеспрямованість, наполегливість, сила волі, енергійність, організованість, працездатність, зібраність, відповідальність, оптимізм, прагнення творити, ентузіазм, захопленість певною справою, творчий підхід до роботи, спроможність створювати нове, розкутість у творчій самореалізації [7, с. 258].

З огляду на це, сучасна мистецька освіта має набувати й реалізовувати такі важливі функції, як: стимулювання й активізація внутрішнього життя кожного учителя, формування культури і самобутнього духовного світу та сприяння його творчому розвитку.

Нині термін «технологія» все активніше використовується у понятійному апараті широкого кола дослідників психолого-педагогічної наукової галузі (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоєва, А. Ситченко). Вітчизняний учений-педагог, С. Гончаренко, називаючи методику «прикладною наукою», пропонує замість застарілого терміна «методика викладання» користуватися більш точним терміном «технологія» [14, с. 7].

Зусиллями багатьох учених і дослідників педагогічної галузі сучасна освіта має значну кількість освітніх технологій, вибір яких, на думку О. Пехоти, — «це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи учителя з учнем» [15, с. 12]. Серед них найвідоміші наступні освітні технології: безперервної освіти (М. Кларін); проблемного навчання (М. Махмутов); комп'ютерного навчання (В. Гузєєв); інтенсивного навчання (Л. Кнодель); програмованого навчання (В. Беспалько); інформаційно-семантична (П. Гурбович); модульного навчання (І. Ільєсов, В. Максимова); проблемно-модульного (А. Алексюк, В. Козаков, Л. Романішин); контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова); діалогового навчання (В. Горшков); дистанційного навчання (К. Полат); особистісно зорієнтовану (Б. Косов, В. Серіков, І. Якіманська); технологію розвивального навчання (Л. Занков, Д. Ельконін); інтеграцію різних видів мистецтва (за Г. Шевченко та Б. Юсовим).

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи варто використовувати технології креативної спрямованості, які мають творчо-активізуючі цілі та розвивально-виховний характер й безпосередньо пов'язані з використанням різних видів мистецтва і творчої діяльності. На наше переконання, їх слід називати художньо-творчими освітніми технологіями. Дані освітні технології необхідно визнати ефективним способом модернізації та удосконалення вітчизняної

системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти.

На думку О. Отич, до технологій формування творчої індивідуальності педагога належать: художньо-дидактичний метод (Я. Мамонтов), «педагогічного роздуму» над змістом художнього твору (О. Отич); вербалізація та педагогічна візуалізація художніх вражень (Ю. Азаров); педагогічна інтерпретація ситуацій з художніх творів; художньо-педагогічний аналіз творів мистецтва; порівняльний аналіз кількох мистецьких творів; тематичний підбір творів мистецтва студентами до проведення навчальних занять та позанавчальних культурно-мистецьких заходів [10, с. 268].

Серед художньо-творчих технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти, особливе місце займають ті, зміст яких має на меті формування навичок сприймання й оцінювання художнього образу у творах різних видів мистецтва та формулювання вербальної характеристики змісту та ідеї художнього твору. Ці технології ми позначасмо як сензитивно-вербальні, які допомагають студентам оволодіти сутністю професії педагога в їхньому професійному самовдосконаленні.

Сформована культура сприймання передбачає органічну єдність емоційної реакції з аналітико-синтетичною діяльністю свідомості, тому переживання художньої образності, як форма спілкування з мистецтвом, пронизує всі етапи сприймання. Так, звучання музики, образне багатство художнього полотна викликає безліч емоційних реакцій. Відсутність таких реакцій збіднює ціннісно-сміслову сторону художнього сприймання.

Важливою ланкою навчальної роботи вчителя початкової школи у курсі викладання музики та образотворчого мистецтва є формування навичок сприймання прекрасного в житті і мистецтві та емоційно-естетичної оцінки. Сприймання здійснюється на матеріалі шедеврів світового образотворчого та музичного мистецтва, творів сучасних авторів, як українських, так і зарубіжних, дозволяє розв'язувати такі завдання:

- формування уявлення про особливості образної мови різних видів та жанрів образотворчого, музичного, хореографічного, театрального мистецтва, розуміння ролі виразних засобів у створенні художнього образу (певного стану, настрою, характеру), твору мистецтва;

- розвиток уміння висловлювати власне ставлення та передавати емоційно-естетичне переживання щодо твору, який аналізується: у формі словесного відгуку на рівні емоційно-естетичної оцінки, художнього аналізу (порівняння зіставлення, виявлення загальних рис творів мистецтва, явищ культури), розгорнутої мистецтвознавчої оповіді, що передає естетичні погляди, смаки, ідеали студентів; у формі «графічної мови», передачі враження про твір за допомогою зображення, імпровізації, ритмічної мелодії, рухів та в інших формах художньої творчості (миттєво виконані начерки і замальовки з пам'яті, музика, театр, художня фотографія, анімація);

– формування предметних компетентностей у галузі художньої культури: про образотворче і музичне мистецтво, художників та композиторів, специфіку їхньої праці;

– засвоєння спеціальної мистецтвознавчої термінології.

Сензитивно-вербальні технології ґрунтуються на основі механізму структури художнього сприймання, який розкривається у науковій праці О. Рудницької «Педагогіка загальна та мистецька» [12, с. 45]:

– первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне осмислення;

– аналіз виразно-смиислового значення художньої мови;

– інтерпретація та естетична оцінка художнього смислу твору.

У курсі «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво» фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється під час проведення лекційних, практичних, лабораторних занять, самостійної та індивідуальної роботи, педагогічної практики. Під час фахової практичної підготовки доцільно використовувати сензитивно-вербальні технології, які формують широкі професійні компетентності майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. До них належать: технологія фасилітованої дискусії, вербалізація змісту художніх творів, художнє ілюстрування словесних пояснень та технологія контролю за рівнем розуміння студентом задуму художника і значення виразних засобів мистецтва.

Технологія педагогічного спілкування – фасилітована дискусія, яка полягає в колективному обговоренні проблеми за допомогою спрямовуючих запитань. Дана методика спрямована на розвиток в майбутніх учителів початкової школи умінь пильно спостерігати, розмірковувати над змістом художніх творів, розуміти багатозначність образів мистецтва, їх здатність пробуджувати різні думки [8, с. 93].

Вербалізація змісту художніх творів – технологія зорієнтована на досягнення глибшого розуміння студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристики їх смислового наповнення. Залучаючи майбутніх учителів до словесного коментування образного змісту художніх творів різних жанрів, викладач активізує мистецьку увагу, стимулює багаторазове сприймання образу, дозволяє глибше усвідомлювати зміст твору в цілому та в деталях [11, с. 181].

Художнє ілюстрування словесних пояснень полягає у демонстрації художніх творів з метою підтвердження, аргументації завдяки мистецьким прикладам певних теоретичних понять, словесно вираженої думки. Ілюстрування ґрунтується на засадах художньо-педагогічної демонстрації і передбачає досконалий показ, який відповідає естетичним критеріям. Високохудожні репродукції, ілюстрації, мистецькі твори – супутники методу ілюстрування [11, с. 185].

Технологія контролю за рівнем розуміння студентом задуму художника і значення виразних засобів мистецтва включає методичні прийоми: словесне

малювання картини; озвучування картини; добір слів-синонімів, які визначають настрій героїв; створення узагальненої назви до картини; домисел ситуації: установлення наслідків із заданої причини і встановлення причини за заданим наслідком; прийом «уявної присутності». Для того, щоб емоції та почуття, породжені в спілкуванні з мистецтвом, націлювали студентів на аналіз власних переживань, на формування вміння знаходити найбільш значні моменти в змісті художнього образу, що збігається за своєю оцінкою із задумом автора твору, питання потрібно спрямовувати як на аналіз його змісту і форми, так і на якість емоційно-естетичного переживання.

Діяльність учителя початкової школи під час викладання дисциплін художньо-естетичного спрямування має свої особливості, які зумовлені специфікою навчального предмету. Художньо-мистецькі компетентності є необхідною умовою професійного вдосконалення, і саме вони уможливають здобуття знань, набуття вмінь і навичок та забезпечують виконання професійних функцій. Тому, майстерність учителя передбачає належний рівень розвитку його практичних художніх умінь у сфері художньо-мистецької діяльності. Учня потрібно не лише познайомити з поняттями «форма», «колір», «композиція», розкрити особливості роботи з живописними матеріалами і приладдям, а й практично продемонструвати поетапність творення художнього образу за допомогою педагогічного малюнка на дошці, альбомному аркуші. Виконати ці завдання на високому рівні здатна лише особистість, яка має сформований досвід художньо-творчої діяльності.

Вибір нами продуктивно-творчих технологій зумовлювався видом художньо-творчої педагогічної діяльності, обраним за основу її проведення: педагогічно-художньою, педагогічно-музичною чи педагогічною театрално-хореографічною. Ці види творчої діяльності визначалися на основі домінантного різновиду мистецтва, на якому базувалася модель професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій.

В основі художньо-творчих технологій, на наше переконання, лежить художній метод – цілісна система основних принципів узагальнення і відтворення дійсності в мистецтві. Художній метод характеризує творчу діяльність як свідомий процес пізнання, оцінки і перетворення та інтерпретації життєвого матеріалу в завершену систему – художній образ. Основним питанням художнього методу є співвідношення між ідеалом і правдою твору.

Метою продуктивно-творчих технологій є формування у студентів педагогічних факультетів умінь використовувати набуті знання з основ образотворчої грамоти за групою основних навчальних завдань: «форма», «колір», «композиція та композиційна діяльність», «простір та об'єм»; удосконалювати образотворчі вміння і навички під час виконання відповідних творчих завдань. Серед них: навчальний та педагогічний малюнок, підготовчі та ігрові вправи, виконання ескізів сюжетних, декоративних орнаментальних композицій, виконання начерків рослин, птахів і тварин, демонстрування прийомів оволодіння різними художніми техніками.

Студентам рекомендується використовувати педагогічний малюнок. Він виконується з конкретною методичною метою — продемонструвати етапність виконання певних художньо-практичних дій, процесуальність утілення художнього задуму на площині, в об'ємі, типи композиційних рішень (симетрія, асиметрія, діагональ тощо) в обраному форматі. Різновид педагогічного малюнка: композиційна схема, зразок; алгоритм композиційного вирішення твору мистецтва, що аналізується та інтерпретується, або практичної роботи, що має виконуватися.

Навчальний і виховний вплив педагогічного малюнка на учнів в значній мірі залежить від його художніх якостей. Це положення має особливо важливе значення, якщо мова йде про малюнки, що виконуються майбутніми вчителями. Вчитель може піднятися над середнім рівнем педагогічних малюнків-сchem, може дати учням цікавий і змістовний наочний матеріал. Для цього у добре підготовленого вчителя є необхідні можливості – художня і педагогічна майстерність. Цікавий за образотворчим вирішенням, емоційний, образний нарис, наповнений відповідним змістом, виконаний вчителем з урахуванням дидактичних вимог, є найбільш бажаним типом педагогічного малюнка. Саме він здатний викликати у дітей інтерес, безліч асоціацій, справляє на них потрібне враження, а разом з тим виконує навчальні функції.

Виконання етюдів – фрагментарне виконання мистецького твору в образотворчому мистецтві з метою відпрацювання його деталей. Створення ескізів в образотворчому мистецтві передбачає виконання попередніх начерків цілого твору або його фрагменту з метою детального опрацювання технічних моментів, без доведення до досконалості. Імпровізаційний метод – практичний метод мистецького навчання, що використовується для спонукання учня до творчої діяльності, активізації творчих здібностей. Імпровізація виступає як спроба передати мистецькими засобами власні відчуття і переживання, знайти форму художнього втілення. Імпровізація – творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму.

Власний досвід роботи дозволяє стверджувати, що майбутньому вчителю необхідно створити умови для розвитку професіоналізму, майстерності, освіченості, творчого ставлення до своєї діяльності; давати ґрунтовні методологічні, загальноосвітні та базові знання під час художньо-педагогічної підготовки; на інформаційному рівні вчити відслідковувати найбільш цікаві та корисні для нього напрями розвитку науки і практики, робити відповідні узагальнення, визначати нові тенденції та перспективи виконання творчих проєктів та їх упровадження в навчальний процес; на аксіологічному рівні стимулювати творчу активність студентів, формувати потребу у подальшому розвитку; на діяльнісному – впроваджувати у практику відповідні техніки, технології, прийоми ефективної роботи; розвивати вміння широкого профілю, адже навчання відбувається не за суто предметним, а за комплексним принципом. Вважаємо, що особливу увагу варто надавати міжпредметним зв'язкам, інтегративним технологіям у художньо-мистецькій освіті, для чого потрібно розробити спецкурси,

тренінги, активні лекції; розвивати вміння майбутнього педагога адаптувати новачі в систему дидактичних форм і засобів своєї діяльності.

Представлення креативних художньо-педагогічних сензитивно-вербальних та продуктивно-творчих, освітніх технологій, побудованих на активному використанні у навчально-виховному процесі педагогічного факультету різновидів мистецтва, дає змогу побачити, наскільки важливими є послідовний творчий розвиток і ґрунтовна творчо-спрямована професійна підготовка сучасного учителя початкової школи. Застосовуючи художньо-педагогічні освітні технології учитель має сполучати у своїй особі знання, уміння та навички декількох фахівців: педагога, психолога, художника, мистецтвознавця та менеджера.

Таким чином, можна зробити висновок, що результативна робота з впровадження зазначених технологій у професійно-творчу діяльність учителя початкової школи буде залежати від застосування нестандартних підходів до педагогічної підготовки фахівців початкової освіти та впровадження інноваційні освітніх технологій, спрямованих на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожної підростаючої особистості.

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для вузов / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 92 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.
4. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау; пер. с нем. - М.: Академия, 2002. – 144 с.
5. Леонтьев А. Н. О формировании способностей / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 7–17.
6. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избранные труды: В 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15–41.
7. Коновець С. В. Творчий розвиток учителя образотворчого мистецтва: монографія / С. В. Коновець. – Рівне : Волинські береги, 2009. – 384 с.
8. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.
9. Орлов В. Ф. Мистецтво і педагогічні технології / В. Ф. Орлов // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1. – С. 11–12.
10. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 440 с.
11. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
12. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
13. Хомич Л. О. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя. / Л. О. Хомич // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 5. – С.48–51.
14. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
15. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіхтенко, О. М. Любарська та ін.; [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

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

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДОСВІДУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ КРАЇН ЄС У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті запропоновано напрями використання досвіду країн ЄС у навчально-виховному процесі вітчизняних закладів педагогічної освіти. Обґрунтовано доцільність визнання українським суспільством та на вітчизняному ринку праці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; модернізації здійснення педагогічного контролю; створення умов для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; впровадження програм безперервного навчання; організації міжнародних наукових досліджень; децентралізації управління системою педагогічної освіти та гуманізації педагогічної освіти.*

***Ключові слова:** педагогічна освіта, освітньо-виховна система, тенденція, гуманістична модель.*

***Аннотация.** В статье предложены направления использования опыта стран ЕС в учебно-воспитательном процессе отечественных заведений педагогического образования. Обосновано целесообразность признания украинским обществом и на отечественном рынке труда образовательно-квалификационного уровня «бакалавр»; модернизации осуществления педагогического контроля; создания условий для роста академической мобильности студентов и преподавателей; внедрения программ непрерывного обучения; организации международных научных исследований; децентрализации управления системой педагогического образования и гуманизации педагогического образования.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, образовательно-воспитательная система, тенденция, гуманистическая модель.*

***Annotation.** The article singles out the directions of implementation EU experience into educational process of national pedagogical universities. In particular, recognition in the society and in the domestic labour market educational qualification of «Bachelor»; modernization of pedagogical control realization; creating conditions for the growth of students' and teachers' academic mobility; elaboration of lifelong learning programs; organization of international scientific researches; decentralization of management of the pedagogical education system; humanization of teacher education and others.*

***Keywords:** teacher education, educational system, a trend, humanistic model.*

Якісна підготовка вчителя є запорукою ефективної підготовки конкурентоспроможного людського капіталу країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення ринку праці та держави висококваліфікованими фахівцями. Модернізація педагогічної освіти в Україні відбувається в контексті розвитку міжнародного співробітництва, інтеграції у світовий та європейський освітній простір, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту».

Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності в розвитку України і країн Європейського Союзу, функціональна спільність національних освітньо-виховних систем уможливило використання європейського досвіду в підготовці майбутніх учителів.

Педагогічна освіта є вагомим складником вищої освіти України. Увагу дослідників привертають проблеми професійної підготовки вчителів у країнах Європейського Союзу, зокрема, у таких країнах, як Австрія (М. Є. М'яковський, О.Р.Павлішак), Англія та Уельс (Ю. В. Кіщенко, А. В. Соколова), Велика Британія (В. М. Базуріна, І. П. Задорожна, О. П. Пічкарь), Греція (Ю. М. Короткова), країни Західної Європи (Л. П. Пуховська), Німеччина (Н. В. Козак, Н. В. Махія, О. Ю. Пришляк), Польща (А. В. Василюк, І. М. Ковчина, С. Я. Когут, О. Й. Литвак).

Враховуючи схожість змін, які сталися в освіті країн Європейського Союзу у процесі реформ й сьогодні відбуваються у національній системі вищої педагогічної освіти, досвід їх впровадження може бути цінним для України.

Метою нашої статті є виокремлення напрямів використання досвіду розвитку педагогічної освіти у країнах ЄС у навчально-виховному процесі закладів системи педагогічної освіти України.

Серед напрямів використання досвіду розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу у системі педагогічної освіти України необхідно виділити такі, як: 1) інтеграція педагогічних коледжів до структури університетів; 2) застосування модульних технологій навчання та залікових кредитів оцінювання; 3) стандартизація педагогічної підготовки за європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою на всіх рівнях вищої освіти; 4) поширення практики підготовки вчителів за декількома спеціальностями; 5) забезпечення можливості здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплома бакалавр; 6) визнання у суспільстві та на вітчизняному ринку праці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; 7) впровадження нової системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти; 8) забезпечення моніторингу якості педагогічної освіти; 9) модернізація здійснення педагогічного контролю; 10) децентралізація управління системою педагогічної освіти, автономність вищих педагогічних навчальних закладів; 11) активізація роботи університетських центрів сприяння працевлаштуванню студентів та випускників; 12) створення відповідних

програм наставництва для роботи з молодими викладачами; 13) сприяння участі студентів та викладачів вищих навчальних педагогічних закладів у комплексних програмах і проєктах міжвузівської міжнародної співпраці; 14) створення умов для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; 15) організація та участь у міжнародних наукових дослідженнях; 16) гуманізація педагогічної освіти; 17) створення програм безперервного навчання.

Вивчення, аналіз та узагальнення досвіду модернізації педагогічної освіти Центрально-Східноєвропейських країн має для України велике теоретичне і практичне значення через подібну історію з точки зору трансформацій в освіті, економіці, політиці. Освітні реформи, що відбулися в Центрально-Східноєвропейських країнах, призвели до покращення якості професійної педагогічної освіти, нової трудової філософії для вчителів; нового рівня в системі організації та управління навчально-виховним процесом; нових форм підвищення кваліфікації вчителів тощо [1, с. 9].

Зокрема, нововведеннями 2011 року в Польщі є модернізація педагогічного контролю. Завдання модернізації – розвиток системи освіти (узгодити зовнішній контроль викладання в країні, визначити загальні вимоги, узгодити інструменти оцінки і контролю, навчання осіб, відповідальних за зовнішній педагогічний нагляд) та вдосконалення роботи окремих шкіл та освітніх установ. Були внесені зміни до закону про систему освіти для оцінки якості освіти. Відповідно до нових змін в кожному воеводстві передбачається створення Регіонального центру якості освіти – установи, що відповідає за проведення педагогічного нагляду [2, с. 23].

Національною консультативною радою з питань освіти і підготовки у Великій Британії (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT) на основі моніторингу освіти було сформульовано такі цілі освітньої реформи: висока якість та доступність дошкільного виховання дітям з 4-річного віку; спрямування навчальних курсів на виявлення і розвиток здібностей у кожної дитини; розробка навчального плану, який забезпечить достатньо високий для сучасних умов інтелектуальний потенціал країни; кожен учень на кожному уроці має право на якісне викладання та відповідні умови навчання; кожен громадянин країни повинен навчатися упродовж усього життя; єдність управління освітою і підготовки кадрів; збільшення громадських та приватних інвестицій в освіту та підготовку кадрів; зростання досягнень має бути постійним, а зрушення, що відбуваються, мають бути відкритими для оцінки кожним членом суспільства [3, с. 42].

Аналіз тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу дав змогу на організаційно-адміністративному рівні визначити

тенденцію необхідності застосування моніторингу якості вищої педагогічної освіти і зовнішньої оцінки роботи вчителя.

Провідними завданнями Асоціації педагогічної освіти в Європі (Association of Teacher Education in Europe (ATEE)) є: вивчення, узагальнення і поширення сучасного національного досвіду підготовки викладачів, популяризація найважливішої інформації про теорію і практику підготовки педагогічних кадрів у різних країнах світу; організація міжнародних наукових досліджень та поширення інноваційних підходів до педагогічної освіти; укладання договорів про співробітництво між навчальними закладами, які здійснюють підготовку викладацьких кадрів у країнах Європи; підвищення рівня базової підготовки викладачів та їх професійного розвитку. Саме тому серед напрямів використання досвіду країн ЄС виділяємо створення умов для збільшення мобільності студентів і викладачів, участь у програмах обміну студентів і викладачів, розробку наукових проектів спільно з європейськими вищими навчальними закладами, участь у міжнародних освітянських програмах.

Програма безперервного навчання (як пріоритетний напрям освітньої діяльності в країнах ЄС) передбачає обміни, проведення досліджень, створення мережі взаємодопомоги та взаємовпливу. Учасниками проектів можуть бути не тільки студенти і учні, але й вчителі, викладачі та інші учасники в галузі освіти і професійної підготовки.

Однією з найактивніших країн-учасниць програм мобільності за напрямом «Педагогічна освіта» є Великобританія. Вища освіта у Великій Британії передбачає здобуття студентами наукового ступеня або певної кваліфікації. Сходиною до вищої освіти є завершення середньої освіти й одержання відповідного свідоцтва. Відповідальність за політику в галузі вищої освіти покладається на Департамент освіти і професійного знання (DfES) Англії і на департаменти освіти відповідних уповноважених органів Шотландії, Уельсу і Північної Ірландії. І хоча багато цілей і завдань високого рівня є аналогічними, індивідуальні стратегії, пріоритети і практики неоднозначні на території Великої Британії [4, с. 67].

А. А. Сбруєва з цього приводу зазначає, що Велика Британія стала піонером у запровадженні у вищих педагогічних навчальних закладах курсу «Європейський простір» [5, с. 19].

Німеччина бере активну участь в комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці, таких, наприклад, як Міжнародний проект ЮНІТЕК, що організовує стажування студентів у Іспанії, Нідерландах, Італії, Великобританії; установа Центральної наукової «Міжнародної школи передових технологій» при Кайзерському університеті, створення консорціуму співпраці з вищої освіти Веймарського університету з вищими навчальними закладами США, Нідерландах та Італії, а також в кількох інших проектах, що сприяють забезпеченню

мобільності студентів та викладачів і дозволяють практично реалізувати поставлені завдання [6, с.10–11].

Серед ефективних заходів з реформування вищої освіти України з урахуванням німецького позитивного досвіду в контексті формування єдиного європейського простору вищої освіти виділяють: створення координаційних органів із впровадження реформ; визначення й збереження найбільш виважених національних традицій у сфері вищої освіти (організаційних, змістовних); посилення уваги до забезпечення академічної свободи студентів та їхньої підтримки; формування відкритості до нових ідей і реалізації пілотних проектів щодо їх перевірки [6, с. 7].

Академічна свобода студентів німецьких вищих навчальних закладів виявляється в укладанні індивідуальних навчальних планів, які передбачають можливість вивчення навчальних дисциплін за власним вибором, у виділенні суттєвої частини навчального часу на самостійну навчальну та науково-дослідну діяльність, складанні студентами іспитів та заліків за ступенем готовності, відсутності вимоги про обов'язковість відвідування занять, можливість відвідувати лекції для студентів інших спеціальностей та в інших навчальних закладах чи університетах, що свідчить про прагнення зберегти, відстояти усталені національні освітні традиції, хоча і з певним їх переглядом та адаптацією відповідно до сучасних обставин [7, с. 20].

Серед напрямів використання позитивного досвіду країн ЄС у системі педагогічної освіти України виділяємо децентралізацію управління системою педагогічної освіти та забезпечення зв'язку з вимогами сучасного ринку праці.

Порівняльний аналіз розподілу повноважень між рівнями управління в сфері освіти в країнах з різним рівнем економічного і політичного розвитку дав змогу виявити, що постіндустріальні країни з високими соціально-економічними показниками характеризуються більшим рівнем децентралізації управління освітою, ніж країни, що розвиваються, або недавно здобули свою суверенність. В основу децентралізації покладено: політичні мотиви (у більшості країн вони є підґрунтям ентузіазму для зростання участі громадськості у прийнятті державних рішень); фінансові мотиви (центральні уряди не в змозі надати повне фінансування відповідно до вимог сфери освіти); мотиви ефективності (зумовлені тим, що прийняття рішень на місцевому рівні допомагає зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату).

Децентралізація – це такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на прийняття рішень з певних питань або у певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї. При аналізі процесів децентралізації розглядаються чотири рівні

управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий), школи [8, с. 8–13].

Характерною ознакою педагогічної освіти країн ЄС є децентралізація управління освітою. У більшості країн ЄС децентралізація здійснюється шляхом залучення громадськості до розв'язання проблем педагогічної освіти, посилення ролі місцевих органів управління педагогічною освітою (у тому числі і післядипломною) у прийнятті рішень, зростання автономії педагогічних закладів освіти в управлінні їх ресурсами.

Як зазначає Д. О. Медведовська, у Великій Британії фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, оскільки він передає контрольні функції у руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається як тактика нейтралізації політичних і корпоративних опонентів реформ [9, с. 27].

Особливістю системи післядипломної педагогічної освіти у Греції є принцип децентралізації щодо організаційних форм підвищення кваліфікації вчителів. Вчитель може обирати курси підвищення кваліфікації різні за програмами, терміном, змістом, місцем проходження. Пропедевтичні, періодичні чи спеціальні курси забезпечують професійну адаптацію новопризначених учителів, розвиток дослідницьких умінь учителів школи, їх критичного і творчого мислення, організацію перепідготовки вчителів, які викладають у спеціальних школах для дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Іспанія є країною, де політика в галузі освіти значною мірою децентралізована. Це означає, що уряди сімнадцяти регіонів спільноти мають великий вплив на регіональну освіту. Існування дуже різноманітної освітньої політики і програм природно приводить до відмінностей у навчальних вимогах.

Децентралізація освіти в Іспанії є необхідною передумовою успішної реалізації реформ і здійснюється за допомогою: 1) деконцентрації урядової влади, що супроводжується переміщенням керівних освітянських органів та їх співробітників із центральних офісів до регіональних і локальних; 2) делегуванням влади – передачею не тільки управлінських, а й контрольних функцій іншим організаціям нижчого ієрархічного рівня або напіваавтономним установам; 3) передачею повної відповідальності за всі сфери діяльності, включно з фінансовою, місцевим освітянським організаціям і установам; 4) приватизації – передачі навчальних закладів окремим особам або корпораціям тощо [10, с. 41].

У Федеративній Республіці Німеччина система педагогічної освіти децентралізована. У системі післядипломної педагогічної освіти реалізуються земельні, регіональні, місцеві форми підвищення кваліфікації вчителів у певних галузях. Крім того, післядипломна педагогічна освіта

розглядається як продовження одержаної вищої освіти або як друга вища педагогічна освіта за іншою спеціальністю.

До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою. Зміна підходів до фінансування шкіл раціоналізувала використання ресурсів і позитивно вплинула на інші сфери освіти. Зокрема, оскільки кошти на підвищення кваліфікації вчителів надходять до бюджету школи, то саме директори і вчителі обирають конкурентоспроможну інституцію для підвищення кваліфікації. Це вплинуло на зростання якості і різноманітності послуг щодо підвищення кваліфікації вчителів у Польщі [8, с. 15].

Ідеї досвіду країн ЄС щодо процесів децентралізації управління освітою успішно впроваджуються в освітній сфері України уже сьогодні. Зокрема, за ініціативи Міністерства освіти і науки України 20 травня 2014 р. в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна пройшов загальнонаціональний університетський форум «Консолідація суспільства і децентралізація влади: моделі, перспективи, ризики». Під час роботи загальнонаціонального університетського форуму розглянуто питання консолідаційної парадигми модернізації України, значення децентралізації влади в процесі економічного зростання, можливі шляхи стабілізації політичної системи країни крізь призму конституційної реформи. Учасниками була прийнята резолюція, у тексті якої наголошується на сприятній інтеграції освіти і науки у європейський науково-освітній простір, автономії та децентралізації закладів науки і освіти, на процесах децентралізації влади, мовних відносинах.

Серед завдань оновленого апарату освітянського відомства незмінними залишаються підвищення прозорості діяльності Міносвіти України, децентралізація управління освітою.

Міжнародна допомога і європейський досвід є важливими ресурсами, якщо їх використовувати для координації зусиль всіх учасників процесу освітньої політики. Децентралізацію в управлінні освітою необхідно здійснювати комплексно, між державою і громадянським суспільством, між органами влади і споживачами освітніх послуг, між державною виконавчою владою і місцевим самоврядуванням, між керівником освітньої установи і освітянами.

Сьогодні більшість систем і моделей професійної підготовки вчителів будується на статичних концепціях педагогічної освіти, які абсолютизують базову педагогічну підготовку, розглядаючи її як достатню для тривалого професійного життя вчителя. Проте під впливом ідей неперервної педагогічної освіти в сучасних умовах утверджується погляд на педагогічну освіту як на відкриту динамічну систему. Основними

інтеграційними чинниками в розвитку європейської педагогічної освіти, на думку Н. О. Постригач, виступають: національні системи та моделі педагогічної освіти розвиваються в певних історичних, політичних і соціальних умовах; педагогічна освіта та її головні інституції відображають культурно-національні традиції, погляди на роль учителя, його статус, компетентність та професійні функції; розвиток і реформування педагогічної освіти останніми десятиліттями значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями професіоналізації, інтеграції, універсалізації тощо [11].

У країнах Європейського Союзу проводиться значна робота щодо впровадження у систему педагогічної освіти гуманістичної моделі. Це виражається через планування вивчення таких навчальних дисциплін, як: філософія, соціологія, політологія тощо.

Зростає увага до формування екологічної свідомості майбутніх фахівців, підвищення рівня екологічної культури молоді, що є одним із показників їх духовності та моральності. Подальша гуманізація педагогічної освіти в Україні передбачає створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої педагогічної освіти, у тому числі забезпечення осіб з особливими освітніми потребами спеціальним навчально-реабілітаційним супроводом та створення для них вільного доступу до інфраструктури вищого навчального закладу з урахуванням обмежень життєдіяльності, зумовлених станом здоров'я.

Таким чином, серед можливих напрямів використання досвіду педагогічної освіти країн ЄС у системі педагогічної освіти України, у процесі дослідження виокремлено такі: стандартизація педагогічної підготовки за європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою на всіх рівнях вищої освіти; визнання у суспільстві та на вітчизняному ринку праці освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»; впровадження нової системи забезпечення якості вищої педагогічної освіти; забезпечення моніторингу якості вищої педагогічної освіти; модернізація здійснення педагогічного контролю; сприяння участі студентів та викладачів вищих навчальних педагогічних закладів у комплексних програмах і проектах міжвузівської міжнародної співпраці; створення умов для зростання академічної мобільності студентів і викладачів; створення програм безперервного навчання; організація міжнародних наукових досліджень; децентралізація управління системою педагогічної освіти; гуманізація педагогічної освіти.

Подальшого дослідження потребують такі важливі проблеми: тенденції розвитку системи дошкільної освіти та виховання у країнах ЄС; підготовка майбутніх вчителів до виховання толерантності.

- 1.** Аналитический обзор № 7 состояния и международных тенденций развития систем образования (январь – март 2004 г.). – Мн. : Центр проблем развития образования БГУ, 2004. – 65 с.
- 2.** Дрепіна О. М. Система освіти в Польщі та досвід її реформування / О. М. Дрепіна // Школа – центр активності громади: узагальнення адаптованого польського досвіду збереження освітніх послуг у сільській місцевості : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінару, 26-27 березня 2011 р., м. Луганськ / ред. кол. : О. М. Дрепіна, О. В. Переходченко, В. В. Щербаченко. – Луганськ : СПД Резников В. С., 2011. – С. 19–24.
- 3.** Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
- 4.** Клименко Ю. Реалізація програм професійної мобільності європейських педагогів [Електронний ресурс] / Ю. Клименко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 64–70. – Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ppstud/2011_2/files/64-70.pdf. – Назва з екрану.
- 5.** Сбруєва А. А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої школи / А. А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
- 6.** Савченко С. В. Інтеграція вищої освіти Німеччини в європейський освітній простір / С. В. Савченко // Актуальні питання модернізації освіти : вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), ч. 1. – С. 5–12.
- 7.** Система высшего образования Германии // Приложение «Обзор систем высшего образования стран ОЭСР» бюллетеня «Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика». – М. : Центр ОЭСР – ВШЭ, 2004. – № 2. – С. 19–23.
- 8.** Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гриневич Л. М. – К., 2005. – 20 с.
- 9.** Медведовська Д. О. Історичні та сучасні аспекти реформування системи управління освітою у Великій Британії / Д. О. Медведовська // Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи : зб. матеріалів Міжнародної наук.-практ. конференції, 22-24 жовтня 2009 р. – Вип. 469 : Педагогіка і психологія – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С.267-273.
- 10.** Постригач Н. О. Історичні передумови процесу децентралізації освіти Королівства Іспанія / Н. О. Постригач // Порівняльно-педагогічні студії. – № 4(14). – 2012. – С. 36 – 41.
- 11.** Постригач Н. О. Особливості професійної підготовки вчителя в Іспанії [Електронний ресурс] / Н. О. Постригач. – Режим доступу http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2009_13/Postrigash.mht. – Назва з екрану.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.

Курок В. П., д.пед.н., професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка)

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАТЬ У ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ

***Анотація.** У статті обґрунтовано необхідність міждисциплінарної інтеграції знань з метою розвитку системного мислення. Окреслено її завдання в навчально-виховному процесі. Схарактеризовано основні напрями інтеграції знань у педагогіці. Визначено умови інтеграції навчальних дисциплін.*

***Ключові слова:** інтеграція знань, міждисциплінарна інтеграція, навчальні дисципліни, диференціація.*

***Аннотация.** В статье обоснована необходимость междисциплинарной интеграции знаний с целью развития системного мышления. Определены ее задачи в учебно-воспитательном процессе. Охарактеризованы основные направления интеграции знаний в педагогике. Определены условия интеграции учебных дисциплин.*

***Ключевые слова:** интеграция знаний, междисциплинарная интеграция, учебные дисциплины, дифференциация.*

***Annotation.** The need of interdisciplinary knowledge integration with the aim of systematic thinking development is grounded in the article. The tasks of interdisciplinary knowledge integration in the educational process are outlined. The main directions of knowledge integration in Pedagogics are determined. The conditions of subjects integration are defined.*

***Key words:** knowledge integration, interdisciplinary integration, educational subjects, differentiation.*

Актуальність дослідження інтеграційних процесів у педагогіці зумовлена змінами у сфері науки, виробництва й суспільства в цілому. Сьогодні наука та виробництво розвиваються під впливом двох суперечливих тенденцій – спеціалізації та інтеграції.

Відомо, що найбільш суттєві наукові досягнення перебувають на перетині суміжних галузей, які потребують для виконання комплексних наукових і практичних завдань використання ідей, понять та методів різноманітних наук. Через те, що роль розумової, творчої праці в сукупності трудових процесів невпинно зростає, вимоги до якості підготовки фахівців виявляються передусім у високому рівні

загальноосвітніх знань, творчому стилі мислення, здатності до постійної самоосвіти фахівця будь-якої професії.

У контексті дотримання окреслених вимог особливої значущості набуває розвиток системного мислення, уміння бачити об'єкт у єдності його багатограних зв'язків і відношень. Вагомість результатів наукового пізнання – загальнонаукових ідей, методологічних принципів, методу системного аналізу – настільки підвищилася в сучасному суспільстві, що навчання студентів на основі інтеграції знань стало першочерговим завданням професійної школи, можливо навіть важливішим, ніж засвоєння конкретних знань.

Проблема інтеграції наукових знань стала предметом дослідження багатьох українських учених. Так, теоретичні й методичні питання інтеграції вивчені в дослідженнях С. Гончаренка, Ю. Мальованого, О. Сергєєва, проблеми структурування інтегрованих знань – у роботах Т. Усатенко, аспекти інтеграційних процесів у педагогіці – у студіях І. Богданової, особливості розроблення інтегрованих курсів – у працях К. Гуза, Р. Гуревича, Я. Собко, окреслення шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес – у розвідках В. Сидоренка, питання інтеграції в ступеневій освіті – у статтях Ю. Жидецького, психологічні аспекти інтеграції – у публікаціях Т. Яценко, взаємозв'язки інтеграційних і диференційних процесів – у працях В. Моргун, цілісність змісту природничо-наукової освіти – у роботах В. Ільченко, А. Степанюка та Т. Гадюка, Б. Будного, аспекти інтеграції професійно-технічної освіти порушені – у монографічному дослідженні І. Козловської.

Метою нашої статті є дослідження концептуальних підходів до міждисциплінарної інтеграції знань у педагогічних системах.

Соціальні зміни в науці, виробництві та трудовій діяльності людини, спричинені посиленням інтеграційних процесів, загострюють протиріччя в диференційованій системі навчання між:

– відокремленим у межах кожної дисципліни засвоєнням знань і вмій студентів та необхідністю їх комплексного застосування в практичній діяльності фахівця (протиріччя, яке характеризує практичний аспект міжпредметної інтеграції в освітньому процесі);

– необхідністю фундаменталізації спеціально-технічних і профілізації загальнотеоретичних дисциплін та обмеженістю цих підходів (протиріччя, що маркує теоретичний аспект міждисциплінарної інтеграції);

– завданням створення цілісної індивідуальної свідомості особистості студента й розмежованим відображенням форм суспільної свідомості в різних навчальних дисциплінах (протиріччя, яке виражає світоглядний аспект міжпредметної інтеграції, особливо різних циклів).

Упродовж тривалого періоду розвитку середньої та вищої освіти диференційні процеси переважали над інтеграційними. Вимоги щодо вдосконалення змісту майбутніх фахівців задовольняли шляхом уведення до навчальних програм нових предметів або доповнення наявних новими

темами. Такий підхід до опису змісту освіти нині не може бути прийнятним, що вмотивоване не тільки необхідністю збереження терміну навчання у вищій школі за умов постійного збільшення кількості наукової інформації й тенденцією до подальшого її зростання, а й сутнісними змінами вимог до фахівців із вищою освітою.

У форматі предметної структури навчального плану здобуті студентами знання не мають узагальнювального характеру, а засвоюються ними як дискретні, не пов'язані між собою відомості. Це призводить до того, що студенти не бачать в окремому загального, а загальні закономірності не використовують для пізнання окремих явищ. «Аналітичний розгляд окремих сторін дійсності забезпечує предметна структура навчального плану, розчленування предмета на теми, які відповідають структурним підрозділам об'єкта. Предметна структура небезпечна тим, що ціле замінюють окремими частинами. Тому в змісті освіти необхідно подбати про синтез, інтеграцію, поєднання частин в єдиному цілому» [1, с. 185].

Водночас слід зазначити, що предметна структура побудови навчального плану на момент її виникнення була перспективною й відображала процес диференціації науки та наукових знань. У наш час, як зауважено вище, помітна тенденція до інтеграції наукових знань, що породжує протиріччя між вимогами до системи підготовки фахівців і структурою навчального плану.

Емпіричний відбір змісту навчання спричинив надмірне розширення обсягу навчального матеріалу, збільшення кількості другорядної інформації. Попри це автори стверджують [2; 3], що за умов розумного викладання студентам повідомляють основні засади, на яких базована наука і зв'язки, через те, що наукова освіта, безперечно, ґрунтована на небагатьох і взаємопов'язаних основах.

Надмірне роздрібнення в чинних навчальних планах дисциплін і невинуватим розширення їхнього обсягу призводять до неврахування можливостей студентів і викладачів, психічних та дидактичних аспектів їхньої діяльності. Оволодіння великим обсягом навчального матеріалу не залишає студентам часу для самостійної розумової праці й розвитку природних нахилів та інтересів, породжує механічне запам'ятовування інформації та послаблює навички логічного мислення й творчого використання знань.

Варто підсумувати, що диференціація в галузі освіти, з одного боку, посприяла роздрібленню навчальних дисциплін, унаслідок засвоєння яких у студентів формуються відособлені знання з тієї чи з тієї галузі науки й техніки, з іншого – призвела до надмірного збільшення обсягу навчального матеріалу та, отже, до послаблення інтересу студентів, зниження рівня якості набутих ними знань.

Аналізуючи навчальний процес у вищій школі, окремі дослідники констатують наявність глибокого протиріччя між необхідністю інтеграції всіх предметів щодо кінцевої мети навчання й виховання та диференціацією

їх викладання у вищому навчальному закладі. За такого підходу кожна кафедра навчає студентів свого предмета у форматі власного бачення, практично жодна з них не навчає комплексного застосування знань у ході виконання професійних завдань, які постануть перед випускниками вищого навчального закладу в житті [4, с. 4].

З огляду на те, що система освіти зважає здебільшого лише на диференціацію праці та науки, нині актуалізоване протиріччя між чинною системою освіти та запитами суспільства, рівнем розвитку сучасної науки. Таке протиріччя не можна розв'язати шляхом механічного скорочення навчальних програм. Для цього слід залучити цілий комплекс заходів, які базовані на інтеграції науки, зокрема й «за допомогою зміни програм навчання в напрямку скорочення, стиску, конденсації та збагачення наукового матеріалу, тобто на підставі врахування інтеграції наукових знань» [5].

Дослідники наголошували на необхідності оптимізації наявного змісту й процесу навчання в руслі зосередження уваги на ґрунтовному вивченні «ключових ідей науки». Звідси можна зробити висновок, що дисципліни у вищій школі мають відображати тільки ту частину наукової галузі, яка містить головне й суттєве, край необхідне для професійної підготовки фахівців.

Відомо, що основне завдання підготовки майбутніх спеціалістів у вищому навчальному закладі – навчити студента вчитися. Тому за умов мінімальної кількості навчального матеріалу в студентів слід сформуувати такі знання, які надалі допомагатимуть їм самостійно знаходити й засвоювати всю необхідну інформацію.

Професійна діяльність спеціалістів умотивовує зміст і характер знань, які повинні бути засвоєні студентами у вищій школі. Тенденція до універсалізації й синтезу функцій має виявлятися і в знаннях, що фігурують у навчальному процесі. Перехід до підготовки фахівців широкого профілю потребує збільшення галузей знань, посилення ролі фундаментальних і комплексних дисциплін. Зазначимо, що комплексною вважають дисципліну в тому випадку, якщо для аналізу складного об'єкта вона використовує методи, які запозичені з різних дисциплін і які стали її здобутком.

Осмислення людиною різнобічних зв'язків із реальною дійсністю слугує основою її світосприйняття, від якого залежить і практичне застосування знань. Міждисциплінарна інтеграція покликана забезпечити єдиний підхід викладачів різних дисциплін до розв'язання загальних навчально-виховних завдань на підставі світоглядного узагальнення знань.

Можливості останнього спробували реалізувати розробники Державних стандартів освіти, що намагалися в навчальних програмах відобразити проблему міждисциплінарної інтеграції як провідного чинника, який підвищує рівень науковості, теоретичної узагальненості знань. Це, безсумнівно, уможливить економію зусиль, засобів і часу в освітньому процесі, сприятиме ростові розвивального й виховного потенціалу предметної системи навчання.

У педагогічній науці одним із перших інтеграційні процеси почав досліджувати І. Зверев. У статті «Міжпредметні зв'язки як педагогічна проблема» дослідник чітко диференціював поняття «інтеграція» і «координація». Власне інтеграція означає «об'єднання кількох навчальних предметів в один, у якому наукові поняття об'єднані спільною суттю й методами викладання»; координація – «ретельно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів (міжпредметні зв'язки)» [2, с. 11]. В іншій науковій праці інтеграція витлумачена вченим як процес створення нерозривно зв'язаного.

Категорійно-сутнісні характеристики педагогічної інтеграції проаналізовані Г. Батуриною. За висловом дослідниці, поряд із диференціацією «необхідна інтеграція всередині педагогічної науки і також з іншими науками про людину, суспільство, мислення, а крім того, із природничими й технічними» [6, с. 5].

Називаючи подальшу інтеграцію й диференціацію знання найперспективнішою тенденцією розвитку освіти, дослідники солідарні в тому, що інтеграція нерозривно пов'язана з диференціацією, оскільки саме це обов'язкова умова розвитку та саморозвитку науки, її подальшої гуманізації, якій властивий глобальний характер.

У дидактичних дослідженнях інтеграція з'явилася після включення до навчального процесу категорії «міжпредметні зв'язки». Як науково-дидактична проблема, пов'язана з виявленням, класифікацією, плануванням і реалізацією міжпредметних зв'язків, вона остаточно сформувалася в 70-ті роки.

Водночас доцільно зазначити, що розв'язання проблеми міжпредметних зв'язків ще не завершено. Міжпредметні зв'язки залишилися категорією допоміжною, що супроводжує навчальний процес. Отже, інтеграція, хоч і досягла усталеності як тенденція в перетворенні освітніх систем, ще не набула максимального рівня. Саме це й умотивовує актуальність дослідження інтеграційних тенденцій у педагогіці в цілому та в дидактиці зокрема.

Для ретельного аналізу проблеми інтеграції в педагогічних системах варто апелювати до зарубіжного досвіду її розв'язання. Осмислення літературних джерел засвідчує, що на сучасному етапі широко впроваджені навчальні програми, спрямовані на систематизацію знань і всебічний розвиток здібностей учнів, на ліквідацію невідповідності між традиційним викладанням основ наук та тенденціями сучасного її розвитку. Питання інтеграції знань тісно пов'язане з проблемами їх структуризації.

Заслуговує на увагу концепція Дж. Брунера, сутність якої полягає в тому, що основне місце в змісті освіти повинні посідати не факти, а структура знання, яка є сукупністю фундаментальних і взаємопов'язаних ідей. Учений запропонував розроблення спіралеподібних програм, де створена ієрархія одного з суміжних предметів на основі провідних структур, навколо яких сконцентровано навчальний матеріал. За принципом спіралі рекомендована побудова навчальних планів, що передбачають ознайомлення учнів із науковими поняттями та ідеями з подальшим поверненням до них, але на більш високому рівні.

Зарубіжні науковці вбачають необхідність у дотриманні під час побудови навчальних курсів логіки наукового пізнання й теоретизації навчального матеріалу (Д. Мартіні). Проблема лавиноподібного зростання наукової інформації на сучасному етапі розвитку суспільства спонукає вчених до створення інтегрованих курсів, в основі об'єднання яких лежать спільні методи дослідження. Прикладами таких курсів у США є «Наука: дослідницький підхід», у Великобританії «Шотландський інтегрований природничо-науковий курс». Водночас з'являються курси, де навчальний матеріал згрупований навколо певної теми чи проблеми. Серед них варто назвати курс «Енергія», у межах якого опановують вияви різних видів енергії, можливості застосування її людиною.

З'ясовуючи сутнісно-категорійні аспекти інтеграції, дослідники вважають, що інтеграцію необхідно тлумачити як у широкому, так і у вузькому значенні слова. У першому випадку в інтеграції вбачають уніфікацію змісту освіти до єдиної дидактичної форми. Згідно з вузьким розумінням семантики, інтеграція – об'єднання загальноосвітніх, спеціальних навчальних дисциплін, усіх навчально-виробничих робіт у єдиний комплекс.

Основи інтеграції навчальних дисциплін закладені передусім у їхньому змісті. Вони входять до складу навчальних дисциплін, а не перебувають поза ними. Відображаючи міжнаукові сфери знань, зв'язки, які втілюють міждисциплінарну інтеграцію, основи слугують спільними частинами суміжних навчальних дисциплін, взаємно проникають у них.

У контексті дослідження під інтеграцією як педагогічною категорією будемо розуміти один з аспектів навчального процесу, пов'язаний із цілеспрямованим об'єднанням спеціально виокремлених навчальних дисциплін у комплекси, які постають самостійними педагогічними системами цільового призначення і спрямовані на формування в студентів цілісної структури професійних знань й умінь [3].

Із дефініції поняття «інтеграція в навчальному процесі» випливають такі її завдання:

1) оптимальна підготовка фахівців відповідно до потреб і вимог суспільства, формування мобільності випускника на період його професійної діяльності;

2) підвищення дидактичної ефективності процесу навчання внаслідок його вдосконалення шляхом: міжпредметної кореляції; комплексного засвоєння навчальних проблем; вилучення однакової навчальної інформації в різних предметах; обмеження кількості предметів (залків, іспитів);

1) зростання економічної ефективності професійної освіти фахівця.

Учені обстоюють думку, що на зміну «технічній» епосі приходить нова ера суспільного виробництва – «інформаційно-технологічна», яка передбачає інтеграцію найрізноманітніших чинників: наукових, соціальних, особистісних. Безперечно, освіта повинна відповідати вимогам інформаційно-технологічного періоду науково-технічного прогресу, це означає, що вона має бути

передусім фундаментальною. Саме це забезпечить молодому фахівцю його мобільність, дасть змогу зважати на найбільш різні факти в їхній взаємодії.

Зрозуміло, що інтеграція навчальних дисциплін не може бути реалізована як механічна робота, а інтеграційна навчальна дисципліна не є простою сумою окремо взятих навчальних курсів. Цей процес потребує суттєвого доопрацювання змісту і структури навчальних дисциплін, посилення в них спільних ідей та теоретичних концепцій.

У працях дослідників [3; 5] акцентовано увагу на тому, що підґрунтям для інтеграції сукупності суміжних дисциплін у єдиний курс можуть слугувати спільні поняття, об'єкти та методи дослідження, теми чи завдання, пов'язані з виконанням комплексних робіт. Серед основних напрямів інтеграції знань у педагогіці виокремлюють такі:

- використання наукових ідей, фактів і методів інших дисциплін у процесі розроблення педагогічних концепцій, теорій, підходів тощо;

- об'єднання зусиль різних наук для розв'язання спільних із педагогікою проблем;

- використання понять, термінів з інших наук для збагачення й поглиблення педагогічних явищ;

- синтез методологічних, теоретичних і методичних знань;

- уніфікація теоретичних та практичних знань;

- внутрішньопродметна інтеграція;

- біпродметна інтеграція;

- мультимедійна інтеграція (синтез компонентів трьох і більше дисциплін).

Із позицій системного підходу вважаємо за доцільне тлумачити навчальний процес у вищому освітньому закладі як сформовану педагогічну систему. У цьому контексті інтеграцію слід характеризувати як один з аспектів процесу її розвитку, що сприяє рухові системи навчання до більшої й органічної цілісності. Унаслідок цього відбувається зближення відібраних навчальних дисциплін до їх об'єднання в комплекси або в системи, яким притаманний порівняно більший ступінь цілісності функціонування. У ході об'єднання інформації кількох навчальних дисциплін формується якісно нове утворення, що не можна ототожнити з жодним частковим виявом.

Закцентуємо увагу на тому, що новоутворене знання внаслідок інтеграції навчальних дисциплін являє собою якісно нову, цілісну систему, наділену інтегративними властивостями, які відрізняються від властивостей окремих знань, що створили цю систему. Очевидно, що процес об'єднання навчальних дисциплін відбувається із суттєвими змінами в їхній структурі та змісті й супроводжується розвитком загальних ідей і закономірностей, теоретичних основ та практичних можливостей. Отже, для успішної інтеграції навчальних дисциплін у систему необхідно створити певні дидактичні умови.

Дослідники Н. Р. Ставська, Ю. С. Тюнников, М. К. Чапаєв, чия позиція імпонує зокрема нам, серед умов інтеграції навчальних дисциплін

називають: наявність спільної мети та завдань навчання; реалізація спільних принципів і методів навчання; наявність спільних об'єктів для засвоєння; використання єдиних понять та термінів, забезпечення єдиної логіки інформації.

Керуючись результатами аналізу інтеграційних процесів у вищій школі, маємо підстави доповнити поданий перелік ще двома умовами: наявність спільних теоретичних основ і закономірностей побудови навчальних дисциплін; професійна спрямованість навчального матеріалу для діяльності фахівця.

Зазначені умови вможливають інтеграцію наукових знань у процесі об'єднання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі. Їх слід зарахувати до загальнодидактичних, оскільки вони дають змогу інтегрувати будь-які споріднені навчальні дисципліни у вищій школі.

На підставі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури можна підсумувати, що процес інтеграції в освітньому середовищі слід тлумачити як взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозв'язок змісту різних навчальних дисциплін для цілеспрямованого формування в студентів різнобічної, комплексної, діалектично взаємопов'язаної цілісної системи наукових уявлень про ті чи про ті явища, аспекти й властивості матеріального світу або суспільного життя, що постає предметом навчальної дисципліни.

Підсумовуючи, зауважимо, що такий підхід не передбачає ліквідації чинної й необхідної диференціації наукових дисциплін. Навпаки, диференціація та інтеграція відбуваються як два протилежні і взаємозумовлені процеси. Таке їх діалектичне поєднання дає змогу знайти додаткові резерви для подальшого вдосконалення й підготовки фахівців у вищій школі. Інтеграція – це необхідна реальність сучасного освітнього процесу.

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
2. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 159 с.
3. Интеграция современного научного знания / [под ред. Н. Т. Костюк]. – К.: Вища школа, 1984. – 184 с.
4. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе / В. И. Каган, И. А. Сычеников // Единая методическая система института: теория и практика : научн. метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1987. – 143 с.
5. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 302 с.
6. Батурина Г. И. Пути интеграции научно-педагогических знаний / Г. И. Батурина // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 4–24.

Рецензент: д.пед.н., професор Л. Я. Бірюк.

Лещенко Г. П., к.пед.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янука, м. Рівне)

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті досліджено особливості формування мовної компетенції як складової професійної комунікативної компетенції майбутніх вчителів-філологів. Визначено статус мовної компетенції, її взаємозв'язок з іншими компонентами професійної комунікативної компетенції, змістові і структурні особливості, шляхи формування у процесі вивчення мовознавчих дисциплін у ВНЗ.

Ключові слова: професійна комунікативна компетенція, мовна компетенція, компетентнісний підхід у освіті, ключовий, загальнопредметний статус, методи, прийоми, засоби формування мовної компетенції.

Аннотация. В статье исследованы особенности формирования языковой компетенции как составляющей профессиональной коммуникативной компетенции будущих учителей-филологов. Определен статус языковой компетенции, ее взаимосвязь с другими компонентами профессиональной коммуникативной компетенции, содержательные и структурные характеристики, пути формирования в процессе изучения лингвистических дисциплин в ВУЗе.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, языковая компетенция, компетентностный подход в образовании, ключевой, общепредметный статус, методы, приемы, средства формирования языковой компетенции.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the language competence formation as a part of future teachers-philologist's professional communicative competence. The author defines the status of linguistic competence, its relationship with other components of professional communicative competence, substantive and structural characteristics, and ways of formation in the process of studying linguistic disciplines at higher education establishment.

Keywords: professional communicative competence, language competence, competence approach in education, key generally subject status, methods, techniques, means of linguistic competence formation.

Закон України «Про вищу освіту» окреслює основні шляхи формування особистості студента відповідно до умов соціально-орієнтованої економіки та адаптації до Європейського простору вищої освіти [1]. Упровадження компетентнісного підходу до оновлення змісту освіти стало новим концептуальним орієнтиром багатьох освітніх закладів. Учені вважають, що набуття знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному і культурному розвитку особистості, формуванню в неї умінь швидко реагувати на запити часу [2].

Список компетенцій, запропонованих відомими міжнародними організаціями, які працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейської співпраці і розвитку, Міжнародний департамент стандартів і так далі), мають розбіжності, хоча в ієрархії компетентностей всі учені виділяють ключові (базові, метапредметні), загальнопредметні і предметні [3].

Комунікативна компетенція, на думку всіх учених, належить до ключових, метапредметних, а у процесі вивчення мови набуває статусу загальнопредметної та предметної. Виходячи з цього, професійна комунікативна компетенція має стати результатом навчання випускників усіх вищих навчальних закладів, незалежно від обраної спеціальності. Особливо важливим, на нашу думку, є формування й удосконалення професійної комунікативної компетенції (ПКК) студентів-філологів, оскільки це сприяє розширенню сфери функціонування української мови в державі; підготовці високопрофесійного, компетентного знавця мови; розвитку і збагаченню сучасної української літературної мови. Професійна комунікативна компетенція вчителів-філологів є складним ієрархічним утворенням, структура якого до цього часу ще остаточно не визначена, хоча вже захищено декілька докторських дисертацій, проводяться дослідження різних аспектів цієї проблеми [4; 5]. Крім того, вчитель української мови та літератури повинен мати високий рівень мовної компетенції, на якій базуються всі інші види його професійних субкомпетенцій, сформований термінологічний апарат, вільне ситуаційне володіння рідною мовою. Однак, спостереження за рівнем володіння мовою студентів-випускників ВНЗ виявило, що їхнє мовлення містить помилки і мовленнєві огріхи, характеризується недостатньою сформованістю термінологічного апарату, обмеженістю словникового запасу тощо.

Отже, *проблема дослідження мовної компетенції як складової ПКК в лінгвістиці та лінгводидактиці зумовлюється, з одного боку, соціальним замовленням суспільства на формування національно свідомої духовно багатой мовної особистості, запитам суспільства на формування конкурентноспроможних фахівців, а з іншого – термінологічною неузгодженістю, невизначеним статусом, структурою і змістом мовної компетенції, її міждисциплінарною природою, відсутністю спеціальних*

лінгводидактичних досліджень, єдиної системи формування МК (мовної компетенції) у навчально-виховному процесі.

Аналіз трактування понять *мовна і лінгвістична* компетенція та їх зіставлення і порівняння засвідчили, що на усіх етапах формування і становлення вони виступають у більшості нормативних документів (Держстандарти, концепції, програми) та лінгводидактичних праць (М. Вашуленко, І. Волкова, Н. Гез, А. Богуш, М. Пентилок, О. Хорошківська, М. Шанський, Г. Шелехова та ін.) як синоніми. Наявність і одночасне функціонування двох термінів на позначення одного поняття бере свій початок від Н.Хомського та його послідовників, які ввели в обіг поняття *linguistic competence* як систему уявлень про граматику мови, яка притаманна людині від народження, тобто властива людині як біологічному виду, незалежно від досвіду, оточення [6]. У зарубіжних дослідженнях 80 – 90 років ХХ століття функціонують вже чотири терміни на позначення мовної компетенції – *linguistic competence* (Ян Ван ЕК, 1993), *grammatical competence* (М. Кенел, 1988; Е. Палмер, 1996), *language competence*, *grammatical knowledge* (Л.Бахман, 1990, 1993). Змістове наповнення цих термінів мало відрізняється одне від одного. В загальному вигляді це знання словникових одиниць і володіння певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці трансформуються у висловлювання; здатність правильно, з погляду норм мови, оформлювати власне висловлювання і сприймати висловлювання партнерів [7; 8].

В українській лінгводидактиці термін *лінгвістична (мовна) компетенція* використовується у «Стратегії реформування освіти в Україні..» [9]. Це функціональна компетентність, пов'язана зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом з мови [9, с. 25]. Існує широке і вузьке розуміння мовної компетенції, що впливає на визначення статусу і зв'язків з іншими видами компетенцій. Прихильники першого погляду (В. В. Андрієвська, А. Богуш, Н. Шумарова) розглядають МК не як складову комунікативної компетенції, а як складне явище, до змісту якого належить комунікативна та мовленнева компетенції. Тобто саме сформована мовна компетенція є метою мовної освіти. Н. Шумарова розглядає мовну компетенцію як знання мови чи мов, що в сумі виявляються у всіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють з критеріями оцінки і соціодемографічними чинниками [10, с. 25]. Просторова модель МК цього вченого – багатогранник, всієї якого відповідають : x – рівням мови; y – видам мовленнєвої діяльності; z – обраним критеріям оцінки. У наведених визначеннях наявний зміст мовленнєвої (види мовленнєвої діяльності), і комунікативної (конкретні умови спілкування) компетенцій. Другий підхід до трактування мовної компетенції є більш поширеним в українській лінгводидактиці (Л. Мацько, М. Пентилок, І. Волкова, Т. Шелехова). За цим підходом мовна компетенція розглядається як умова формування мовленнєвої компетенції і складова комунікативної, вона ґрунтується на

усвідомленні основних функцій української мови [11; 12], становить систему вироблених і засвоєних у процесі особистого спілкування або навчання мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприймання буттєвих явищ суб'єктами мовлення [11, с. 15]. Близьким до наведених визначень є розуміння МК у психології та психолінгвістиці: сукупність конкретних умінь, необхідних члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими і оволодіння мовою як навчальною дисципліною; психологічна система, яка містить два основних компонента: мовленнєвий досвід суб'єкта і знання про мову. Це свідчить про те, що мовна компетенція перестає бути лише компетенцією, яка містить теоретичні знання, а стає практико орієнтованою, тобто передбачає не тільки свідоме володіння знаннями, але й здатність використовувати ці знання у практичній діяльності. Мовна компетенція є також об'єктом дослідження українських лінгвістів. Так, А. П. Загнітко розглядає МК як сукупність знань та уявлень про закони мови, про її синтаксичну будову, лексичний запас, фонетико-фонологічний устрій, про закони функціонування її одиниць і побудову мовлення певною мовою [13, с. 135]. О.Селіванова вважає МК потенційним знанням мови, саме вона є предметом лінгвістики, визначає мовну активність і є первинною стосовно неї [14, с. 135]. Отже, аналіз лінгвістичних і лінгводидактичних праць з проблеми дослідження дозволяє визначитися з назвою компетенції – *мовна*, якою ми послуговуємося у своєму дослідженні і яка розуміється нами як явище (освітня компетенція), що входить до складу комунікативної компетенції як основа для формування складніших мовленнєво-комунікативних умінь і навичок.

Мета наукової розвідки полягає у визначенні сутності, статусу, структури, змісту мовної освітньої компетенції студентів-філологів, її місця у системі інших освітніх компетенцій, окресленні шляхів її формування у процесі викладання мови у ВНЗ.

Основними складовими структури цілісного утворення, яким є професійна комунікативна компетенція студентів-філологів, є, на думку Т. Симоненко, чотири компетенції: *лінгвістична* (сукупність знань про структуру мовної системи, а також умінь оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису); *предметна компетенція* (наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін, а також умінь застосовувати їх під час комунікації); *прагматична компетенція* (оволодіння потенціалом дидактичного дискурсу); *технологічна компетенція* (вміння чітко й виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення [5]). Серед запропонованих ученим субкомпетенцій, на наш погляд, є ті, які стосуються ключового статусу ПКК (прагматична і технологічна), і ті, що притаманні предметній ПКК. Зміст і структура основного мовознавчого предмета «Сучасна українська

літературна мова» дозволяє нам виокремити наступні субкомпетенції: фонетичну, орфоепічну, лексичну, морфологічну, синтаксичну, що не суперечить Загальноєвропейським рекомендаціям...[15].

Традиційно зміст навчання визначався як сукупність знань, умінь і навичок (ЗУН). За компетентнісним підходом на перше місце у змісті виступають способи діяльності, здатність використовувати знання на практиці. Досягнення суміжних дисциплін (дидактики, психології, психолінгвістики), оперування поняттям «мовна особистість», упровадження компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів до навчання зумовлюють перегляд змісту мовної компетенції, виділення окремих компонентів: когнітивного, регуляторного, особистісно смислового.

Когнітивний компонент співвідноситься з вербально-семантичним і когнітивним рівнями мовної особистості. Оскільки українська мова забезпечує опанування іншими навчальними предметами, то в цьому компоненті доцільно виділити власне мовну і загальнопредметну складові. *Власне мовна* складова містить:

– *систему знань про мову* з усіх розділів курсу української мови (фонетичних термінів, понять та знань фонетики, які засвоюються на їхній основі; лексичних, фразеологічних, термінів і понять морфеміки та словотвору; систему морфологічних термінів та знань про систему частин мови, які формуються на їхній основі; синтаксична, стилістична термінологія; основні поняття риторики тощо). Крім того, формування цього компоненту відбувається у процесі вивчення вступу до мовознавства, старослов'янської мови, практикуму з української мови (1-й курс); діалектології української мови, історичної граматики (2-й курс), шкільного курсу української мови з методикою викладання (3-4 курс), загального мовознавства (5-й курс);

– *навчально-мовні уміння й навички:*

1) *розпізнавальні* – уміння знаходити у тексті явища, що вивчаються, виділяти суттєві ознаки мовних понять і категорій, розмежовувати схожі мовні явища;

2) *класифікаційні* – уміння групувати мовні явища на певній основі, встановлювати родові і видові співвідношення понять, класифікація мовних явищ;

3) *аналітичні* – вміння проводити мовний розбір різного ступеню повноти (повного, часткового, вибіркового), визначати функції мовних одиниць у тексті;

4) *синтетичні* – вміння створювати мовні одиниці за моделлю, схемою, алгоритмом; проводити трансформацію мовної одиниці; знаходити помилки у використанні мовних одиниць та їх виправлення;

5) *творчі* – уміння добирати приклади для ілюстрації мовних явищ, конструювання словосполучень і речень за моделями і без них,

репродукувати науково-лінгвістичні тексти (детально, стисло, вибірково, творчо), складати власні тексти на лінгвістичну тему.

- навчально-мовні способи діяльності;
- визначення мовного поняття;
- підведення мовної одиниці під поняття;
- виведення мовних суджень та їх обґрунтування;
- класифікація і порівняння мовних одиниць;
- висунення лінгвістичних гіпотез тощо.

Знання й вміння загальнопредметного компонента мовної компетенції допоможуть сформувати в студентів компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка передбачає засвоєння способів отримання знань із різних джерел інформації (загальнонаукова компетенція) і виробленню власних стратегій отримання знань і досвіду діяльності.

Регуляторний компонент мовної компетенції співвідноситься з когнітивним рівнем мовної особистості і регуляторним компонентом суб'єкта навчання, забезпечує розвиток у студента потреби відповідати не тільки зовнішнім, але й внутрішнім, власним вимогам, здатності удосконалювати свою навчальну діяльність. Розвиток регуляторних складових (знань і вмінь рефлексії, самооцінки, самодіагностики й самокорекції) засвідчує розвиток якостей особистості студента як суб'єкта розвитку й навчання.

Особистісносмісловий компонент співвідноситься з прагматичним рівнем мовної особистості та особистісносмісловим компонентом суб'єкта навчання. Формування студента як громадянина, як особистості, патріота, носія менталітету своєї нації здійснюється у першу чергу засобами рідної мови. Тому українська мова як навчальна дисципліна посідає особливе місце у системі вищої освіти. Цей компонент мовної компетенції допоможе сформувати соціалізовану особистість, тобто людину, яка спроможна спілкуватися, визначати свою позицію і позицію співрозмовника, приймати виважені рішення, співіснувати з іншими людьми.

Отже, аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з теми дослідження, вивчення нормативних документів (програм, навчальних планів), спостереження за навчальним процесом у вищих навчальних закладах, експериментальна робота автора дозволили визначити статус мовної компетенції майбутнього вчителя-філолога як ключову та загально предметну у складі професійної комунікативної компетентності, у змісті якої доцільно виокремлювати когнітивний, регуляторний та особистісно смисловий компоненти та низку субкомпетентностей: фонетичну, орфоепічну, орфографічну, лексичну, фразеологічну, морфологічну, синтаксичну, пунктуаційну, риторичну. Це уможливило визначити подальші шляхи роботи. Технологічними умовами успішного формування мовної (лінгвістичної) освітньої компетенції студентів-філологів вважаємо:

– реалізацію компетентнісного, особистісно-зорієнтованого, текстоцентричного, функціонально-стилістичного, комунікативно-діяльнісного підходів, які вже впроваджені у середніх загальноосвітніх закладах, до вивчення усіх мовознавчих дисциплін у ВНЗ;

– поєднання у навчальному процесі загальнодидактичних (науковості, системності, свідомості, активності, доступності, міцності засвоєних знань, наступності і перспективності, міждисциплінарності, індивідуального підходу до студентів) та специфічних принципів вивчення окремих дисциплін та розділів СУЛМу;

– урахування інтегративної сутності змісту мовної компетентності, системну роботу над формуванням усіх компонентів;

– створення і використання довідниково-енциклопедичних, мультимедійних навчальних комплексів, які поєднують граматичний опис, словник, дидактичні матеріали, навчальні і контрольні тести, науково-дослідницькі і творчі завдання для самостійного виконання;

– інтегрування теоретичних (вступ до мовознавства, усі розділи СУЛМу, загальне мовознавство, історична граматики, історія української літературної мови, стилістика тощо) і практично орієнтованих курсів (орфоепічний, орфографічний, пунктуаційний практикум, культура мовлення, лінгвістичний аналіз тексту, практична стилістика);

– систематичну і неперервну мотивацію ґрунтовного оволодіння лінгвістичною термінологічною лексику;

– реалізацію системи методів навчання, спрямованих на поетапне оволодіння мовними знаннями, практичне застосування знань у різноманітних навчальних ситуаціях.

Таким чином, вивчення статусу, змістових і структурних особливостей *мовної освітньої компетенції* дозволяє розглядати її як загальнопредметну, складне інтегративне явище, сукупність мовних та загальнопредметних знань, умінь і навичок і способів діяльності, а також ціннісних орієнтацій і мотивів навчально-пізнавальної діяльності, сформовану в результаті вивчення предмета «Сучасна українська літературна мова», що виступає підґрунтям для формування комунікативної компетенції; складається зі знань про систему мови, її структуру, мовні одиниці та правила їх поєднання, оволодіння системою уявлень про мову в усіх її рівнях: фонетичному, лексичному, граматичному; умінь користуватися системою мови на практиці у різних життєвих ситуаціях та містить когнітивний, регуляторний та ціннісно-смысловий компоненти.

1. Закон України «Про вищу освіту» / zakon.rada.gov.ua / laws/ < go 2984-14.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Пометун О. Компетентнісний підхід – вайважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа, 2006. – С. 65–69.
4. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх

учителів української мови та літератури: монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія – 1», 2005. – 364 с. **5.** Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси, 2006. – 328с. **6.** Хомський Н. Роздуми про мову / Н. Хомський / Переклад з англ. – Львів, 2000. **7.** Bachman L. Language Testing in Practice / L. Bachman, A. Palmer. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 377 p. **8.** Van Ek. I. A objectives for foreing Language Learning (vol.1: Scope) / I. Ek. Van. – Strasbourg: CCC / CE., 1993. – 153 p. **9.** Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. **10.** Шумарова Н. Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект / Н. Шумарова. – Автореф. дис... докт. філолог. наук. – К., 1994. – 48 с. **11.** Волкова І. Мовна й мовленнєва компетенції у (психо)лінгвістичній проекції на методику навчання української мови / І. Волкова // Рідна школа., 2006. – № 1.– С. 48–50. **12.** Мацько Л. І. Мовна особистість українського словесника у світлі вимог модернізації освіти / Л. І. Мацько // Українська мова в освітньому просторі. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С.67–78. **13.** Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії / А. П. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 338 с. **14.** Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями і проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава, 2008. – 712 с. **15.** Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.

Рецензент: к.філол.н., професор Н. М. Мединська.

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

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ВОЛИНСЬКОГО ПЕДАГОГА-НОВАТОРА КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТ. М. МАНЬКОВСЬКОГО

***Анотація.** У статті досліджено методику навчання математики, запропоновану викладачем Волинської духовної семінарії М. Маньковським, яку він виклав у підручнику «Вивчення математики» (1899 р.). З'ясовано, що автор рекомендував використання свого підручника у вивченні азів математики. Визначено основні постулати методики волинського математика. Подано рекомендації щодо запровадження педагогічного досвіду вченого у навчально-виховний процес нинішніх шкіл.*

***Ключові слова:** математика, методика, навчання, рекомендація, учитель.*

***Аннотация.** В статье исследована методика обучения математике, предложенная преподавателем Волынской духовной семинарии М. Маньковским, которую он изложил в учебнике «Изучение математики» (1899 г.). Выяснено, что автор рекомендовал использование своего учебника при изучении азов математики. Определены основные постулаты методики волынского математика. Даны рекомендации по внедрению педагогического опыта ученого в учебно-воспитательный процесс нынешних школ.*

***Ключевые слова:** математика, методика, обучение, рекомендация, учитель.*

***Keywords:** professional communicative competence, language competence, competence approach in education, key generally subject status, methods, techniques, means of linguistic competence formation.*

***Annotation.** In the article the author analyzes the methods of Mathematics teaching proposed by the teacher of Volyn seminary M. Mankowskiy who wrote a textbook «The Learning of Mathematics» (1899). It is studied that the author recommended using his textbook at the beginning of learning. The basic tenets of Volyn mathematics' methodology are described. The recommendations about the implementing of academic teaching experience in the educational process of modern schools are given.*

***Keywords:** mathematic methodology, training, advice, teacher.*

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю впровадження в навчально-виховний процес сьгоднішніх шкіл педагогічних надбань

минулого століття, оскільки в останні десятиліття в Україні відбувається процес динамічного реформування системи освіти відповідно до європейських стандартів. Потреба ґрунтовного вивчення й творчого застосування педагогічного досвіду, виробленого в окремих регіонах України, окреслена у сучасних освітніх документах (Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про освіту» (1996). Окрім того, створення нових навчальних програм, відповідно до європейських стандартів, зумовлює потребу у написанні нових підручників, удосконаленні структури нинішніх книг для шкіл, підборі навчальних матеріалів відповідно до вимог психології та дидактики.

Проблеми теорії шкільного підручника вивчали такі вчені, як: В. Бейліс, В. Безпалько, Г. Гранік, Б. Зуєв, Л. Концева, І. Лернер, О. Савченко. Підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів був об'єктом дослідження О. Боданської, роль підручника у формування інтелектуальних умінь у школярів представлена у працях Т. Завади; дидактичну організація навчального матеріалу підручника досліджував Л. Чосік.

У дисертації Я. Кодлюк «Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.)» досліджено теоретичні основи навчальної книги учнів початкових класів. Авторка зазначила, що «шкільний підручник – це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання» [1, с. 6].

Із зарубіжних дослідників вважаємо за доцільне виокремити наукові розвідки О. Алієвої, І. Ганді, Г. Єгоров, Б. Жебровський, Н. Натрошвілі. Специфіка навчальних підручників для шкіл, якими послуговувалися вчителі волинського регіону у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. частково знайшла своє відображення у наукових розвідках О. Бореїка, С. Бричок, Т. Джаман, Н. Єршової, О. Марчук, Т. Яковишиної.

Метою нашої статті є дослідження особливості методики навчання математики, яка була розроблена викладачем Волинської духовної семінарії М. Маньковським і представлена у його методичному посібнику «Вивчення математики» та запропонувати шляхи впровадження педагогічного досвіду вченого у практику українських шкіл сьогодення. Для досягнення мети в статті вирішуються такі завдання:

- проаналізувати методи, форми та прийоми навчання математики на початковому етапі, які були запропоновані автором;
- подати рекомендації щодо використання основних постулатів педагогічно-математичної концепції М. Маньковського у навчально-виховному процесі нинішньої початкової школи.

У кінці XIX століття територія Волинської губернії перебувала у складі Російської імперії. Тому навчальні заклади регіону використовували російськомовні підручниками та посібниками авторів В. Акімова, А. Баркова, М. Вальцева, І. Верещагіна, А. Добрініна, О. Зачиняєва, А. Гольденберга, С. Григор'єва, А. Креберга, М. Лебедева, П. Цветкова та інших. Тогочасні укладачі підручників подавали свої рекомендації щодо викладання навчальних дисциплін, які не втратили своєї актуальності сьогодні. Зокрема, О. Зачиняєв пояснював, що «сучасна педагогіка повинна використовувати лише раціональні методи навчання, тобто такі, які відповідають логічним законам» [2, с. 4]. Інший педагог-новатор Д. Тихомиров навчав молодих вчителів «подавати формулювання правила після того, як учні проведуть спостереження над певним явищем, виділять в ньому спільні риси» [3, с. 4].

Цікавою для нинішніх вчителів та змістовною книгою, яка дозволяє презентувати волинську педагогічну думку кінця XIX – початку XX ст., можна вважати методичний посібник «Вивчення математики» М. Маньковського, який був виданий у 1899 р. в м. Кременці. Автор був добре обізнаний із особливостями роботи із дітьми, оскільки працював Секретарем Правління та викладачем Волинської духовної семінарії.

У передмові до «Вивчення математики» зазначалося, що книга призначена для вчителів, які працюють із дітьми вдома, в сільських школах та підготовчих класах усіх середніх навчальних закладів.

Підручник М. Маньковського має оригінальну форму викладу матеріалу – він написаний у формі звертання та діалогу із читачем, має ліричні відступи, роздуми автора: «При укладанні цієї книги в моїй уяві поставали люди, які були зі мною під час бесід, тому і в книзі в деяких місцях я не втримався від звертання до нібито присутньої аудиторії» писав автор [4, с. 1].

Укладач підручника вибрав незвичний для математики епіграф із творчості Г. Сковороди: «Все нужное – не трудно; все трудное не нужно!», який помістив на титульній сторінці книги. Проведений нами аналіз методичного посібника свідкує, що теза про необхідність подачі корисних (раціональних) знань є наскрізною у педагогічній концепції відомого волинського педагога.

Запропонований автором посібник дає рекомендації як правильно проводити уроки із математики у початковій школі. В ньому висвітлено, наприклад, такі теми: «Значення наочності», «Вивчення цифр першого десятка», «Прості дроби», «Розв'язання задач», «Множення чисел». М. Маньковський подав детальну методику, як поступово вивчати математичні дії та навчити дітей розв'язувати задачі.

Вагоме місце у методиці навчання математики волинського педагога відведено наочності. Він вважав, що вчитель повинен мати достатню

кількість наочних матеріалів, оскільки «однією із необхідних умов успіху при навчанні математики є наочність» [4, с. 2].

Автором вироблена певна система щодо підбору наочності. Він вважав за доцільне використовувати різноманітні матеріали, які доступні вчителям та учням, наприклад, кубики, м'ячики, квасоллю (боби), кісточки рахівниці. Щодо останніх методист зауважив: «Боби краще застосовувати плоскі, щоб вони не котилися, а у випадках, коли таких немає, то слід брати половинки їх, а також палички, соломинки» [4, с. 2]. М. Маньковський переконував, що кожен учень повинен мати власні наочні матеріали і приносити їх на всі уроки математики.

Досліджувана методика М. Маньковського ґрунтувалася також на досягненнях психологів. Автор рекомендував вчителям пильно стежити за атмосферою в класі, щоб діти могли не боятися помилитися, вільно виражали свої думки, проявляли зацікавленість, прагнули відповідати.

Окрім виробленої авторської методики використання математичних шаблонів із кружечками, що спрямована на зорову пам'ять, М. Маньковський пропонував широко задіювати слухові рецептори, тому радив вчителям при рахунку вголос постукувати по дошці чи по парті: «Також дуже подобаються учням і вельми корисними, на мій погляд, є вправи на визначення кількості ритмічних звуків, коли вчитель стукає крейдою по класній дошці...таким чином розподіляючи інтервалами удари на окремі групи, із двох, трьох чи чотирьох постукувань, легко можна навчити учнів нараховувати десять і більше ударів» [4, с. 2].

Запропонована автором методика корисна не лише для вчителів математики, а й інших предметів, оскільки її постулати можна використовувати під час вивчення різних дисциплін. Основою і запорукою успіху М. Маньковський вважав належне освоєння азів певної науки та поступовий перехід від простішого до складнішого. Він наголошував, що тільки тоді, коли дитина належними чином засвоїть легший матеріал, можна подавати складніший: «Якщо ваші учні не вмiли рахувати правильно і ритмічно, і ви навчили їх, так що вони ведуть не лише прямий, а й зворотній рахунок легко, швидко і ритмічно, знайте, що учні зробили вагомий крок вперед. І він може слугувати запорукою подальшого успіху; якщо ж навпаки рахунком учнів опанують недостатньо, і ви підете із ними далі, то стикнетесь із майже нездоланими труднощами» [4, с. 5].

У авторській методиці акцент робився на самостійному пошуку учнів та логічному мисленню. Математик пропонував так пояснювати початковий матеріал, щоб учні самі робили важливі порівняння, узагальнення висновки, опановували термінами, виводили правила, вмiли групувати предмети та явища за певними ознаками. Як і у більшості тогочасних педагогічних видань, у методичному посібнику «Вивчення математики»

наголошувалося на необхідності дотримання принципу свідомості, згідно якого дитина повинна осмислено сприймати виучуваний матеріал.

Волинський математик пояснював, що не можна заставляти дітей безумно вивчати математичні правила без розуміння їх суті. Вчитель повинен детально пояснити матеріал, учні зобов'язані виконати ряд вправ, зробити порівняння, провести аналогії, побачити певні закономірності і наостанку самі сформуванати математичний закон. М. Маньковський пояснював вчителям волинського регіону: «Не слід вимагати від учнів пам'ятати і постійно перераховувати вісім правил додавання, потрібно добиватися, щоб самі школярі знали, де використовувати ці правила і здійснювали обчислення відповідно до затверджених положень» [4, с. 29].

Автор вважав методичною помилкою подавати учням готовий розв'язок складної задачі. Із приводу цього у «Вивченні математики» було написано: «Якщо вчитель сам подасть учням розв'язок задачі, то це залишить доволі непомітний слід в свідомості учнів; потрібно із допомогою питань досягти того, щоб школярі самі віднайшли зручний спосіб» [4, с. 29].

Позитивною рисою «Вивчення математики» було моделювання в ній педагогічних ситуації, наведення прикладів проведення уроків та бесід із дітьми. Важливо, що автор зупинявся на труднощах, які часто виникають при нерозумінні учнями навчального матеріалу, та показав можливі шляхи їх вирішення: «Якщо відчуєте, що між вами та вашими учнями виникло непорозуміння, по постарайтеся зрозуміти причину його. Причина ця часто криється в тому, що вчитель або виражається неточно, або заставляє учня вирішувати не одне, а декілька завдань зразу. Іноді варто залишити розгляд цього питання, і перейти до іншого, а потім знову на дозвіллі подумати про причину виникнення непорозуміння і про способи його усунення» [4, с. 7].

Для досягнення найкращого результату автор рекомендував вчителям використовувати якомога більше різноманітних вправ. Він пояснював, що не варто нехтувати таким видом роботи, коли учні одне одному задають завдання. Це допомагає також проконтролювати рівень засвоєння навчального матеріалу, розвиває творче та логічне мислення школярів.

У своїй методиці М. Маньковський дотримувався ще одного важливого принципу – диференціації навчання. На думку укладача «Вивчення математики», особистісно-зорієнтований підхід має бути пріоритетним у роботі кожного вчителі. Відтак окремі сторінки в його книзі присвячені роботі зі обдарованими учнями. М. Маньковський наголошував, що педагог повинен розкрити здібності кожного учня.

У роботі із дітьми автор рекомендував застосовувати такі підходи, щоб кожен учень міг вільно виразити свою думку, навіть мав можливість заперечити педагогу, не боячись бути за це наказаним чи приниженим. На

сторінках свого видання М. Маньковський пояснював молодим вчителям, що вони повинні навчити учнів відстоювати свою думку, особливо, коли це стосується різних шляхів розв'язання задачі: «Слід довести учнів до того, щоб вони у випадку необхідності могли захистити свою думку від у супереч запереченню строгих викладачів методики викладання математики» [4, с. 56]

Одне із центральних місць у педагогічній концепції волинського просвітителя відведено постаті учителя. До останнього ставилися вимоги бути відповідальним, стриманим, працьовитим, люблячим, вимогливим до себе та оточуючих. У книзі подано таку характеристику праці вчителя: «Важка це справа! Важка!... Тим трудніша, чим добросовісніше і вимогливіше ставиться до себе вчитель. Але вчитель тільки тоді заслуговує звання учителя, коли він вимогливий до себе і добросовісний» [4, с. 16]

У кінці свого методичного посібника М. Маньковський висвітлює поняття педагогічного успіху. Він вважав, що успішними можна вважати лише таке засвоєння предмета, коли учень, закінчивши школу, може вільно оперувати пройденим матеріалом, використовувати набуті вміння на практиці у повсякденному житті: «Під поняттям успіху я розумію не лише те, щоб учені наприкінці свого навчання вміли швидко і правильно розв'язувати задачі, а щоб здобуті ними знання вкоренилися в них назавжди, зробилися постійним та незникаючим із голови надбанням» [4, с. 58].

Підсумовуючи результати дослідження книги відомого викладача Волинської духовної семінарії М. Маньковського «Викладання математики», зазначимо, що вона призначалася для учителів, які викладають у початковій школі. На першому етапі вивчення математики автор акцентував увагу викладачів церковнопарафіяльних шкіл на підготовчій роботі до сприймання математичних термінів та дій над числами. У цей період, згідно із вченням М. Маньковського, вчителю слід сформувати в учнів кількісне та просторове уявлення, закласти основи математичного кругозору та мовлення. Важливим у цей час є використання різноманітної наочності. Автор наголошував на необхідності посиленої роботи із обдарованими учнями, використанні великої кількості навчальних прийомів, надбань передового педагогічного досвіду. Запоруку успіху він вбачав, з одного боку, у щирій любові вихователя до учнів та професійній майстерності, і з іншого, – у свідомому осмисленому опануванню навчального матеріалу учнями.

У «Навчальній програмі» (2012) для загальноосвітніх навчальних закладів написано, що «навчання математики забезпечує формування в молодших школярів ключових компетентностей, з поміж яких основною є «вміння вчитися» [5, с. 138], тому вважаємо за доцільне рекомендувати сучасним вчителям використовувати такі основні постулати методики М. Маньковського: визначити розвиток особистості дитини як головне

завдання роботи кожного педагога; не обтяжувати учнів великою кількістю зайвої (додаткової) інформації; широко застосовувати наочність, яка сприяє розвитку зорової та слухової пам'яті; використовувати прийоми навчання, які спрямовані на самостійний пошук навчальної інформації, розвиток логічного мислення, вміння виділяти певні явища та закономірності; розробити систему завдань для роботи із обдарованими дітьми та учнями, яким для осмислення навчального матеріалу потрібно більше часу.

Постулати вчення М. Маньковського щодо викладання математики в школі ґрунтуються на принципах, що є актуальними для вчителів незалежної України, відтак потребують широкого пропагування у нинішніх навчальних закладах.

1. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : Автореф. дис... д-ра пед. наук. / Я. Кодлюк. – К., 2005. – 38 с.
2. Зачиняев А. Психологическая система обучения. Орфографическая пропись / А. Зачиняев. – Петроград, 1915. – 49 с.
3. Тихомиров Д. Азбука правопису / Д. Тихомиров. – Москва : Типографія М. Волчаніного, 1897. – 89 с.
4. Маньковський М. Вивчення математики / М. Маньковський. – Кременець : Типографія Л. Д. Шумського, 1899. – 192 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із українською мовою навчання. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

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

Матвійчук А. В., к.філос.н., доцент, Мохнюк Ю. Р., ст. 4 курсу юридичного факультету (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, М. Рівне)

ПРОБЛЕМНИЙ КОНТЕКСТ СУЧАСНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

***Анотація.** У статті розкрито зміст та завдання сучасної екологічної освіти. Здійснено аналіз проблемних моментів здійснення екологічної освіти, зокрема у вищій школі України. Обґрунтовано позицію про фундаментальний характер екологічної освіти, яка сьогодні постає важливим чинником становлення збалансованого суспільства та екологічної організації виробництва. Показано важливість підвищення ефективності екологічної освіти для вирішення сучасних екологічних проблем.*

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

***Аннотация.** В статье раскрыто содержание и задачи современного экологического образования. Проанализированы проблемные моменты осуществления экологического образования, в частности в высшей школе Украины. Обоснована позиция о фундаментальном характере экологического образования, которое сегодня выступает важным фактором становления сбалансированного общества и экологической организации производства. Показана важность повышения эффективности экологического образования для решения экологических проблем.*

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

***Annotation:** The article deals with the content and objectives of modern environmental education. The analysis of the problematic points in the implementation of environmental education, particularly at Ukrainian high school, was held. The position of the fundamental nature of environmental education, which now appears an important factor for sustainable social and environmental production organization was asserted. The authors show the importance of improving the efficiency of environmental education to address environmental problems.*

***Key words:** ecological problems, ecological education, high school.*

Системний характер наявних та потенційних екологічних проблем зумовлює особливу цікавість до питання розроблення форм і способів

формування екологічно зважених основ професійної поведінки майбутніх фахівців, у професійні функції яких входить прийняття певних рішень або здійснення певних дій, що потенційно можуть позначитися на цілісності або функціонуванні різного роду екосистем. Очевидно, що переорієнтувати людство на нові пріоритети та ціннісні установки неможливо без спеціального, тривалого, цілеспрямованого освітнього процесу та формування відповідної громадської думки, екологічної свідомості і екологічної культури кожної людини.

Свого часу, про необхідність перебудови свідомості людей чітко висловлювався Микита Моїсєєв: «Технічний розвиток абсолютно необхідний, але його недостатньо: іншою повинна стати цивілізація, іншим – духовний світ людини, її потреби, її ментальність» [1, с. 70]. Водночас, у повсякденній практиці ми можемо констатувати, що попри загальне сприйняття ідей дружнього ставлення до природи та необхідності екологізації свідомості (зокрема, професійної), реальних та відчутних перетворень в цьому плані не відбувається. Загальна парадигма предметно-практичної діяльності людини та суспільства за своїм змістом залишається антропоцентричною, а виробнича діяльність здебільшого не корелюється з об'єктивними екологічними закономірностями.

Слід також зазначити, що проблематика належного у контексті професійної підготовки та її значення для вирішення проблем екологічного характеру усвідомлена у нас не до кінця. Реальний вплив вимог екологічної етики та екологічного законодавства на повсякденну практику, в тому числі й на професійну діяльність фахівців різного профілю, відчувається мало, хоча необхідність такого впливу ніким не заперечується. Так само загально визнаним фактом є неадекватність змісту сучасної екологічної освіти завданням екологізації предметно-практичної діяльності сучасного суспільства, що унеможливило досягнення гармонії відношення «Людина – Природа».

Теоретичною основою дослідження проблемного контексту сучасної екологічної освіти у вищій школі України слугують праці В. Андрушенка, Н. Абрамова, Н. Бугайова, Г. Глухова, С. Дерябо, І. Зязюна, С. Кривих, А. Кусжанової, Н. Лавриченко, Л. Лазаренко, Е. Ласло, М. Левшина, М. Липмана, І. Предборської, Н. Реймерса, Т. Саська, П. Сауха, В. Сластьоніна, О. Удода, Г. Філіпчука, Л. Юрченко. Водночас прагнення здобути максимально глибоке уявлення про феномен екологічної освіти зумовили необхідність звернення до праць щодо ідеології екологізму та інвайронменталізму, що представлені працями таких вітчизняних та зарубіжних науковців, філософів та громадських діячів як-от Т. Гардашук, А. Гіляров, В. Дьожкін, Г. Дейлі, Н. Злогніков, Е. Кірк, Р. Кіркман, В. Кронан, О. Леопольд, К. Лоренц, К. Маєр-Абіх, А. Маслєєв, В. Мільдон, А. Наєс, Ю. Олейніков, М. Пак, А. Печчеї, Е. Родас, Х. Ролстон III, К. Ситник,

В.Снакін, К.Таунсенд, П. Тейлор, І. Фролов. Отож праці згаданих науковців становлять теоретико-методологічний фундамент нашого дослідження та дозволяють аргументовано розкрити висунуті нами тези.

Метою нашої статті є дослідження феномену екологічної освіти та осмислення проблемного контексту сучасної екоосвіти у вищій школі України. Звернення до проблематики екологічної освіти зумовлене також усвідомленням іншого, нажаль, очевидного факту: кричущою проблемою сьогодення є ситуація ігнорування розвитку вказаного освітнього напрямку, що зводить нанівець можливість поширення та практичного впровадження ідей та концепцій еколого-етичного характеру.

Передусім зауважимо, що ще на першій міжнародній нараді з педагогічних питань екології (Невада, США, 1970) екологічну освіту визначили як неперервний процес засвоєння цінностей і понять, які спрямовані на формування вмій і відношень, необхідних для усвідомлення й оцінки взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою та довкіллям. Екологічна освіта передбачає розвиток вмій приймати екологічно відповідальні рішення та засвоєння відповідних правил поведінки у навколишньому середовищі. Водночас, за допомогою екологічної освіти окремі особи і колективи усвідомлюють оточуюче їх середовище, набувають знання, підвищують компетентність, виробляють систему цінностей і досвід, а також готовність діяти, що дає їм можливість як індивідуально, так і колективно вирішувати сучасні й майбутні проблеми, пов'язані з навколишнім середовищем [2, с. 169].

Між тим, український дослідник Володимир Онопрієнко характеризує проблеми сучасної екологічної освіти вказує на те, що сьогодні, наприклад, українська освіта грішить увагою лише до так званих фахових знань, що врешті решт, формує фрагментарну, мозаїчну картину світу у свідомості майбутнього фахівця: «кожен випускник... вищого навчального закладу має певну кількість уявлень про власну професійну діяльність, знає про абстрактні екологічні проблеми, але не має єдиної системи поглядів на навколишнє середовище» [3, с. 54].

Українська дослідниця Світлана Рудаківська звертає увагу на те, що загальне спрямування екологічної складової у національній системі освіти України має поверхово-інформативний характер, відсутні умови для забезпечення впливу ідей екоцентричного спрямування на світогляд і систему моральних та інших цінностей, які й визначають глибинні засади індивідуальної та колективної поведінки під час створення і застосування нових технологій та засобів виробництва [4, с. 516]. Водночас, Рудаківська зауважує, що екологічну тему сьогодні переважно використовують для політичного ритуалу, а не як дороговказ з метою руху до ситуації «сталого розвитку» (*sustainable development*) [4, с. 514].

В цьому контексті варто згадати міркування вітчизняних дослідників Анатолія Толстоухова та Миколи Хилька, які наголошували, що вся система управління природокористуванням має гостру потребу у кваліфікованих фахівцях, сприйнятливих до нових вимог еколого-економічної політики і здатних повною мірою нейтралізувати екологічну безграмотність урядових чиновників і господарських керівників. «Слід підкреслити, і це не є таємницею, що керівництво країни тривалий час нехтувало підготовкою кадрів екологів-природокористувачів, а коли незначна кількість їх усе-таки з'явилась, їх нерідко відтісняли від безпосередньої професійної діяльності. Останнім часом ситуація дещо поліпшується. Але вишівська підготовка екологів-практиків залишається недосконалою. Є гостра потреба у створенні спеціалізованих факультетів, де був би забезпечений розгорнутий макроекологічний підхід до освіти» [5, с. 137].

Своєю чергою український дослідник Георгій Філіпчук наголошує на необхідності посилення професійної та світоглядної функції освіти. Їх поєднання, вважає науковець, уможливить творення екоцентричного типу людини, коли, з одного боку, опановуються екологічні знання, вміння, практичні навички, а з іншого – відбувається екологізація мислення і поведінки, закладаються етичні норми у стосунках з природним середовищем [6, с. 84].

В цьому ж ключі розмірковує російська дослідниця Марина Каліннікова, яка обстоює позицію, що екологічна освіта покликана сприяти розвитку особи і водночас забезпечити гармонізацію стосунків людини з природою, що передбачає стимулювання інтелектуального розвитку людини і збагачення її мислення шляхом сучасних методів пізнання. Екоосвіта має соціалізувати людину через занурення її в існуюче культурне, техногенне і інформаційне середовище; створити умови для безперервної самоосвіти і досягнення нового рівня наукової грамотності [7, с. 225].

Між тим, інша російська дослідниця – Ірина Суботіна, розмірковуючи на тему екологізації науки та освіти визначила мету екологічної освіти як накопичення того обсягу знань, який необхідний кожній людині для здійснення предметно-практичної діяльності у гармонії з природою і, водночас, це екологізація кругозору особистості, що передбачає оволодіння знаннями, суміжними з екологічними, а також відображає взаємозв'язок екологічних відносин з економікою, науково-технічним прогресом, політикою, правом тощо [8].

Водночас, ще одна українська дослідниця – Тетяна Саєнко наполягає на тому, що екологізація будь-якого виду діяльності, науково обґрунтоване природокористування можливе лише за умови масової екологічної компетентності фахівців, особливо технічного спрямування. Отож екологічна освіта, наголошує науковець, сьогодні постає важливим чинником становлення збалансованого суспільства, у якому організація

виробництва проводиться з позицій можливостей біосфери і заради збереження феномену життя на планеті. Зрештою, Тетяна Саєнко, обстоює позицію, що екологічна освіта має отримати статус стратегічної, масштабної, важливої, пріоритетної галузі, з розширеним і оновленим змістом, формами та методами навчання [9].

Свого роду рефреном до викладеного вище звучить позиція української дослідниці Любові Юрченко, яка трактує екологічну освіту та виховання як складну філософсько-світоглядну, соціально-економічну та психолого-педагогічну проблему, змістом якої є формування розуміння сучасних екологічних колізій, виховання відповідальності за стан довкілля, оволодіння навичками етичної поведінки в природі. Такої мети, на переконання дослідниці, можна досягти лише спільними зусиллями навчальних закладів, державних установ, громадських організацій, окремих громадян [10].

У цьому контексті варто згадати результати рейтингу актуальних проблем людства XXI сторіччя – «21 Issues for the 21st Century» [11], з яких випливає, що нині взаємодія між політикою і науковими колами є неадекватною наявним проблемам, що заважає розробленню ефективних рішень щодо глобальних проблем. Фактично це є підтвердженням розриву між теорією і практикою, аргументом щодо відсутності продуктивної комунікації між носіям знань і тими, хто на їх підставі мав би ухвалювати рішення. Напевно, не буде перебільшенням сказати, що цей розрив (або в термінах експертів ООН – відсутність мостів) закладається на рівні школи, а отже на цьому рівні передусім вказана проблема має вирішуватися. Іншими словами, ефективним реформам політичної системи, творенню нових економічних відносин та забезпеченню гармонійного змісту відношення «Людина – Природа» має передувати перегляд функцій освіти в сучасному суспільстві. Загальним має стати усвідомлення ваги педагогічної теорії та практики не лише з точки зору культурно-освітніх міркувань, а, передусім, з мотивів забезпечення вирішення нагальних цивілізаційних проблем.

Необхідно пам'ятати, що освіта є особливим соціокультурним феноменом, що має достатньо широкий перелік взаємопов'язаних характеристик. Зокрема, український філософ та педагог Віктор Андрущенко трактує освіту як форму людської діяльності з передачі-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду; як специфічну підсистему суспільного життя, в якій здійснюється означена функція; як множину відносин, що складаються між людьми у рамках особливого соціального інституту; як систему цінностей і норм, за якими формується особистість; як механізм виховання особистості; як мережу організацій, закладів та установ, через які передаються знання від одного покоління до іншого тощо [12, с. 6].

При цьому освіта виконує відповідні соціокультурні та прогресотворчі функції [13, с. 548–549], серед яких варто виділити: 1) відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм життя; 2) формування

суспільного і духовного життя людини; 3) прискорення культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині.

Зрештою базове завдання для освітянської спільноти було сформульовано Жаком Делором, президентом Міжнародної комісії ЮНЕСКО з проблем освіти у ХХІ сторіччі, який про завдання сучасного педагогічного процесу сказав так: сформувати вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися [14].

Отже, сучасна освіта має бути орієнтована на особистість та вирішення її реальних життєвих проблем (серед яких проблеми екологічного характеру напевно посідають не останнє місце). Сучасна освітня практика не лише має озброювати різноманітними знаннями та долучати до культурної спадщини (вітчизняної або світової) – вона повинна чітко вказувати молодій людині на те, що здобуті знання та засвоєні ціннісні переконання можуть бути ефективно використані у повсякденному житті, забезпечити життєвий успіх, відчуття щастя. В дусі Габермаса, маємо шукати зв'язки між символічно структурованим життєсвітом, комунікативною дією та дискурсом.

У підсумку, маємо підстави відзначити, що подолання вище згаданого розриву між політикою і науковими колами в контексті розроблення та реалізації ефективних рішень щодо глобальних проблем вимагає усвідомлення того факту, що «наукові відкриття виникають у процесі інтенсивної роботи думки та духовних просвітлень людини, яка існує в певному інформаційному просторі, а реалізація наукових досягнень неможлива без відповідної волі людей, які приймають рішення та несуть за них усю повноту відповідальності» [15, с. 83].

З цього випливає, що обов'язковою умовою вирішення екологічних криз є глибоке, особистісне володіння людьми, які приймають рішення – політиками, адміністраторами, менеджерами, здобутками екологічної науки та екоетики, що акумулюють інтелектуальний досвід та матеріальні досягнення людства в практиці природокористування. Отже, якщо ми говоримо про ефективну екоосвіту в Україні то, очевидно, як найшвидше має бути створений відповідний освітній простір, що спиратиметься на можливості вищої школи щодо поширення цивілізаційного екологічного досвіду та здобутків.

1. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Н. Н. Моисеев. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 156 с. **2.** Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна Думка, 2001. – 514 с. **3.** Онопрієнко В. П. Особливості менеджменту екологічної освіти в аграрних університетах / В. П. Онопрієнко // Нова парадигма: [журнал наукових праць] – 2011. – Вип. 103. – С. 52–62. **4.** Рудаківська С. В. Освіта для сталого розвитку як перспектива екологічної освіти / С. В. Рудаківська // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць – 2012. – Випуск 62. – С. 514–519. **5.** Толстоухов А. В. Екобезпечний розвиток: пошуки стратегем [Текст] / А. В. Толстоухов, М. І. Хилько // Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. :

Знання України, 2001. – 333 с. **6.** Філіпчук Г. Природо- і людиноцентризм у контексті екоосвіти сталого розвитку // Освіта і управління. – 2010. – Т.13. №2–3. – С. 79–85. **7.** Калининкова М. В. Роль вузовского образования в формировании экологической культуры / М. В. Калининкова // Вестник РУДН. – 2003. – № 4–5. – С. 223–227. **8.** Субботина И. В. Экологизация науки и образования: социально-философские аспекты: автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата философских наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / И. В. Субботина Ирина Владимировна – Пятигорск, 2010. – 25 с. **9.** Саенко Т. В. Освіта екобезпечного інформаційного суспільства: проблеми і перспективи [Текст] : [монографія] / Т. В. Саенко – К. : Освіта України, 2008. – 288 с. **10.** Юрченко Л. І. Еколого-естетичне виховання як підстава формування екологічної культури / Л. І. Юрченко // Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць. – Харків : ХАІ, 2008. – №4. – С.144–149. **11.** UNEP, 2012. 21 Issues for the 21st Century: Result of the UNEP Foresight Process on Emerging Environmental Issues // United Nations Environment Programme (UNEP) – Nairobi, Kenya, p. 5. **12.** Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 5–18. **13.** Михайлишин Г. Й. Аналіз методологічних принципів освітньої парадигми / Г. Й. Михайлишин // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць – 2012. – Випуск 66. – С. 547–552. **14.** Делор, Ж. Образование: необходимая утопия [Текст] / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С.3–24. **15.** Амельченко С. Н. Диалектика сущего и должного в процессуальном бытии культуры / С. Н. Амельченко // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 78–91.

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

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

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДЛЯ РИНКУ ФІНАНСОВИХ ПОСЛУГ УКРАЇНИ

Анотація. У статті досліджено теоретичні основи та обґрунтування процесу визначення і відбору ключових компетенцій, а також їх відношення до соціального та економічного середовища в європейських країнах і процес їх впровадження у зміст освіти. Визначено стан ринку фінансових послуг України та особливості підготовки майбутніх економістів. Обґрунтовано необхідність розробки послідовної стратегії для визначення, вибору та оцінки компетенцій і навичок, а також підсумкових показників в галузі освіти.

Ключові слова: ключові компетенції, формування компетенцій, освіта впродовж життя, компетенції майбутніх економістів.

Аннотация. В статье исследованы теоретические основы и обоснование процесса определения и отбора ключевых компетенций, а также их отношение к социальной и экономической среде в европейских странах и процесс их внедрения в содержание образования. Определено состояние рынка финансовых услуг Украины и особенности подготовки будущих экономистов. Обоснована необходимость разработки последовательной стратегии для определения, выбора и оценки компетенций и навыков, а также итоговые показатели в области образования.

Ключевые слова: ключевые компетенции, формирование компетенций, непрерывное образование, компетенции будущих экономистов.

Annotation. The article deals with the notion of core competencies, theoretical background, justification of the process of definition and selection of key competencies and their relation to the social and economic environment in Europe and the process of their implementation in the educational content. The condition of the financial services market of Ukraine, peculiarities of future economist's training is defined. The need to develop a coherent strategy to identify select and measure the competencies and skills as well as totals in education is specified.

Keywords: key competencies, formation of competencies, lifelong education, future economists' competencies.

В Україні ринкові перетворення відбуваються на тлі кризових явищ в умовах нестачі інвестиційних ресурсів необхідних для розвитку бізнесу. Отож держава повинна забезпечити законодавчі межі функціонування інвестиційної діяльності, що забезпечить стабільний розвиток та функціонування фінансового ринку. Відрегульований ринок фінансових послуг перерозподіляє фінанси на конкурентній основі і дає можливість розвивати привабливі для економіки сегменти, зменшує ризики.

Зауважимо, що ринок фінансових послуг є важливим інструментом для стабільної роботи економіки, формою мобілізації і перерозподілу коштів для фінансового забезпечення розвитку економіки держави. Розвиток ринку фінансових послуг виступає своєрідним «лакмусовим папірцем» фінансового стану країни і добре працює при низькій інфляції, збалансованій і діючій законодавчій та правовій базі, на жаль під час кризових явищ перший потерпає: зменшується кількість фінансових установ та перелік послуг що надаються, фахівці фінансового ринку поповнюють лави безробітних. Підготовка майбутніх економістів має передбачати ризики сучасного фінансового ринку України, навчати перш за все саморозвитку і самовдосконаленню.

Аналіз останніх публікацій виявив, що ідею компетентнісно орієнтованої освіти розробляли багато вчених: В. Болотов, І. Зімня, В. Красівський, В. Серіков, А. Хуторський та ін. Осмислення підходів до фахових компетенцій та характеристику його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, І. Саух, В. Свистун, В. Ягупова; сучасні тенденції розвитку змісту освіти досліджували та аналізували такі зарубіжні науковці D. S. Rychen, L. H. Salganik, M. E. McLaughlin.

Метою нашої статті є дослідження теоретичних основ та обґрунтування процесу визначення і відбору ключових компетенцій у підготовці майбутніх економістів для ринку фінансових послуг України.

В проєкті концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. зазначено, що результатом реформи має бути всеосяжна трансформація освітнього сектора. Освіта мусить перетворитися на систему, здатну до саморегуляції – відповідно до викликів суспільного розвитку, які постійно змінюються. Освіта має стати ефективним важелем економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знанням протягом життя та застосовувати це знання в практичній діяльності. Освіта має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці [1].

Широке коло науковців та педагогів вищої школи переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу, основою якого

є ключові компетенції. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [2, с. 874]. Наведемо визначення термінів «компетенція», «компетентний», що пропонує сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела: «компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний [3].

Поняття ключових компетенції та їх значення для людського, соціального і економічного розвитку знаходиться у полі зору протягом багатьох років, є полем дискусій на міжнародних конференціях. З метою систематизації і узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні та відборі ключових компетентностей було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «*DeSeCo*» (1997 р.) [4], за підтримки Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади До групи експертів входять представники різних галузей – освіти, бізнесу, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх інституцій тощо. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентностей як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, опорні знання.

Необхідно продовжувати роботу в області компетентності та навичок молоді та дорослого населення, щоб з часом розробити послідовну Стратегію для визначення, вибору та вимірювання компетенцій і навичок, а також підсумкові показники в галузі освіти. Справді, вимірювання якості результатів навчання, оцінка економічних і соціальних навичок і здібностей, виявлення основних детермінант освітнього успіху робить визначення ключових компетенцій нагальною темою обговорення, стимулює підвищений інтерес у всьому світі. Цей інтерес до нової інформації піднімає важливі питання про те, що найбільше необхідно для життя: базові навички, такі як читання, вміння писати і вести розрахунки? Які навички необхідні для сучасного успішного життя в суспільстві, щоб мати змогу протистояти сьогоденним і майбутнім викликам? Як визначити найбільш актуальні і універсальні фахові компетенції і основне питання, як їх оцінити?

Ці питання стали основою для міжнародного та міждисциплінарного діяльності і проводяться під егідою Організації економічного

співробітництва та розвитку (ОЕСР), на чолі з швейцарським Федеральним статистичним управлінням (SFSO). У 1997 році країни-члени ОЕСР розробила Програму для іноземних студентів Programme for International Student Assessment (PISA) через міжнародні тести. Методика оцінювання (PISA) була розроблена з метою моніторингу ступеня знань, для студентів що отримали обов'язкову шкільну освіту, придбали знання і навички, необхідні для повноцінної участі в суспільство, а саме такі як мотивація, деякі аспекти ставлення до навчання, вміння застосувати комп'ютер, саморегуляторне навчання [5, с. 25–26]. Метою розробників PISA були:

- стратегічна орієнтація на методи, які дають можливість визначати потреби країни, уряду, зробити необхідні висновки;
- інноваційне поняття «грамотності», що стосувалося можливості студентів аналізувати, міркувати і спілкуватися ефективно, що дасть можливість вирішувати і інтерпретувати проблеми в безлічі галузей ;
- ставлення до позитивної освіти, яке не обмежується оцінкою студентів, навчальними компетенціями. Необхідність самостійно знаходити мотивації для отримання освіти, визначення цілей щоб вчитися, що базується на вірі в себе;
- регулярність проведення оцінки знань, яка дозволить країнам контролювати свій прогрес і ступінь досягнення поставленої PISA мети.

Теоретичні основи, обґрунтування процесу визначення та відбору ключових компетенцій і їх ставлення до соціального та економічного середовища були також розглянуті на другому симпозиумі DeSeCo [6].

Аналіз існуючих концептуальних та дисциплінарних підходів до вибору необхідних компетенцій дає можливість висловити припущення, що на сьогодні неможливо ідентифікувати і обмежити кількість вкрай необхідних навичок і підібрати ключові компетенції, які будуть застосовані на робочому місці, в суспільних відносинах, процесах демократизації і серед політиків.

У нашому глобалізованому світі, з підвищеними вимогами до компетентності в робочій силі, вищі навчальні заклади повинні забезпечити гарантування того, що їх випускники мають компетенції, необхідні для досягнення успіху. Не зважаючи на колосальні десятирічні дослідження на міжнародному рівні європейські вчені вважають, що робота з оцінювання ключових компетенцій тільки починається [7].

Загальновизнано, що інвестиції в освіту і компетенції мають вирішальне значення для боротьби зі складними вимогами і глобальних проблем сучасного світу. Але, які компетенції нам потрібні для загального життєвого успіху і сталого соціально-економічного та демократичного розвитку суспільства? Наведемо приклади базових типів компетенцій заснованих на світових стандартах (табл. 1) [8].

Базові компетенції засновані на світових стандартах

Моделі компетенцій світових стандартів	Необхідні компетенції
Модель SHL міжнародні стандарти керування (фахівець, менеджер, керівник групи)	1) підприємницькі якості (бізнес, творчий підхід, рішучість, стратегія); 2) якості керівника (лідерство, планування й організація, орієнтація на якість, переконливість); 3) професійні якості (спеціальні знання, аналіз і вирішення проблем, усна й письмова комунікація); 4) особисті якості (гнучкість, стабільність, особиста мотивація).
Модель S. Whiddett & S. Hooleyforde розробка моделі компетенцій на матеріалах компанії	1) розвиток бізнесу (особистий розвиток, генерування й обґрунтування ідей); 2) досягнення результатів (планування, чіткість менеджменту, постановка цілей); 3) аналіз – робота з інформацією (аналіз і прийняття рішень); 4) люди (робота в команді, вплив, керування відносинами)
Модель Society for Human Resource Management модель для керування колективом	знання бізнесу; персональна дієздатність; стратегічний внесок; практичні навички та володіння технологіями менеджменту
Модель «Корпоративні фінансові технології»	системне мислення; прийняття рішень; орієнтація на результат; аналітичні здатності; креативність; гнучкість, швидка й адекватна реакція; здатності до навчання; організаторські здібності; делегування повноважень; уміння планувати час; управляти проектами; працювати в команді; переконувати, відстоювати думку; уміння слухати інших, підтримувати зворотний зв'язок; навички проведення презентацій і переговорів

Навчальні плани і програми підготовки фахівців мають базуватись на компетентному підході, що забезпечить структурно-логічний зв'язок дисциплін, розвине інформаційну та практичну компоненту, сприятиме освоєнню знань і вмінь для виконання певних виробничих професійних функцій у майбутньому, що, у свою чергу, підвищить рівень конкурентоздатності випускника, у якого сформовані професійні компетенції [9].

Результати досліджень, які проводили європейські та вітчизняні вчені в останні роки дають можливість стверджувати, що з'ясування ключових компетенцій фахівця ринку фінансових послуг тільки починається. Необхідно вивчати та впроваджувати в навчальні програми світові

стандарти щодо професійних і базових компетенцій для фахівців для кожного сектору економіки, що допоможе вирішувати нагальні проблеми та вчасно реагувати на сьогоденні та майбутні виклики.

Важливо підготувати базу для власної вітчизняної Стратегії визначення, вибору та вимірювання компетенцій і навичок, а також розробити підсумкові показники в галузі освіти, тим більше що реформи, які заплановані в освіті, потребують нового концептуального компетентнісного підходу.

1. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рік. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/messages/39066-mon-proponue-na-gromadske-govorennya-proekt-kontseptsiyi-rozvitku-osviti-ukrayini-na-period-20152025-rokiv> 2. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. – Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006 – 926 с. 3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с. 4. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 279 p. 5. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N. Y., 2002. – 28 p. 6. Contributions to the second DeSeCo symposium (2003) D.S. Rychen, L. H. Salganik, and M.E. McLaughlin (eds Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002). 7. Assessment of Competencies in Higher Education Edited by S. Blömeke, J.-E. Gustafsson, R. J. Shavelson Series: Zeitschrift für Psychologie – Vol. 223 In Stock ISBN: 978-0-88937-473-7 Vol. 223/1 2015, iv + 66 pp. 8. Основания для выбора модели компетенций. – http://www.profrazvitie.ru/cgi-bin/new.cgi?go=model_komp. 9. Лапішко М. Л. Використання інформаційного забезпечення під час формування фахових компетенцій банківських працівників у ВНЗ / М. Л. Лапішко // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Комп'ютерні технології. – 2013. – Т. 229, Вип. 217. – С. 19–23. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduct_2013_229_217_6.pdf

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

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

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

***Анотація.** У статті досліджено проблему формування професійної культури майбутніх педагогів початкової ланки освіти. Проаналізовано суть провідних дефініцій і теоретико-методологічних підходів до проблеми моделювання навчально-виховного процесу у ВНЗ. Обґрунтовано структурні компоненти моделі формування педагогічної культури майбутніх педагогів початкової школи: мету, завдання, методи і методичні прийоми, організаційні форми, компоненти, педагогічні умови підвищення ефективності формування педагогічної культури майбутніх педагогів початкової ланки освіти.*

***Ключові слова:** професійна культура, навчально-виховна робота, модель, структурні компоненти формування професійної культури.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема формирования профессиональной культуры будущих педагогов начального звена образования. Проанализирована суть ведущих дефиниций и теоретико-методологических подходов к проблеме моделирования учебно-воспитательного процесса в вузе. Обоснованы структурные компоненты модели формирования педагогической культуры будущих педагогов начальной школы: цели, задачи, методы и методические приемы, организационные формы, компоненты, педагогические условия повышения эффективности формирования педагогической культуры будущих педагогов начального звена образования.*

***Ключевые слова:** профессиональная культура, учебно-воспитательная работа, модель, структурные компоненты формирования профессиональной культуры.*

***Annotation.** The article is devoted to the professional culture formation of future teachers of primary school education. The essence of the main definitions, theoretical and methodological approaches to modelling the educational process in high school is leaned. The structural components of pedagogical culture forming model of future primary school teachers such as the purpose, objectives, methods and techniques of organizational forms, components, pedagogical conditions of increasing the efficiency of pedagogical culture formation of future teachers of primary school education are studied.*

***Keywords:** professional culture, educational work, model, structural components of forming the professional culture.*

Сучасні демократичні перетворення в державі, процеси інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм та методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх учителів, їхньої фахової та соціальної компетентності, загальної й професійної культури.

У науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід обґрунтування педагогічних умов формування професійної культури вчителя. Зокрема, науковцями досліджено різні аспекти соціально-професійного становлення особистості вчителя, а саме: проблеми формування соціальної та професійної зрілості вчителя (І. А. Зязюн, М. П. Лебедик., О. В. Михайлов., В. В. Радул); професійна майстерність вчителя (В. І. Авершин, Ю. Л. Баланок., І. А. Зязюн, М. Б. Євтух, І. Є. Синиця, І. Т. Федоренко., та ін.); професійна активність (Л. А. Аврамчук); умови становлення професійної мотивації майбутнього вчителя (В. К. Буряк, В. М. Галузинський, Н. В. Кічук, М. П. Максимчук, О. О. Медведенко, Н. Г. Ничкало, Б. О. Федоришин, П. І. Шевченко та ін.); проблеми професійного самовдосконалення педагога (І. А. Зязюн, С. Б. Єлканов, Л. В. Кондрашова, М. І. Сметанський, Н. Г. Ничкало, В. О. Мартиненко, С. О. Сисоєва, В. О. Сухомлинський та ін.).

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування моделі формування професійної культури майбутніх педагогів початкової ланки освіти. У відповідності до окресленої мети **завданнями** нашої роботи є: 1) проаналізувати сутність провідних дефініцій і теоретико-методологічних підходів до проблеми моделювання навчально-виховного процесу у ВНЗ; 2) охарактеризувати суттєві риси експериментальної технології навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі аналізу компонентів сформованості професійної культури майбутніх педагогів та визначених педагогічних умов її функціонування.

У процесі формування професійної культури майбутніх фахівців початкової ланки освіти ми спиралися на метод наукового моделювання, який дав змогу визначити найбільш суттєві риси експериментальної технології навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі аналізу компонентів сформованості професійної культури майбутніх педагогів та визначених педагогічних умов щодо її функціонування.

Модель (франц. model, від лат. modulus) – зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [1, с. 543].

Модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [2, с. 280].

Модель – мірило, зразок, умовний образ чогось [3, с. 81], зразок, приклад, схема опису предмета чи процесу [4, с. 103].

Моделювання дає змогу відтворити не тільки статику навчально-виховного процесу, а і його динаміку. Наявність науково обґрунтованої моделі дозволяє прогнозувати його розвиток. Це особливо важливо для технології формування професійної культури майбутніх педагогів, яка передбачає позитивний результат. Побудова організаційно-педагогічної моделі формування педагогічної культури майбутніх педагогів початкової школи передбачає формування особистості студента педагогічного факультету як майбутнього фахівця (рис. 1).

Мета в розробленій моделі – це підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти у контексті формування їх професійної культури. Для досягнення мети ставилися завдання сформувати у майбутніх педагогів особистісні риси та якості, суттєві для успішного формування їх професійної культури.

Орієнтована модель формування педагогічної культури майбутніх педагогів початкової школи – це результат проведеного теоретичного дослідження. В основу цієї моделі покладено сучасні підходи науковців до проблеми професійної підготовки фахівців.

Організаційно-педагогічна модель формування професійної культури майбутніх педагогів містить у сукупності наступні складові: мету і завдання, методичні та організаційні прийоми, компоненти сформованості педагогічної культури майбутнього учителя початкової ланки освіти; педагогічні умови, які сприятимуть успішності її формування у студентів.

Модель формування професійної культури передбачає підбір цілеспрямованого змісту на рівні спеціальних дисциплін, на рівні навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін, форм та методів поза аудиторної роботи та змісту педагогічної практики. Зміст має спрямовуватися на формування в майбутніх фахівців початкової ланки освіти спеціальностей особистісних рис і професійних якостей, важливих для успішної професійної діяльності.

Провідне місце у формуванні професійної культури майбутніх педагогів початкової школи у процесі вивчення спеціальних дисциплін належить інтерактивним методам навчання.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, тим самим є сприятливим підґрунтям для формування професійної культури майбутніх педагогів початкової ланки освіти. Серед методів та методичних прийомів, які активно сприятимуть формуванню професійної культури, нами виокремлено і охарактеризовано наступні: асоціативний куш, кейс-метод, заповнення інформаційного пропуску, групова робота, самоаналіз.

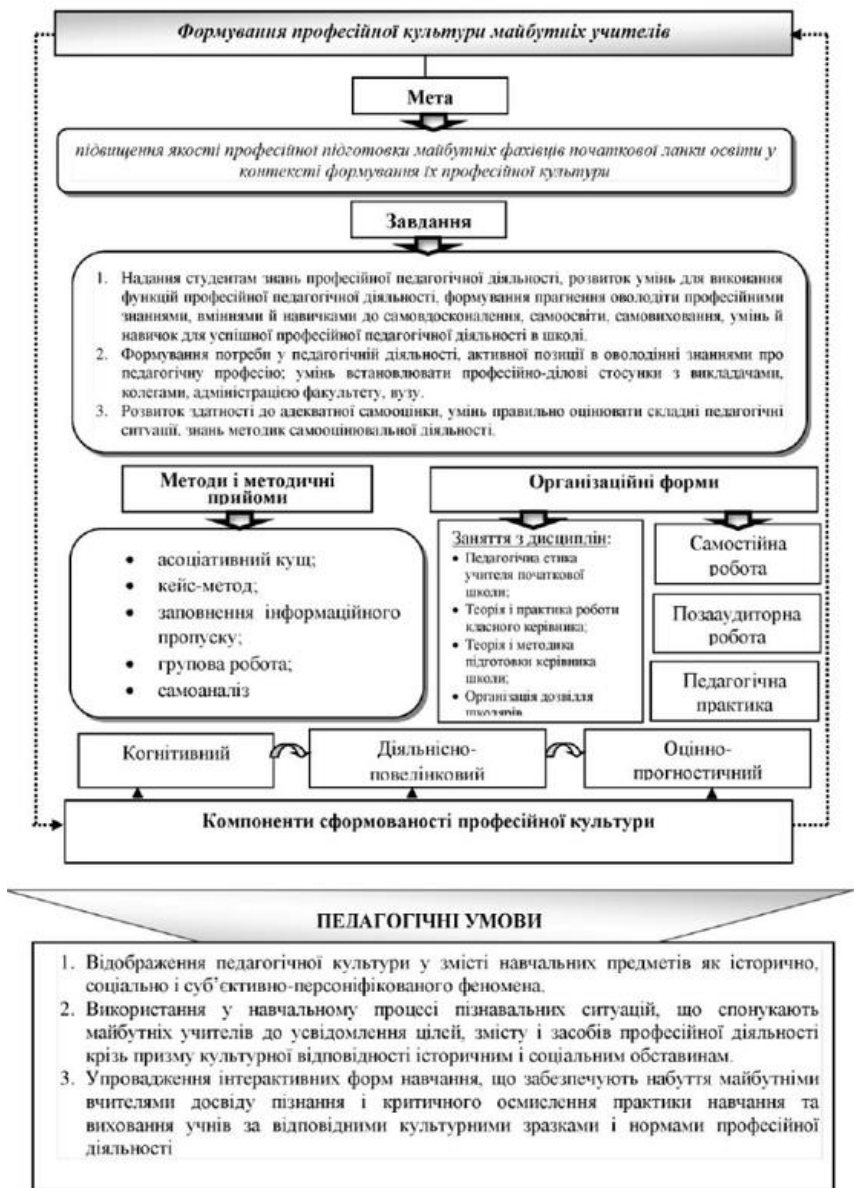


Рис. 1. Організаційно-педагогічна модель формування професійної культури майбутніх педагогів

Асоціативний куш – один з прийомів критичного мислення, який використовується на етапі актуалізації або рефлексії. На дошці пишеться головне слово теми, а навколо – всі слова й фрази, що асоціюються з темою, потім між ними встановлюються зв'язки, виділяють сяспекти, щодо яких потрібна додаткова інформація [5, с. 22].

«Кейс» (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання і учіння [5, с. 23].

Метою наступного інтерактивного прийому – «заповнення інформаційного пропуску» є створити ситуацію спілкування, коли учасники володіють різною інформацією. Вислухати різні точки зору на одну тему.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для майбутніх педагогів можливість співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується із традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [5, с. 24].

Серед організаційних форм навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування професійної культури майбутніх педагогів, нами виокремлено і охарактеризовано такі: навчальні заняття – лекційні, практичні, лабораторні, самостійна робота; а також позааудиторна робота і практична підготовка [6].

Педагогічна практика – провідний чинник формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи. Вона є складовою навчально-виховного процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їхньою практичною діяльністю у педагогічному закладі.

Педагогічний процес освітньої установи, зміст навчання і способи взаємодії студентів та викладачів становлять особливе культурно-освітнє середовище. Разом вони є чинниками становлення в тих, хто навчається, особистісної і професійної культури. Саме у просторі навчально-виховного процесу вищого навчального закладу створюються і реалізуються педагогічні умови формування у майбутніх учителів їхнього професійно-педагогічної культури [4, с. 12].

Першою педагогічною умовою формування професійної культури майбутніх учителів початкової школи дослідники називають відображення у змісті навчальних предметів цієї культури як історично, соціально і суб'єктивно-персоніфікованого феномена. У змісті теоретичної підготовки

вчителів початкових класів ця умова відображена низкою дисциплін педагогічного циклу, до якої належать загальні основи педагогіки, педагогічні технології, школознавство тощо.

Друга умова формування професійної культури вчителя початкових класів – використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх учителів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму культурної відповідності історичним і соціальним обставинам.

Третя умова формування професійної культури майбутніх учителів початкових класів – упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми вчителями досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання та виховання учнів за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності.

З проведеного дослідження можна, зробити висновок, що системне, цілісне уявлення про сутність і структуру формування професійної культури майбутніх педагогів, критерії, показники і її рівні сформованості та безпосереднє впровадження розробленої організаційно-педагогічної моделі формування професійної культури майбутніх фахівців початкової ланки освіти у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, самостійної та поза аудиторної роботи, під час проходження педагогічної практики із дотриманням визначених педагогічних умов сприятиме ефективному формуванню професійної культури студентів.

1. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.
2. Соціолого-педагогічний словник / Укл. Гончаренко С. У., Радул В. В. та ін. – К. : Ексоб, 2004. – 304 с.
3. Тальзина Н.Ф. К вопросу о конструировании обобщенной модели специалиста / Н. Ф. Тальзина // Теоретические проблемы профессионального образования. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – С. 81–94.
4. Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С. С. Аверинцев и др.]. – 2-е изд. – М. : МГСЦ Союз, 1998. – 208 с.
5. Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики / Бойко А. // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С.15–23.
6. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / Бондар В. І. – К.:Вересень,1996.–129с.

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

Михасюк К. В., викладач (Рівненський коледж економіки та бізнесу)

ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В КОЛЕДЖІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

***Анотація.** У статті досліджено суть моніторингу якості практичної підготовки в коледжі студентів економічних спеціальностей як різновиду освітнього та управлінського моніторингу. Встановлено цілі, завдання, функції та принципи моніторингу. Розкрито поняття «моніторинг» як цілісна динамічна система. Розглянуто якість практичної підготовки як ступінь досягнення визначеного стандарту діяльності економічного коледжу.*

***Ключові слова:** моніторинг, практична підготовка, якість практичної підготовки, моніторинг якості практичної підготовки.*

***Аннотация.** В статье исследована суть мониторинга качества практической подготовки в колледже студентов экономических специальностей как разновидности образовательного и управленческого мониторинга. Определены цели, задания, функции и принципы мониторинга. Раскрыто понятие «мониторинг» как целостная динамическая система. Рассмотрено качество практической подготовки как степень достижения заданного стандарта деятельности экономического колледжа.*

***Ключевые слова:** мониторинг, практическая подготовка, качество практической подготовки, мониторинг качества практической подготовки.*

***Annotation.** In article the essence of monitoring quality of practical training of college of economics students as versions of educational and administrative monitoring is defined. The purposes, problems, functions and monitoring principles are established; the concept «monitoring» is revealed as the integral dynamic system. The quality of practical training is examined as degree of achievements of the set standard of the college of economics activity.*

***Keywords:** monitoring, practical training, practical training quality, practical training quality monitoring.*

Питання практичної підготовки майбутнього фахівця належить до важливих питань соціальної безпеки держави та її ефективного функціонування. Динаміка росту інтересу до дослідження рівня практичної підготовки

майбутнього економіста пояснюється високими вимогами сучасного суспільства до особистості фахівця економічного профілю.

Тому набуває актуальності пошук шляхів і засобів підвищення якості практичної підготовки, спрямованої на вирішення основних завдань щодо розвитку і удосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців, визначених державою та суспільством, технології, що дозволяє контролювати й управляти якістю цього процесу, а саме моніторингу якості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що це питання розглядається вченими з різних аспектів: моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою (О. Абдуліна, В. Горб, О. Локшина, О. Майоров та ін.); функції управління освітою та способи оцінювання якості навчання і виховання (В. Безпалько, О. Василенко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Т. Єсенкова та ін.); критеріальний апарат оцінювання якості знань (О. Абдуліна, В. Безпалько, С. Вітвицька, А. Верхола, В. Гузєєв, М. Корольова, Н. Кузьміна, А. Полле та ін.); проблеми управління процесом засвоєння знань і формування вмінь у вищій та загальноосвітній школі (В. Андрєєв, В. Безпалько, В. Бондар, Н. Волкова, В. Галузинський та ін.).

Важливим чинником в управлінні освітнім процесом, як зазначає Ю. Ю. Галієвська, залишається контроль – провідна функція управління, покликаний виконувати роль зворотного зв'язку між підсистемами внутрішнього управління у навчальному закладі [1]. Різні форми, методи традиційно здійснюваного контролю в сучасних умовах мало ефективні. Результати сучасних досліджень свідчать, що традиційні статистичні показники якості практичної підготовки в системі освіти не виявляють цілісності тенденцій розвитку в її основних ланках.

У сучасному суспільстві якість розглядається у двох аспектах: практичному – як задоволення запитів та очікувань, та технічному – як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик якості, що пов'язані із запитом та очікуваннями.

Нормалізація управління будь-якою системою не може не ґрунтуватися на об'єктивних знаннях про цю систему. Динамізм такої складної ієрархічної системи, якою є практична підготовка, вимагає введення досконалої в технологічному відношенні та змістовної в своїй основі системи моніторингу.

Тому метою даного дослідження є визначення особливостей моніторингу якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей.

Для досягнення мети статті слід уточнити сутність поняття «моніторинг якості практичної підготовки». Системоутворюючою ланкою всіх видів моніторингу є педагогічний, у який можуть бути включені студенти, викладачі, освітні системи, а предметом його оцінки, в першу

чергу, є навчальні досягнення студентів як визначальна, в результаті контролю, міра відповідності досягнення рівня-нормі – вимогам державних освітніх стандартів, статистичній нормі, а також запитам споживачів. Як зазначає О. І. Локшина «оскільки педагогіка – це наука про навчання, виховання й освіти, то цілком закономірним є виокремлення дидактичного, виховного та освітнього як підвидів педагогічного моніторингу» [2, с. 42].

Проаналізувавши ряд джерел з проблеми педагогічного моніторингу в освіті, можна стверджувати, що моніторинг якості практичної підготовки є частинним випадком моніторингу якості освіти. Орієнтуючись на детальний аналіз таких понять як «моніторинг», «практична підготовка», «якість», під «моніторингом якості практичної підготовки» слід розуміти цілеспрямоване, науково-обгрунтоване, динамічне, безперервне, системно-організоване відстеження стану процесу практичної підготовки у будь-який момент часу, з метою виявлення його відповідності бажаному результату, що здійснюється у ході процесів збирання, опрацювання, систематизації, аналізу, оцінювання, інтерпретації моніторингової інформації та забезпечує прогнозування й коригування його розвитку.

На наш погляд, основними завданнями, які повинен виконувати моніторинг якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей є:

- розроблення конкретних показників (критеріїв), на основі яких досліджується функціонування процесу якості практичної підготовки та визначається його результативність;
- аналіз суперечень та змін, що виникли, утруднень, що ускладнюють оптимальний хід практичної підготовки майбутніх фахівців;
- вивчення причин, що негативно, впливають на стан практичної підготовки, різноманітних умов та засобів, з позиції підвищення ефективності процесу навчання.

У практичній роботі моніторинг якості практичної підготовки майбутніх економістів організується таким чином, щоб він був ефективним і якісним. При цьому слід дотримуватись певної чіткої системи принципів.

Так, Л. Кондрашова визначає принципи як «основні вихідні положення будь-якої теорії, науки в цілому, основні вимоги, пропоновані до чогонебудь» [3, с. 133].

В свою чергу Т. Ільїна розкриває принципи, як «деякі вихідні положення, на які слід спиратися у будь-якій діяльності» [4, с. 228].

Впровадження моніторингу якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей передбачає визначення та реалізацію відповідної структури діяльності щодо моніторингу, який здійснюється на основі принципів визначених Національною системою моніторингу якості освіти України [5]. Отже, принципи моніторингу якості практичної підготовки майбутніх фахівців економічної сфери – це певна система

основних вимог до організації моніторингу, дотримання яких забезпечує його ефективність; це спрямовуючі положення, нормативні вимоги до організації та проведення моніторингу якості практичної підготовки, які мають характер загальних вказівок, правил і норм.

Конкретні вимоги, що реалізують принципи моніторингу якості практичної підготовки є ознаками, наявність і врахування яких створює передумови для ефективного його функціонування.

Грунтуючись на специфіці моніторингу якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей можна виокремити ряд важливих принципів, на яких його слід організувати, а саме:

- принципи, що регулюють досягнення мети й завдань моніторингу якості практичної підготовки (системність, систематичність, цілеспрямованість, цілісність та всебічність, безперервність);

- принципи, що забезпечують орієнтацію моніторингу на особистість студента (педагогічної комунікативності, диференційного підходу, гуманістичної спрямованості, співпраці);

- принципи, що регулюють змістовий компонент моніторингу якості практичної підготовки студентів (науковості та ефективності, об'єктивності інформації, доступності інформації, компаративності, різноманіття моніторингових процедур);

- принципи, що регулюють операційно-діяльній компонент моніторингу якості практичної підготовки (свідомості та активності всіх учасників моніторингу, добровільності, діяльності, оперативності, рефлексивності);

- принципи, що дають змогу оцінити результативність моніторингу якості практичної підготовки (прогностичності, діагностичної спрямованості, об'єктивності результатів, гласності та справедливості, наочності та зворотного зв'язку).

Усі вищенаведені принципи моніторингу якості практичної підготовки студентів взаємопов'язані. Ігнорування хоча б одного з них негативно відбиватиметься на його результативності.

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти» моніторинг якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей проводиться п'ятьма етапами:

- на першому етапі визначається мета, завдання, строки, процедура, методи проведення моніторингу та критерії оцінювання;

- на другому етапі готуються інструктивно-методичні матеріали щодо проведення моніторингу;

- на третьому етапі проводиться моніторинг;

- на четвертому етапі проводиться аналіз результатів моніторингу, готується статистична та аналітична інформація про якість практичної підготовки;

– на п'ятому етапі оприлюднюється зазначена інформація.

Алгоритм проведення моніторингового дослідження передбачає:

– ініціювання проведення моніторингу якості практичної підготовки на підставі виявлення певних проблем в освіті та необхідності встановлення чинників впливу на стан практичної підготовки;

– постановку мети дослідження, розробку концепції, програми, визначення об'єктів, розрахунок та формування вибірки, встановлення термінів дослідження, визначення всіх його процедур, критеріїв, розробку вимірювального інструментарію, вибір методів дослідження й узагальнення даних, підбір і підготовку координаторів дослідження;

– збір, фіксацію, інтерпретацію, класифікацію та аналіз інформації, одержаної шляхом спостережень, співбесід, тестування, анкетування, відвідування навчальних занять, позанавчальних заходів, вивчення документації тощо;

– систематизацію даних, оцінювання отриманих результатів аналізу, виявлення чинників впливу на якість практичної підготовки та кореляції між ними, формулювання узагальнених висновків, оприлюднення результатів;

– формулювання рекомендацій щодо корегувальної роботи, розробку заходів щодо поліпшення якості практичної підготовки.

Результати моніторингу повинні оцінюватися в контексті цілей і завдань освіти. Можна виявити два основні підходи у визначенні якості практичної підготовки студентів з точки зору результату. Перший підхід полягає в наступному: оскільки академічні досягнення являють собою найбільш явну мету системи освіти, то ступінь досягнення певного рівня у сфері академічних досягнень і є індикатором якості підготовки. Дійсно, цей критерій (академічні досягнення) може бути вимірний відносно легко. У ряді країн це робиться за допомогою тестування, і академічні досягнення виражаються в оцінці, отриманій під час тестування [6, с.70].

Одним із способів визначення академічних досягнень студентів коледжу економічних спеціальностей є екзаменаційні перевірки у формі заліків, екзаменів, творчих конкурсних робіт, курсових робіт тощо.

Однак, орієнтуючись тільки на цей критерій, науковці зазначають, що не можливо достатньо об'єктивно визначити шляхи поліпшення результатів. Таким чином, визначати якість практичної підготовки тільки через академічні досягнення представляється непродуктивним.

Прихильники другого підходу виходять з того, що однією з основних цілей вищої освіти є розвиток емоційної сфери та креативності студентської молоді, підтримка загальнолюдських цінностей, демократичного суспільства та безпеки, збереження та передача національних цінностей майбутнім поколінням. Подібні цілі визначаються у світі по-різному. У порівнянні з академічними досягненнями ступінь досягнення таких цілей дуже важко визначити. Проте, існують спроби оцінки творчого та емоційного розвитку

особистості, її ціннісних орієнтацій, ставлення до світу, поведінки. Крім того, для адекватної оцінки якості практичної підготовки мають значення результати, що представлені в широкому соціальному контексті [6, с. 77]. Наприклад, успішність випускника після закінчення навчального закладу – при продовженні освіти або на ринку праці.

Оцінюючи досягнуті результати, необхідно звернути увагу на ціну досягнень отриманих результатів. Критеріями тут можуть бути зусилля, витрачені на досягнення результату: тимчасові, фінансові, рівень здоров'я, відповідність досягнутого результату поставленим цілям і т.д.

Перевірка, контроль, вимірювання рівня досягнутої якості навчальних досягнень припускають в основному отримання кількісної інформації, у тому числі і про результати діяльності освітньої системи на основі додаткового спостереження і статистичних результатів. На підставі такої інформації проводяться якісний аналіз, формулювання висновків, пошук і ухвалення управлінських рішень по вдосконаленню освітнього процесу і умов його здійснення.

Різномпланова інформація, що забезпечується моніторингом створює умови для адекватної самооцінки і самоідентифікації, сприяє самовихованню і саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. Тому має місце проведення комплексного моніторингу практичної підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує вивчення значно ґрунтовніше комплекс характеристик системи і її підсистем у цілому.

На сучасному етапі виділяють наступні освітні результати, які відповідають вимогам стандарту:

– *предметний рівень* – навченість, ситуаційне поведінка, здатність до осмислення та оцінювання виниклих ситуацій;

– *метапредметний рівень* – мовна компетенція, соціально-правова компетенція, інформаційна компетенція;

– *особистісний рівень* – компетенції в сферах діяльності: самостійної пізнавальної, цивільно-громадської, соціально-трудової, побутової, культурно-дозвільної.

Провідним компонентом підтримки якості вищої освіти, що визначає формування і становлення фахівця, є продуктивна практична підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, зокрема розроблені та запроваджені технології моніторингу їх практичної підготовки та її постійного моніторингового супроводу.

Отже з проведеного дослідження можна зробити висновок, що практична підготовка – це механізм, який забезпечує як загальний, так і спеціальний розвиток людини, де відбувається нарощування потенційних можливостей. Одним з головних завдань практичної підготовки є не лише формування професійних навичок студентів, а й професійної компетентності студентів.

Моніторинг якості практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей являє собою складну багаторівневу сутність компонентів навчання (діагностика – створення умов – процес – результат), що характеризуються системою параметрів, які визначають його результативність у контексті особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, їх готовність до здійснення практичної діяльності з урахуванням сучасних вимог і особливостей професії.

1. Гавлиевская Ю. Ю. Мониторинг и управление качеством образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://festival/1september/ru/articles/214560/>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / О. І. Локшина – Київ : К.І.С., 2004. – 128 с.
3. Кондрашова Л. В. Педагогіка в запитаннях та відповідях / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков, Н. І. Зеленкова, Г. Ю. Лаврешина. – Київ : Знання, 2006. – 252с.
4. Гончаренко С. У. Практична освіта : Словник / За ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
5. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://nauch.com.ua/geografija/35678/ru/index.html/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Иванов С.А. Мониторинг и статистика в образовании. Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / С. А. Иванов, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, О. Э. Крутова. – Москва : АПК и ППРО, 2007. – 428 с.

Рецензент: д.пед.н., професор І. С. Войтович.

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

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті досліджено проблему використання інтерактивних технологій на заняттях з «Методики викладання математики» та запропоновано шляхи впровадження інноваційних технологій при математичній підготовці студентів педагогічних закладів. Визначено перспективи розвитку та розкрито роль викладача у формуванні умов для інноваційної діяльності при вивченні «Методики викладання математики».*

***Ключові слова:** математична освіта, інтерактивні технології, методика викладання математики, початкові класи.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема использования интерактивных технологий на занятиях по «Методике преподавания математики» и предложены направления внедрения инновационных технологий в математической подготовке студентов педагогических заведений. Определены перспективы развития и раскрыта роль преподавателя в формировании условий для инновационной деятельности при изучении «Методики преподавания математики».*

***Ключевые слова:** математическое образование, интерактивные технологии, методики преподавания математики, начальные классы.*

***Annotation.** In the article the problem of interactive technology use in the course «Methods of Mathematics teaching» is considered, ways of introducing innovative technologies into mathematical training of students in educational institutions are proposed. The prospects for development and teacher's role in shaping the environment for innovations during study «Methods of Mathematics teaching» are investigated.*

***Keywords:** mathematical education interactive technology, methods of teaching Mathematics, primary school.*

У сучасних умовах розвитку педагогічної науки у розряд найбільш пріоритетних виходить проблема освіти і виховання вчителів нової генерації, що зумовлено загальноосвітніми тенденціями до зміни основної парадигми освіти, створення нової особистісно-орієнтованої педагогіки.

Важлива роль у підготовці висококваліфікованих, компетентних фахівців у галузі початкової освіти відводиться курсу «Методики викладання математики». Його викладання значною мірою базується на впровадженні інтерактивних технологій навчання, які є невід'ємною складовою навчального процесу [1].

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у працях, присвячених питанням професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (Е. Александрова, М. Богданович, І. Дичківська, П. Ерднієв, А. Захарова, І. Зязюн, Н. Кичук, Н. Кузьміна, С. Логачевська, Б. Нікітіна, Д. Ніколенко, Л. Петерсон, В. Семиченко, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, А. Щербаков).

Метою нашої статті є дослідження основних тенденцій розвитку сучасної методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням інтерактивних технологій навчання.

Підготовка спеціалістів в освітянській галузі стає неможливою без оволодіння новітніми технологіями. Це зумовлює необхідність розробки нових підходів до системи освіти в цілому. Тому сьогодні є потреба якісного оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Вирішення цієї проблеми не можливе без забезпечення належного рівня математичної підготовки студентів педагогічних факультетів, оскільки:

- а) курс математики є фундаментом, науковим підґрунтям, що забезпечує успішне оволодіння студентами обраною спеціальністю;
- б) в сучасних умовах ряд головних педагогічних проблем розв'язується саме за допомогою математичних методів, знань, умінь та навичок.

Сучасне викладання методики математики – це поєднання традиційних технологій та нових інформаційних джерел, які передбачають використання теле- та радіомовлення, періодики, архівних матеріалів, ресурсів мережі Інтернет тощо. Це використання додаткового матеріалу, який можна знайти для різних категорій учнів і для різного рівня підготовки.

Існує два шляхи використання різноманітних технологій у навчально-виховному процесі: використання спеціальних навчальних програм, в яких передбачаються матеріали для різних видів навчальної діяльності, також пропонується методика їхнього використання; самостійний відбір окремого матеріалу щодо конкретних цілей навчання.

Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті, можливість зберегти й опрацювати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному виді сприяє: розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних і творчих здібностей учнів; формуванню в учнів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення

явищ дійсності та постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів тощо.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збір, нагромадження, продукування, обробка, збереження, передача і використання інформації, здійснювані на основі сучасних засобів техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну. Інформатизація суспільства забезпечує: активне використання постійного інтелектуального потенціалу суспільства, що розширюється, сконцентованого в друкованому фонді, і науковому, виробничому й іншому видах діяльності його членів; інтеграцію інформаційних технологій.

Одним із пріоритетних напрямків процесу інноватизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – упровадження засобів нових інформаційних технологій у систему освіти. Інтенсивний розвиток процесу інноватизації освіти спричиняє розширення сфери застосування сучасних інноваційних технологій. В даний час можна вже цілком виразно виділити успішно й активно розвиваючі напрямки використання сучасних інноваційних технологій в методиці викладання математики: реалізація можливостей програмних засобів навчального призначення (проблемно-орієнтованих, об'єктно-орієнтованих, предметно-орієнтованих) як засіб навчання, об'єкта вивчення, засобу керування, засобу комунікації, засобу обробки інформації

Формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає ознайомлення із напрямками та тенденціями розвитку початкової математичної освіти. Системність та ґрунтовність підготовки забезпечується упровадженням новітніх досягнень педагогічної науки та сучасної математичної освіти в Україні. Процеси модернізації орієнтують на розробку продуктивних підходів до організації процесу навчання математики молодших школярів з використанням технологій навчання: розвивальної, інтерактивної, проєктувальної, інформаційної, ігрової. Основними завданнями підготовки професійно зрілого вчителя виступають: оволодіння новітніми технологіями навчання математики дітей різного віку; озброєння основами творчого підходу до використання технологій навчання; усвідомленні сучасних освітньо-дидактичних тенденції розвитку початкової математичної освіти.

Наукова розробка проблеми реалізації інноваційних технологій математичної освіти майбутніх учителів початкової школи має базуватися на глибокому осмисленні актуальних аспектів філософії освіти. Фахова підготовка педагогів початкової школи потребує всебічної, культурної та математичної освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості

та самореалізації. Математична освіта містить потужний потенціал для навчання, виховання і розвитку професійної майстерності майбутнього педагога початкової школи і є компонентом змісту його фахової підготовки.

Апробація змісту початкової математичної освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням школи, і водночас посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння вміннями застосовувати знання в нових ситуаціях тощо. Розв'язання цих завдань зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу, який передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня, що підвищує його зацікавленість і відповідальність.

Реалізація професійної спрямованості викладання курсу «Методики викладання математики» тісно пов'язана із впровадженням у навчальний процес педагогічних інновацій. Вони розвивають у студентів навички самостійного оволодіння знаннями, сприяють розвитку творчого потенціалу особистості.

У вітчизняній освіті до недавнього часу надавалася перевага репродуктивним методам навчання, зорієнтованим переважно на засвоєння і відтворення готових знань. При цьому студенти виявляють низький рівень активності і самостійності. Методам навчання у вищих навчальних закладах часто не надавалося належного значення. Значна частина викладачів недооцінюють методи навчання і вважають, що для навчання студентів досить знання самого лише предмета [2, с. 56–58].

Інтерактивні технології є складовою педагогічної технології. Інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Головною метою інтерактивного навчання є: створення комфортних умов навчання для кожного студента, надання можливості відчувати йому свою успішність й інтелектуальну спроможність.

На даний час одним із основних завдань у вищій школі є підготовка майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних технологій на уроках математики в початковій школі. Сучасний урок не можливо собі уявити без використання інтерактивних методів роботи. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання. Сьогоднішні умови розвитку засобів навчання сучасної шкільної освіти зумовлюються наростаючими інтеграційними процесами, домінуючими складовими яких є нові інноваційні технології. Застосування інтерактивних методів сприяє не стільки засвоєння сукупності знань, скільки удосконалення творчих здібностей учнів під час уроків математики [3, с. 35–37].

Пізнавальні завдання та вправи, використання за допомогою інтерактивних методів відіграють важливу роль у сучасній освіті. Кінцева мета інтерактивних методів на уроках математики в початкових класах

полягає в тому, щоб учень вільно називав та орієнтувався не тільки в стандартних методах, але і в інтерактивних [4, с. 26].

Важливим напрямом підготовки студентів до впровадження інтерактивних методів на уроках математики в початковій школі повинно стати вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду роботи окремих учителів і творчих колективів у цьому напрямі.

В процесі впровадження студентами інтерактивних методів навчання під час педагогічної практики, варто передбачити виконання системи завдань, які потребують безпосереднього ознайомлення з реальним навчально-виховним процесом, з роботою тих педагогічних колективів і творчих учителів, які вже впроваджують у своїй практиці сучасні інтерактивні методи. Потрібно ретельно добирати бази практики, орієнтуватися на найкращі загальноосвітні заклади, школи нового типу. Необхідно ширше знайомити студентів з досвідом роботи інноваційних закладів освіти, окремих учителів-предметників, а також залучати їх до проведення експериментально-дослідної роботи під час проходження педагогічної практики в таких освітніх закладах.

У практику по математичній підготовці нашого ВНЗ активно увійшли такі технології навчання:

- проектні технології, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь із різних видів діяльності;
- ігрові технології, що формують навички розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів;
- інформаційно-комунікаційні технології;
- інтерактивні методики (робота в групах, метод проектів, «розумовий штурм», «ажурна пилка», «кейс-метод», «акваріум», рольові та ділові ігри, «велике коло», «шкала думок», «бесіда за Сократом», «асоціативний куш», «відкритий мікрофон», вправи-енергізатори, групова дискусія, взаємне навчання);
- технологія проблемного навчання;
- методика гранування;
- блочний метод викладання матеріалу;
- кооперативна форма навчання.

Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до впровадження інноваційних технологій навчання включає засвоєння студентами збагаченого знаннями з основ педагогічної інноватики й технологічного підходу змісту психолого-педагогічних дисципліни, виконання ними системи практичних завдань з метою вироблення необхідних умінь і якостей, включення їх в різнобічну позааудиторну роботу, спрямовану на поглиблення всіх компонентів готовності, організації педагогічної практики на інноваційній і компетентнісній основі.

Одним із психологічних факторів, що значно утруднюють засвоєння теоретичного матеріалу з дисципліни «Методика викладання математики», є велика кількість означень, формулювань, теорем, властивостей, формул [5].

Така робота сприяє активізації мислення студентів, оскільки передбачає: виділення головного і другорядного, знаходження спільного і відмінного, відшукування зв'язків і взаємозв'язків між поняттями. При цьому студенти краще запам'ятовують теоретичний матеріал і швидше його відтворюють у разі потреби.

Таким чином, на сучасному етапі пріоритетними напрямками вдосконалення навчально-виховного процесу з математики в початковій школі є розвиток індивідуальних форм навчання, впровадження інтегрованих курсів, розвиток інформаційної бази навчального процесу, оптимальне насичення її автоматизованими системами, дослідження на основі комп'ютерної техніки. Професійна педагогічна підготовка вчителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках математики покращиться, якщо дотримуватись психолого-педагогічних умов її організації та впроваджувати оновлений зміст, форми і методи.

1. Актуальність в освітній діяльності. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта України. – 2010. – № 6. – С. 17–18. **2.** Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: збірник наукових праць / наук. ред. В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2003. – 208 с. **3.** Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [методичний посібник] / уклад. О.Пометун, Л.Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с. **4.** Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. / І. М. Дичківська. – Академвидав, 2004. – 352 с. **5.** Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи / О. Кивлюк // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 34.

Рецензент: д.пед.н., професор С. В. Лісова.

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

КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ДУХОВНО- МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** В статті досліджено роль краєзнавства у формуванні патріотичних почуттів в учнів. Розкрито досвід роботи вчителів ЗОШ I-III ст. с. Будараж Здолбунівського району з реалізації порад Василя Сухомлинського щодо формування особистості громадянина. Проведено аналіз створення вчителями і учнями книги «Життя нашого краю». Стверджено думку про те, що краєзнавство є ефективним засобом духовно-морального виховання школярів, завдяки якому учні глибоко усвідомлюють себе як частину народу, в них виховується синівська любов до рідного села, краю.*

***Ключові слова:** краєзнавство, патріотичні почуття, громадянин, книга «Життя нашого краю», духовно-моральне виховання, рідний край, позакласна виховна робота.*

***Аннотация.** В статье определена роль краеведения в формировании патриотических чувств у учеников. Раскрыт опыт работы учителей ООШ I-III ст. с. Будараж Здолбуновского района по реализации советов Василия Сухомлинского по формированию личности гражданина. Проведен анализ создания учителями и учениками книги «Жизнь нашего края». Утверждена мысль о том, что краеведение является эффективным средством духовно-нравственного воспитания школьников, благодаря которому ученики осознают себя частью народа, в них воспитывается сыновья любовь к родному селу, краю.*

***Ключевые слова:** краеведение, патриотические чувства, гражданин, книга «Жизнь нашего края», духовно-нравственное воспитание, родной край, внеклассная воспитательная работа.*

***Annotation.** The role of regional ethnography in formation of the pupils' patriotic feelings was defined in the article. The authors presented the experience of the teachers of secondary school (village Buderazh, Zdolbuniv district) concerning realization of Vasyl Sukhomlynskyi's proposals as to the citizen's personality formation. Analysis of the book «Life of our Land» created by the teachers and pupils was carried out. The authors noted that regional ethnography is the effective means of the pupils' spiritual-ethical education*

through which students recognize themselves as part of the people, the sons' love for his native village and land formed.

Keywords: *regional ethnography, patriotic feelings, citizen, book «Life of our Land», spiritual-ethical education, native land, out-of-school educational activity.*

Проблема духовно-морального виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вихованню духовності громадян країни було приділено чимало уваги. Багато з цих досліджень були виконані давно, що свідчить про те, що ця проблема завжди вважалася важливою у вихованні кожного громадянина будь-якої формації.

Формування духовно-моральної особистості є важливим завданням і необхідною умовою розбудови української держави. Саме тому вирішення цієї проблеми є пріоритетом сучасного виховання молоді, зорієнтованого на національні та загальнолюдські цінності і культурні традиції.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що державна політика в царині виховання спрямована на національне виховання, яке «є одним із головним пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [1, с. 5].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить, що проблема морального виховання школярів пов'язується з розвитком у них громадських ціннісних орієнтацій (В. Кузь, В. Поплужний, З. Сергійчук та ін.); сприйняттям національних цінностей як морально-етичної та естетичної складової національного виховання, що мотивує власну життєдіяльність (Л. Ващенко, І. Єгорова, О. Корнієнко, О. Олексюк, В. Оржеховська, К. Чорна та ін.); формування національного світогляду та виховання комплексу особистісних якостей та рис характеру (Н. Видолоб, П. Ігнатенко, В. Хрущ, М. Шугай та ін.); дидактичними аспектами підготовки вчителя до національного виховання (Л. Биркун, С. Борисова, С. Ніколаєва, В. Плахотник, О. Савченко, Н. Склярєнко та ін.).

За останні роки проблема виховання патріота своєї країни порушувалася у контексті аналізу навчально-виховної діяльності: з вивчення традицій етнопедагогіки (Г. Кловак), української літератури (І. Нетаврована), географії (Л. Паламарчук), музично-пісенної творчості (І. Єгорова, В. Чорнобай). Ретельне вивчення праць зазначених авторів підтвердило, що дослідження впливу засобів морального виховання, зокрема краєзнавства, на духовно-моральне виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України на цей час відсутнє.

Тому метою нашої статті є дослідження досвіду роботи вчителів Будеражської ЗОШ І-ІІІ ст. з духовно-морального виховання учнів.

Завдання дослідження: розкрити краєзнавство як ефективний засіб у формуванні духовно багатой особистості.

Поступальний розвиток української держави, зміцнення в ній засад громадського суспільства, інтеграція України у світову та європейську спільноту неможливі без реформування освіти, оновлення системи національного виховання, головна мета і завдання якої – утвердження ідеалів гуманізму, свободи особистості, демократії, соціального і духовного прогресу, установки на пріоритет загальнолюдських і національних цінностей.

Виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Духовно-моральне виховання підростаючого покоління – складний, багатогранний процес, основою якого є прищеплення учням гуманістичних якостей, системи світоглядних координат, вищих цілей і культури поведінки.

Цінні поради в цьому напрямку є у видатного педагога і вченого В. О. Сухомлинського, який стрижнем у своїй виховній системі вважав виховання у школярів громадянського бачення світу. Педагог завжди прагнув пробудити почуття того, що Вітчизна – це рідний дім; щастя Батьківщини – це особисте щастя людини, горе Батьківщини в годину тяжких випробувань – горе кожної людини. Вчений пробуджував почуття гордості за світле, героїчне, утверджуючи в свідомості юних громадян думку про те, що вони – спадкоємці слави й честі предків.

З-поміж провідних чинників, що впливають на виховання дітей, назвемо насамперед – історичного, етногеографічного, фольклорного, географічного, літературного. Саме «ставлення до ідеї Батьківщини як до священного і найдорожчого, на думку О. В. Сухомлинської, облагороджує всі людські почуття, зближує, ріднить людей, очищає душі від усього, що принижує її гідність» [2, с. 32]. Беручи активну участь у багатогранній краєзнавчій роботі, діти з раннього віку прилучаються до героїки минулих епох, трудових подвигів, справ, мистецьких традицій дідів і прадідів, їхнього подвижництва в ім'я вільного життя. Не можна допускати, щоб історичні події забувалися, пам'ятні місця занедбувалися, національні герої зневажалися. Ще чимало молоді живе в рідній місцевості і не знає тих важливих історичних подій, які тут відбувалися і мали загальнонаціональне значення.

Ми розділяємо думку Василя Сухомлинського про те, що виховання громадянина доцільно вести у трьох напрямках: по-перше, важливо навчити дитину бачити світ і своє місце в ньому; по-друге, прищепити їй любов до рідної землі, пробудити та розвинути патріотичні почуття; по-третє, потурбуватися, щоб усвідомлення людської гідності в поєднанні з

патріотичними помислами та переживаннями знайшли своє вираження у бажанні та готовності до діяльності на благо Батьківщини, на користь людям, тобто, породили почуття громадянського обов'язку й прагнення реалізувати його в конкретних справах [3, с. 283].

З цією метою вчений рекомендував комплексно використовувати різноманітні форми позакласної виховної роботи з учнями, зокрема проведення екскурсій та бесід на громадянськознавчу тематику, організацію красназавчої діяльності, участь у суспільно корисній роботі, позакласні й позашкільні заняття різними видами мистецтва, а також залучення дітей до проєктної діяльності: теоретичні змагання (підготовка досліджень на одну і ту ж тему), створення карт, написання історії рідного села, збір бібліотечки на певну тематику тощо.

Цікавий досвід роботи педагогів з реалізації порад Василя Сухомлинського є у ЗОШ I-III ст. с. Будераж Здолбунівського району. Вчителі впевнені в тому, що комплексна, всебічна красназавча робота дає змогу вивчати і цілісно сприймати національний колорит рідного краю. Красназавча діяльність, як показало наше дослідження, створює умови для глибокого засвоєння учнями регіональних особливостей національного життя, сприяє формуванню їх як типових представників певної місцевості, завдяки цьому учні глибоко усвідомлюють себе як частину народу, в них виховується синівська любов до рідного села, краю.

Разом із учнями вчителями школи була створена книга «Життя нашого краю», яка розпочинається такими словами: «Наша Правда, наша Доля, наша Воля...». Вони вписані в нашу історію кров'ю твоїх найкращих дочок і синів, моя Україно, їхніми життями, їхніми молодими долями. Вони мічені Берестечком і Крутами, геноцидом і голодоморами, і Полиною Зіркою Чорнобиля. В тій великій і трагічній історії маленькою частиною, але величезного національного значення є і наш край – мій край.

Ми запрошуємо вас, окинути зором тиху довірливу красу природи сіл Будераж, Святе, Мости і загубленого в лісах та сторінках історії с. Гурби, Кудрин, Бутки. Це наш край! І зазираючи в глибини історії його сміливо можна назвати «колискою» національно визвольної боротьби в період Другої світової війни.

В процесі нашого дослідження було з'ясовано, що створюючи сторінки цієї книги, учні мали можливість доторкнутися до незабутніх подій із життя українського народу, його національно-визвольної боротьби. А це, в свою чергу, сприяло вихованню в учнів національної свідомості, патріотизму, гордості за свій край.

Тому не даремно першою сторінкою літопису стали події, які відбулися 21–25 квітня 1944 року в Гурбенських лісах. Це була весна, йшов третій день великого християнського свята, Воскресіння Господнього, коли земля

тільки прокинулась від зимового сну, пахло хвоєю, медом перших квітів, ліс оживав. Так хотілося усім жити, любити і творити добро.

І саме в ці дні в районі сіл Мости, Гурби, Святого, Майдану, відбулася найбільша битва між формуванням УПА і військами НКВС. Формування УПА, в складі яких, окрім регулярних підрозділів знаходилася значна кількість мобілізованих чоловіків з навколишніх сіл, переважно беззбройних, були атаковані одночасно з кількох напрямів – Шумська, Крем'янця, Мізоча. Після запеклих сутичок частині підрозділів УПА вдалося вирватися з оточення. Всього загинуло в Гурбенських лісах біля 1000 повстанців з яких: 30 % вояків УПА і 70 % мобілізованого цивільного населення. Понад 100 вояків УПА і близько 200 не озброєних потрапили в полон і були позвірячому закатовані. Ознайомлюючи учнів із цими подіями, вчителі використовували дані «Літопису УПА» та професора Володимира Косика з книги «Україна і Німеччина у Другій світовій війні».

Таким чином, учні зрозуміли те, що герої Гурб увійшли в безсмертя, бо віддали своє життя за здійснення багатовікової мрії українського народу за самостійну Україну.

Понівечена свідомість, жага до волі і державотворення пробудилася в нашого народу в кінці 90 років ХХ ст. За безпосередньою участі Народного Руху та підтримки українських патріотів було відновлено і впорядковано найбільше поховання воїнів УПА, збудовано каплицю, насипано козацькі кургани, встановлено надмогильні хрести та розпочато будівництво церкви. Учні цієї школи доглядають за могилами і виховуються в історичному минулому нашого краю, у них формуються громадянські думки, почуття, тривоги, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність, що на думку В. Сухомлинського, є осередком розвитку почуття громадянської гідності. Недаремно той, у кого в серці сформовані ці якості душі, ніколи не виявить себе в чомусь поганому «навіпаки, він прагнутиме виявити себе тільки в доброму, гідному наших ідей, нашого суспільства» [4, с. 403–613]. Саме почуття громадянської гідності, за В. Сухомлинським, – головне джерело моральної чистоти людини.

Щорічно на третій день Святої Пасхи проводяться відзначення пам'яті полеглих вояків УПА, здійснюється поминальна панахида за убієнними.

В травні місяці юнаки – випускники шкіл нашого району проводять навчально-польові заняття за програмою «Захисник Вітчизни».

На цьому місці постала свята обитель, побудовано пантеон загиблим героям, де під золотими куполами, під чистим небом, під ясними зорями, підноситься молитва за всіх героїв. А постамент матері Божої, який височить над ними продовжує підносити силу духу людського.

Наступна сторінка... Будеразька школа. Саме в приміщенні школи зимою 1943 року велися переговори між командуванням УПА – Південь та представниками угорських окупаційних військ з метою укладення перемир'я.

Друга більш вагома з історичного погляду подія, з якою знайомляться учні, – це I-а конференція поневолених народів Східної Європи та Азії, що відбулася 21–22 листопада 1943 року в цій школі. Вибір місця конференції був не випадковий. Село Будераж розміщене за 50 км. від м. Рівне (де знаходився штаб німецького командування), і німецьке керівництво не могло навіть подумати про такий зухвалий крок ОУН. Хоча інформація була розповсюджена, що конференція відбудеться на Житомирщині.

В роботі конференції взяло участь 39 делегати, які представляли 12 національностей. Конференція була організована командуванням УПА та проводом ОУН, прийняла ряд документів, серед яких відозви до народів Східної Європи та Азії, звернення до партизан із закликом до спільної боротьби проти сталінського та гітлерівського тоталітарних режимів, за незалежність народів, які пригнічували. Головував на конференції член проводу ОУН, уродженець с. Озерни Дубенського району Ростислав Волошин.

Конференція поклала початок створенню в 1946 році у Мюнхені Антибільшовицького Блоку Народів (АБН). На конференції був присутній головнокомандуючий УПА Роман Шухевич, але з конспіративних причин не виступав.

З ініціативи членів історично-краєзнавчого гуртка цієї школи 20 листопада 1997 року у школі відбулася конференція, присвячена 54-річчю I-ї конференції поневолених народів. Символічно, що конференція відбулася у тому залі, де вона проходила 1943 році. Учасники конференції прийняли ухвалу, яка зокрема передбачала виготовлення та вивішування на будинку школи меморіальної дошки, яка увічнювала б факт проведення у цьому приміщенні конференції.

У 1998 році в школі було відкрито меморіальну дошку. В урочистих брали участь народні депутати Іван Білас, Степан Хмара, Олег Матковський, Михайло Ратушний, голова КУН Слава Стецько.

20 листопада 2003 року в актовому залі Будинку вчених м. Рівне в честь 60-річчя I-ї Конференції поневолених народів Європи і Азії відбулася міжнародна наукова конференція. На ній були присутні представники Азербайджану, Грузії, Білорусії, Фінно-угорських націй, представники діаспори.

На другий день роботи міжнародної конференції її учасники прибули в с. Будераж для відкриття пам'ятного знаку.

Приємною несподіванкою для жителів села і особливо для вчителів і учнів був лист з Данії. З нагоди 60-річчя I-ї Конференції свої вітання на адресу жителів села прислав Петро Балицький, який там очолює станицю УПА, активіст ОУН та АБН у Скандинавії.

Конференція, яка відбулася в школі, золотими літерами вкарбована в багатотомову історію України, вона має високу оцінку світової спільноти і

є визнана однією з найбільших історичних подій на шляху до побудови цивілізованого демократичного суспільства на всій планеті.

Завершуючи сторінку із книги життя нашого краю, вчителі і учні не закінчили книги. Адже прийдуть інші і продовжать її.

Отже, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що національно-патріотична робота з учнями сприяє формуванню у них громадянської мужності, обов'язку перед Батьківщиною, гордості за свій народ, формуванню активної життєвої позиції людини. Завдяки почуттю патріотизму людина стає сильною, здатною творити і розбудовувати свою національну державу, що виступає гарантом стабільності й могутності народу, його безсмертя. Як показало наше дослідження краєзнавство є ефективним засобом духовно-морального виховання школярів.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямку ми вбачаємо в продовженні дослідження інших сторінок книги «Життя нашого краю».

1. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29 від 18 липня. – С. 4–6. **2.** Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні: Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. Сухомлинської О. В. – К., 1997. **3.** Сухомлинський В. О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. **4.** Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори: У 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1.

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

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

ПОЛІКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА

Анотація. У статті на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми обґрунтовано структуру полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму. Узагальнено погляди наукових діячів щодо структури полікультурної компетентності студентів та визначено, що в структурі полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму необхідно виокремити мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, соціо-культурологічний та особистісно-рефлексійний компоненти. Проаналізовано зазначені компоненти полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму.

Ключові слова: компетентність, полікультурна компетентність, структура полікультурної компетентності, майбутні фахівці з туризму, полікультурна компетентність майбутніх фахівців з туризму.

Аннотация. В статье, на основе теоретического анализа исследуемой проблемы, обоснована структура поликультурной компетентности будущих специалистов по туризму. Обобщены взгляды ученых относительно структуры поликультурной компетентности студентов и определено, что в структуре поликультурной компетентности будущих специалистов по туризму необходимо выделить мотивационно-аксиологический, когнитивный, деятельностный, социо-культурологический и личностно-рефлексивный компоненты. Проанализированы указанные компоненты поликультурной компетентности будущих специалистов по туризму.

Ключевые слова: компетентность, поликультурная компетентность, структура поликультурной компетентности, будущие специалисты по туризму, поликультурная компетентность будущих специалистов по туризму.

Annotation. In article the structure of the multicultural competence of future specialists in tourism is substantiated on the basis of theoretical analysis of the investigated problem. Summarizing the views of scientists on the structure of students' multicultural competence, the author concludes that in the structure of multicultural competence of future specialists in tourism we should distinguish the following components: motivational and axiological, cognitive, activity component, socio-cultural and personally-reflective component. Each of the components of multicultural competence of future specialists in tourism is analyzed.

Keywords: *competence, multicultural competence, multicultural competence structure, future specialists in tourism, multicultural competence of future specialists in tourism.*

Вимоги до сучасних фахівців не обмежуються професійною компетентністю, важливим фактором є також формування полікультурної компетентності. Особливо це стосується діяльності фахівців туристської індустрії, яка пов'язана з постійними контактами між представниками різних культур у процесі обслуговування споживачів, на ділових переговорах, міжнародних презентаціях, конференціях, виставках тощо.

Структуру полікультурної компетентності майбутніх фахівців досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні науковці: І. Ю. Алексахина, І. В. Васютенкова, Н. М. Величко, Л. І. Воротняк, Л. А. Гончаренко, Л. Ю. Данилова, О. А. Івашко, В. В. Кузьменко, М. В. Сімоненко, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова, А. В. Шишко, О. М. Щеглова, Н. В. Якса та ін. Проте проблема структури полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму недостатньо висвітлена у сучасних наукових дослідженнях.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми обґрунтувати структуру і зміст полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму.

Розглядаючи структуру полікультурної компетентності майбутнього фахівця, звернемося до сучасного словника іншомовних слів, який дає наступне визначення поняття «структура»: «Структура (від латинського *structura*) – взаєморозташування й зв'язок складових частин чого-небудь; будова, обладнання» [1, с. 473].

Проаналізуємо структуру педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземних мов, запропоновану А. В. Шишко. Змістовно-операціональний компонент передбачає наявність таких компетенцій: методологічна, дидактична, організаційна, психолого-педагогічна, інформаційна, економіко-правова, екологічна, валеологічна. Зазначимо, що компоненти компетенції одночасно є критеріями оцінювання сформованості структурних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців [2, с. 12].

Комунікативний компонент охоплює такі компетенції: мовну, вербально-комунікативну, вербально-когнітивну, міжкультурну комунікативну, метакомунікативну. Ціннісно-мотиваційний компонент передбачає наявність загальнокультурної, громадянської, ціннісно-педагогічної, мотиваційної компетенцій.

Особистісний компонент містить особистісну (соціокультурні, професійно важливі якості), індивідуальну (професійні якості та здібності, засоби саморегуляції) компетенції та компетенцію рефлексії.

Л. І. Воротняк зміст полікультурної компетенції магістрів вищих навчальних закладів пов'язує з соціокультурним, комунікативно-прагматичним та особистісним компонентами [3, с. 7]. На нашу думку, в цій структурі відсутній мотиваційно-аксіологічний компонент, адже при формуванні полікультурної компетентності майбутнього фахівця необхідною складовою є мотивація, що є важливою для професійної діяльності та ціннісного ставлення до удосконалення полікультурної компетентності майбутнього фахівця.

Л. Ю. Данилова в структурі полікультурної компетентності особистості виділяє наступні компоненти: 1) *мотиваційно-ціннісний* компонент, який включає мотиви, мету, ціннісні установки студента, що передбачає ставлення до майбутньої професійної діяльності як до цінності та потреби студента у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; 2) *когнітивний* компонент, який характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальнення знань; 3) *діяльний* компонент, який передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; 4) *емоційний* – обумовлює позитивне оцінювання професійних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним [4, с. 10].

В основі культурної компетентності особистості І. В. Васютенкова виділяє такі структурні компоненти: 1) у складі *професійного* компонента автор розглядає культуру спілкування, методичну, інформаційну, рефлексивну культури; 2) *культурологічний* компонент передбачає знання й розуміння рідної, світової, іншомовної культур, культури міжкультурного спілкування – культурою безконфліктного існування; 3) *особистісний* компонент визначає сукупність якісних характеристик, що відображають моральну позицію, яка пронизує всі складові полікультурної компетентності [5, с.19].

О. М. Щеглова виділяє кілька компонентів у структурі полікультурної компетентності майбутнього фахівця, а саме: 1) *когнітивний* – освоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й соціального досвіду різних країн і народів; 2) *ціннісно-мотиваційний*, спрямований на формування ціннісно-орієнтовної і соціально-настановної готовності студента до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп; 3) *діяльно-поведінковий*, спрямований на розвиток здатності до розв'язку професійних завдань при взаємодії із представниками різних культурних груп [6, с. 94].

Отже, саме на викладені класифікації ми будемо спиратися, аналізуючи зміст і структуру полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму.

Узагальнюючи погляди наукових діячів на питання структури полікультурної компетентності студентів, ми приходимо до висновку про те, що в структурі полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму необхідно виокремити наступні компоненти: *мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, діяльнісний, соціокulturологічний та особистісно-рефлексійний*. Проаналізуємо кожний із компонентів полікультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму. Кожному структурному компоненту ми даємо характеристику, виходячи з ідеї компетентнісного підходу до посилення особистісної спрямованості освіти.

Мотиваційно-аксіологічний компонент є основою формування полікультурної компетентності. Мотиваційно-ціннісний компонент є системою мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості у полікультурному суспільстві. Цей компонент включає ціннісні установки студента – майбутнього фахівця з туризму, передбачає відношення до майбутньої професійної діяльності як до цінності, потребу з формування та самовиховання власної полікультурної компетентності, прагнення до особистісного самовдосконалення.

До мотиваційно-аксіологічного компонента, на нашу думку, належить сформованість мотивації до полікультурної діяльності, ставлення до себе як до суб'єкта полікультурної діяльності, усвідомлення необхідності виконання професійних функцій на засадах полікультурності.

Незважаючи на різнобічність думок, одностайними дослідники є у виділенні *когнітивного компонента*. Когнітивний компонент пов'язаний із мотиваційно-аксіологічним компонентом та передбачає сформованість системи полікультурних знань, що є орієнтовною основою діяльності особистості у полікультурнім суспільстві.

На нашу думку, готовність майбутнього фахівця з туризму до полікультурної діяльності, забезпечить комплекс знань, що є базовим для формування полікультурної грамотності майбутнього фахівця. Внаслідок складності феноменів культури та полікультурності запропонований варіант розглядається як один із можливих і містить наступні складові: знання і розуміння рідної та світової культур, знання і розуміння феномену полікультурності, знання і розуміння особливостей культури міжнародного спілкування, крос культурна грамотність.

Знання і розуміння рідної та світової культур та феномену полікультурності передбачає наступні характеристики фахівця: розуміння сутності понять «культура», спираючись на сучасні дослідження в галузі культурології, соціології, філософії, етики; орієнтація у великій кількості дефініцій, зумовлених малопродуктивністю численних спроб надати вичерпне

тлумачення поняття полікультурності внаслідок складності самого феномену; усвідомлення єдності суспільства, культури та особистості, виходячи з того, що культура представляє собою складний феномен, що визначає систему ціннісних орієнтацій суспільства і окремої особистості – носія певної культури; обізнаність про ідеї, принципи, завдання полікультурної освіти; обізнаність про диференціацію культур за різноманітними ознаками: розмежування між суб'єктивною та об'єктивною культурою; культура, що асоціюється з такими її продуктами, як мистецтво, література, архітектура, артефакти, пам'ятки історії та культури, писемні джерела; культура, що містить в собі культурно-орієнтовану поведінку (традиції, звичаї, одяг, їжа, побут та ін.) та погляди (переконання, цінності, суспільно-визнані норми, моделі поведінки); володіння необхідною термінологією з полікультурності (культурний монізм, культурний плюралізм, віротерпимість, толерантність, дискримінація, расизм, ксенофобія, субкультура, культурні стереотипи, шовінізм, полікультурне середовище та ін.).

Знання та розуміння історії та культури рідного народу має першочергове значення, тому що тільки людина, добре обізнана про власний народ, здатна прийняти та зрозуміти культурні цінності інших.

Кроскультурну грамотність майбутнього фахівця з туризму в цьому напрямі забезпечить базова термінологія: етнос, етногенез, етноцентризм, етнічна самосвідомість, ідентифікація, народність, нація, державна нація, національне самовизначення, етнічна група, національна меншина, етнографічна група, етнокультурне та етносоціальне розмаїття, унікальність, діаспора та ін.

Враховуючи три рівні презентації етнічної культури: глобальний, національний та регіональний, варто зазначити, що презентація глобального рівня пов'язана з орієнтацією в значущих епохах та періодах розвитку історії та культури етносу, знання шедеврів, що зайняли гідне місце в масштабі світової культури та їх творців, досягнення науки та мистецтва, що увійшли в культурний фонд людства. Зміст національного рівня складають знання традиційної матеріальної та духовної культури народу, його походження (етногенезу) та етнічної історії, виховання та освіти, здобутки різних галузей мистецтва, досягнення в галузі родинного, громадського, виробничого та державного життя. Особливої значущості набуває усвідомлення полікультурності рідної культури, зумовлену тим, що сучасне українське суспільство об'єднує людей різних національностей, віросповідань та культурних моделей.

Регіональний рівень презентується орієнтацією фахівця з туризму в етнічних, соціально-економічних та культурних різних регіонів країни, в історії та культурі рідного краю на тлі загального перебігу подій в Україні.

Знання і розуміння світової культури як надбання всіх народів сприяє залученню до світових глобалізаційних процесів, розумінню взаємозалежності країн та народів у сучасних умовах, формуванню неупередженості

світогляду. Формування полікультурної грамотності фахівця з туризму в контексті світової культури забезпечить володіння наступною термінологією: глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, наукова картина світу як сукупність національної та полікультурної картин, глобальна культура, загальнолюдські цінності, кроскультура та ін.

Доктор педагогічних наук І. Ю. Алексашина підкреслює, що глобальне сприйняття людиною світу безпосередньо пов'язане з розумінням унікальності культур, поглядів та звичаїв, характерних для різних націй [7, с. 33]. Водночас, важливо усвідомлювати, що поряд з різноманіттям культур існують і загальнолюдські цінності, які були вироблені в різний час і в різних регіонах світу.

Пізнання іншомовної культури передбачає оволодіння майбутнім фахівцем з туризму кроскультурною грамотністю, починаючи з ознайомлення з національними цінностями іншої культури (історії, мови, традицій), продовжуючи осягати її шляхом глибокого інтелектуального аналізу та закінчуючи сприйняттям культури очима її носія. Такої думки дотримується І. Ю. Алексашина. Під кроскультурою розуміємо перетинання різних культур, що виявляється в спільних традиціях і є наслідком взаємозбагачення і взаємопроникнення культурних цінностей різних народів в процесі їх соціокультурної взаємодії.

Знання і розуміння особливостей культури міжнародного спілкування передбачає розвиток толерантності в міжетнічних відносинах, подолання як зневажливого ставлення до національних традицій, так і їх абсолютизації [7, с. 74].

Діяльнісний компонент полікультурної компетентності фахівця з туризму дає можливість визначити рівень творчої перетворювальної діяльності фахівця туристичної галузі. Діяльнісний компонент відображає сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки у полікультурнім суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії із представниками різних культур [8]. Даний компонент передбачає формування умінь і навичок щодо дотримання норм і правил поведінки у суспільстві з іншою культурою, здатність здійснювати інтеркультурну комунікацію, уміння долати міжкультурні конфлікти, здатність оцінювати наслідки професійної діяльності на засадах полікультурності.

Соціокультурологічний компонент полікультурної компетентності майбутнього фахівця з туризму особистості передбачає формування соціокультурної свідомості та соціокультурної відповідальності, культурної толерантності та адекватної поведінки в соціумі з іншою культурою.

Особистісно-рефлексійний компонент полікультурної компетентності визначає сукупність якісних характеристик, що відображають моральну позицію, яка пронизує всі складові полікультурної компетентності [5, с. 19], визначає позитивне оцінювання майбутнім фахівцем явищ, спираючись на

соціально та особистісно значущі цінності; здатність майбутнього фахівця до адекватної самооцінки своїх професійних можливостей та особистісних якостей на основі самоповаги та позитивного самосприйняття; наявність таких якостей особистості, як полікультурний світогляд, моральна відповідальність за виважене трактування подій [9]. Особистісно-рефлексійний компонент полікультурної компетентності майбутнього фахівця з туризму передбачає формування здатності до рефлексії власної діяльності і поведінки, формування полікультурного світогляду, адаптивності до іншого культурного середовища та комунікабельності, здатності до самовдосконалення, формування системи полікультурних цінностей (інтелектуально-наукові, морально-етичні, художньо-естетичні, еколого-ноосферні) [10].

Таким чином, перераховані та проаналізовані компоненти структури полікультурної компетентності майбутнього фахівця з туризму є тією базою, на якій відбувається подальший розвиток у майбутніх фахівців полікультурної та професійної компетентності.

1. Сучасний словник іноземних слів : близько 20 тисяч слів і словосполучень / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; уклад.: О. І. Скопченко, Т. В. Цимбалок ; відп. ред. Г. П. Півторак. – К. : Довіра, 2006. – 790 с. – (Серія «Словники України»). – Бібліогр.: с. 786–788. – ISBN966–507-190-4.
2. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Шишко. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
3. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
4. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов / Л. Ю. Данилова // Учитель. – 2007. – № 3. – С. 12–15.
5. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последилового образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. В. Васютенкова. – СПб, 2006. – 27 с.
6. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Щеглова. – Омск, 2005. – 164 с.
7. Алексашина И. Ю. Педагогическая идея : зарождение, осмысление, воплощение : практическая методология решения педагогических задач / И. Ю. Алексашина. – СПб. : Спец Лит. – 2000. – 223 с.
8. Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm. – Назва з екрану.
9. Авхутська С. О. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Авхутська Світлана Олександрівна. – Суми, 2013. – 224 с.
10. Якса Н. В. Полікультурні засади педагогічної освіти майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7529/97/>.

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

Романів О. Я., к.геогр.н., доцент, Селецький В. П., викладач
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

WEB-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПРИРОДНИЧО-ГЕОГРАФІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

***Анотація.** У статті досліджено комунікативну ефективність web-технології як інструменту формування іміджу природничо-географічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Розроблено заходи щодо покращення просування послуг університету в Інтернет-просторі з метою посилення ринкових позицій вищого навчального закладу.*

***Ключові слова:** Інтернет, web-технології, сайт, імідж, комунікативна ефективність*

***Аннотация.** В статье исследована коммуникативная эффективность web-технологии как инструмента формирования имиджа естественно-географического факультета Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука. Разработаны мероприятия по улучшению продвижения услуг университета в Интернет-пространстве с целью усиления рыночных позиций высшего учебного заведения.*

***Ключевые слова:** Интернет, web-технологии, сайт, имидж, коммуникативная эффективность*

***Abstract.** The article presents the results of the study of the communicative efficiency of web-technologies as an instrument of the image formation of the Geography and Natural Sciences Faculty at the Stepan Demianchuk International Economics and Humanities University. The conclusions make it possible to develop measures for the improvement of the promotion of the university's services in the Internet with the purpose of the reinforcement of the market positions of the establishment.*

***Key words:** Internet, web-technologies, web-site, image, communicative efficiency.*

Вищі навчальні заклади в сучасних умовах звертаються до таких нових для них інструментів конкуренції, як іміджбیلдінг (від англ. imagebuilding – створення іміджу). Імідж вищого навчального закладу – це спеціально проєктований або стихійно сформований образ, закріплений в свідомості цільових аудиторій закладу та його персоналу, заснований на властивостях, якостях, характеристиках та особливостях діяльності.

Ф. Котлер і К. Л. Келлер пишуть: «Організації активно працюють над створенням у свідомості своїх потенційних клієнтів сильного, сприятливого і унікального іміджу... Університети, музеї, концертні зали, некомерційні організації – всі вони використовують маркетинг, створюючи собі позитивний імідж, бо висока репутація в очах громадськості є однією з основних складових успіху в боротьбі за аудиторію і фінансові кошти» [1, с. 256].

Імідж вищого навчального закладу є важливою складовою його інтелектуального капіталу, оскільки відображає ставлення цільової категорії суспільства до діяльності ВНЗ та послуг, які ним просуються на ринку [2, с. 185].

Актуальним завданням на сьогодні є пошук ефективних засобів для досягнення цілей іміджбідінгу. Важливе місце у арсеналі таких засобів займають сучасні інформаційні технології.

Імідж університету створює специфічні конкурентні переваги і додаткові нематеріальні цінності у формі репутації, імені, впізнаваного бренду, позитивного образу надійної організації, здатної дати студенту достатні знання для успішної кар'єри, перспективного наукового партнера для співробітництва у сфері інноваційного розвитку [3, с. 31-32].

Отже, інтегральний імідж факультету визначає не лише освітня діяльність, а й наукова, експертна, консалтингова. Тому для вищого навчального закладу та його структурних підрозділів слід виокремлювати широке коло об'єктів формування іміджу, кожен з яких, контактуючи з вищим навчальним закладом, має свої очікування щодо послуг, зацікавленість в конкретних формах співпраці. До внутрішніх об'єктів відносять студентів та працівників університету. До зовнішніх об'єктів іміджу належать представники влади; загальноосвітні навчальні заклади та позашкільні заклади; абітурієнти і їх оточення; спонсори, фонди підтримки науки і освіти; наукові кола, наукові організації; громадські організації, рухи, партії; ЗМІ, вітчизняні та закордонні вищі навчальні заклади, з якими налагоджена співпраця; випускники факультету та їх найближче оточення; роботодавці випускників факультету та їх оточення; а також люди, лояльні до університету, які на добровільних засадах беруть участь у формуванні його іміджу [3, с. 120].

Для інтегрального іміджу вищого навчального закладу більшою мірою, аніж для підприємств інших сфер діяльності, характерний вплив іміджу окремих особистостей, наукових шкіл і структурних підрозділів, насамперед – факультетів. Причому, ефект синергії може проявлятися як у позитивному, так і у негативному відношеннях. Позитивний імідж факультету посилює імідж ВНЗ, але негативний імідж факультету теж проєктується на весь навчальний заклад і навіть може знищити імідж організації, що створювався впродовж багатьох років.

Імідж факультету є багатовимірним. Адаптувавши до специфіки вищої школи запропоновані науковцями підходи до структуризації іміджу організації [4], вважаємо, що модель іміджу факультету повинна включати такі складові: 1) зовнішня атрибутика; 2) історія, традиції; 3) види та якість діяльності; 4) імідж керівництва; 5) імідж професорсько-викладацького складу; 6) імідж студентів; 7) комунікації; 8) вартість освітніх та інших послуг; 9) публіситі, реклама; 10) дизайн приміщень.

Однією з умов формування іміджу сучасного вищого навчального закладу є використання комплексу маркетингових комунікацій і налагоджений ефективний комунікаційний процес з цільовими аудиторіями (потенційними абітурієнтами, їх батьками, роботодавцями, представниками наукової спільноти тощо). Порівняно з традиційними каналами комунікації, середовище Інтернет дозволяє провести комунікаційний процес з більшою інтерактивністю, інформація у глобальній мережі є доступною, не залежно від місцезосташування користувача, регулярно поновлюється, практично не має обмежень за обсягом, насичена мультимедійними елементами. Таким чином, web-технології дозволяють досить швидко і з відносно невеликими витратами охопити значну частку ринку, адресно впливаючи на цільові ринкові сегменти у процесі формування та підвищення іміджу.

Теорія та практика використання web-технологій для формування іміджу вищого навчального закладу розглядалися у працях Ю. Ю. Зв'язочкіна [3], С. М. Ілляшенко [5], Ю. С. Шипуліної [2] та ряду інших науковців. Однак у зв'язку із значною специфікою діяльності освітніх закладів та їх структурних підрозділів залишаються не дослідженими багато питань практичної реалізації іміджблдингу за допомогою Інтернет-технологій.

Метою даного дослідження є апробація на практиці можливостей web-технологій як інструментів формування і розвитку іміджу, а також визначення комунікаційної ефективності web-технологій у іміджблдингу природничо-географічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'ячука.

Свідченням активної присутності університету в Інтернет-просторі є його включення в академічний рейтинг вищих навчальних закладів Webometrix (табл.1.) За результатами цього рейтингу, на початок 2015 року Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'ячука займав третє місце серед ВНЗ регіону.

На імідж університету відчутно впливає функціонування Інтернет-ресурсів окремих структурних підрозділів. Зокрема, web-система природничо-географічного факультету включає науково-популярний портал кафедри географії і туризму «Географіка» (<http://geografica.net.ua>), сайт природничо-географічного факультету (<http://pgf.rv.ua>), персональну сторінку доцента О. Я. Романів (<http://romaniw.rv.ua>), ресурси у соціальних мережах (Facebook.com, VK.com), електронну скриньку факультету (geografiya-rivne@ukr.net).

Таблиця 1

Місце найбільших ВНЗ Рівненської області у рейтингу Webometrix станом на березень 2015 р. (складено за [6])

Місце в рейтингу українських ВНЗ	Місце в світовому рейтингу	Назва ВНЗ	Рейтинг за окремими показниками			
			Види-мість	Якість змісту	Цінні файли	Наукові роботи
36	4646	НУ «Острозька академія»	2847	10281	365	5414
110	8900	НУВГП	9726	12198	3170	5414
213	15747	МЕГУ ім. акад. С. Дем'янука	12748	16315	11175	5414
222	16619	РДГУ	14990	16129	13206	5414

Web-сайт – основна система комунікації в мережі Інтернет, важливий засіб іміджблудінгу, оскільки фактично виступає набором інформаційних блоків та інструментів для взаємодії з різними сегментами цільової аудиторії.

Для того, щоб проаналізувати ефективність функціонування сайту природничо-географічного факультету та науково-популярного порталу кафедри географії і туризму «Географіка», нами було використано можливості таких інструментів збору web-статистики як LiveInternet, Google Analytics, Яндекс.Метрика та інші.

Офіційна web-сторінка природничо-географічного факультету (pgf.rv.ua) була створена в жовтні 2011 року з метою висвітлення його діяльності та популяризації освітніх послуг в мережі Інтернет. На вказаному сайті розміщені інформаційні матеріали для абітурієнтів за напрямками підготовки і спеціальностями, а також актуальна інформація про структурні підрозділи факультету та їх діяльність.

Як свідчать дані наведені в табл. 2, сайт природничо-географічного факультету займає достатньо високі позиції у пошуковій видачі найбільш популярних пошукових систем: перші місця в списку результатів пошуку Google.com.ua, Yandex.ua, Meta.ua та Ukr.net за пошуковими запитами «перспективи праці географа», «як стати географом», «географічна освіта в Рівному» та «особистості в географії». Також цей web-ресурс потрапляє до першої десятки пошукової видачі українських пошуковиків за запитами «географічний факультет» та «природничо-географічний».

Науково-популярний портал «Географіка» (geografica.net.ua) створено колективом кафедри географії і туризму в січні 2010 року. На вказаному сайті публікуються наукові, навчальні, методичні та інші матеріали, пов'язані із географічною наукою.

Таблиця 2

Позиції web-сайту природничо-географічного факультету (pgf.rv.ua) у пошуковій видачі українського сегменту мережі Internet (станом на 01.03.2015 р.)

Пошуковий запит	Місце у видачі Google.com.ua (за [7])	Місце у видачі Yandex.ua (за [8])	Місце у видачі Meta.ua (за [9])	Місце у видачі Ukr.net (за [10])
географічний факультет	7	10	20	31
природничо-географічний	4	25	5	4
перспективи праці географа	4	10	1	4
як стати географом	1	8	1	1
географічна освіта в рівному	2	49	2	1
особистості в географії	1	39	1	1

Сайт займає достатньо високі позиції в рейтингах освітніх web-ресурсів України та СНД. Так, станом на березень 2015 року «Географіка» займала 17 місце в популярному рейтингу Ucoz.TOP100 (з 2587 присутніх сайтів у категорії «Освіта») [11], 42 місце в рейтингу сайтів Mail.ru (з 890 присутніх сайтів у категорії «Природничі науки») [12], 13 місце в рейтингу LiveInternet (з 732 присутніх сайтів у категорії «Наука і техніка») [13].

«Географіка» займає лідируючі позиції в пошуковій видачі українських пошукових систем за багатьма пошуковими запитами Інтернет-користувачів науково- та навчально-географічної тематики. Так, даний сайт потрапляє до першої десятки в списку результатів пошукової видачі Google.com.ua, Yandex.ua, Meta.ua та Ukr.net за запитами «географія», «географічна освіта», «новини географії», «конференції географія», «наукові статті», «навчання географія» та багато інших (табл. 3).

Сайти, які входять до складу web-системи природничо-географічного факультету, охоплюють значну частку Інтернет-аудиторії освітнього та наукового спрямування. Проілюструємо це узагальненими статистичними даними найбільших сервісів збору web-статистики в Україні.

Так, дані ресурсу LiveInternet [13] свідчать, що протягом 2014 року на сайт «Географіка» завітали 377 401 відвідувачі, які сукупно здійснили 783 401 перегляд сторінок цього сайту. Середньомісячні показники відвідуваності впродовж 2014 року становили 31450 відвідувачів та 65283,4 переглядів сторінок. У січні-березні 2015 року сайт щомісячно відвідували 36385 Інтернет-користувачів, що на 6,5 % вище, ніж в середньому за 2014 рік.

Таблиця 3

Позиції web-сайту «Географіка» (geografica.net.ua) у пошуковій видачі українського сегменту мережі Internet (станом на 01.03.2015 р.)

Пошуковий запит	Місце у видачі Google.com.ua (за [7])	Місце у видачі Yandex.ua (за [8])	Місце у видачі Meta.ua (за [9])	Місце у видачі Ukr.net (за [10])
географія	5	1	8	4
географічна освіта	5	7	11	5
новини географії	3	2	2	3
конференції географія	2	2	2	2
наукові статті	11	3	49	13
навчання географія	4	1	1	2

Впродовж 2014 року офіційну web-сторінку природничо-географічного факультету pgf.rv.ua відвідали 19757 осіб, які 33494 раз переглянули сторінки цього сайту. В середньому в 2014 році зазначений web-ресурс щомісяця відвідувало 1646 Інтернет-користувачів, якими здійснено близько 2791 переглядів [13].

Впродовж перших трьох місяців 2015 року сукупно обидва сайти за тиждень відвідували в середньому 9031 Інтернет-користувачів, а щодня сторінки web-ресурсів переглядає 1379 осіб. Із загальної кількості відвідувачів сайту «Географіка» 85,4 % становлять нові відвідувачі, а 14,6% – це постійні користувачі сайту. Схожі показники характерні і для сайту pgf.rv.ua: 86,4% із загальної кількості осіб, які відвідали сайт, припадає на нових відвідувачів і 13,6 % – на постійних відвідувачів.

Найбільшими джерелами трафіку є пошукові системи, з яких на сайти природничо-географічного факультету переходить більшість відвідувачів (майже 90% на geografica.net.ua та 63 % на pgf.rv.ua). Це свідчить про зростання доступності контенту сайтів для користувачів, які шукають потрібну їм інформацію, що істотно підвищує імовірність заходу на сайти, збільшення кількості відвідувань та унікальних відвідувачів.

Основними сайтами, з яких здійснюються переходи на geografica.net.ua, є пошукові системи Google (58,7 % від загальної кількості переходів на сайт), Яндекс (22,7 %), Mail.ru (5,6 %) та Ukr.Net (0,8 %) [8]. Також здійснюються переходи із соціальних мереж ВКонтакте, Facebook та Однокласники. Близько 8 % від загальної кількості візитів на сайт – прямі переходи (безпосереднє введення url-адреси сайту в адресній стрічці браузера, переходи із закладок браузера, переходи по гіперпосиланнях на сайт в документах Microsoft Office).

Основними джерелами трафіку для сайту природничо-географічного факультету pgf.rv.ua є пошуковики Google (56,9 % усіх переходів на сайт), Mail.ru (2,3 %), Яндекс (2,0 %), Ukr.Net (1,1 %), соціальна мережа ВКонтакті (2,7%), а також сайти geografica.net.ua (14,7 %) та загально-університетський сайт regi.govno.ua (1,3 %) [13]. Близько 14 % переходів на pgf.rv.ua є прямим трафіком.

Як свідчать дані сервісу Яндекс.Метрика, 98% відвідувачів сайту «Географіка» проживають в Україні. Однак, 2014 року сайт також відвідала значна кількість іноземців. Активно відвідують web-ресурс мешканці Росії, США, Польщі, Німеччини, Італії, Молдови, Чехії, Білорусі, Бразилії, Казахстану, Канади, Франції, Великобританії та Іспанії. У розрахунку на одного відвідувача найбільша кількість переглядів здійснюється Інтернет-користувачами із Франції, Білорусі, Чехії, Італії та Іспанії (табл. 4).

Таблиця 4

Розподіл відвідувачів сайту geografica.net.ua за країнами проживання (за [8])

Країна	Кількість візитів, од.	Кількість переглядів, од.	Середня кількість переглянутих сторінок, ст.
Україна	498237	768175	1,5
Росія	2332	3125	1,3
США	1526	1785	1,2
Польща	501	724	1,4
Німеччина	315	505	1,6
Італія	306	546	1,8
Молдова	204	253	1,2
Чехія	201	375	1,9
Білорусь	166	312	1,9
Бразилія	165	189	1,1
Казахстан	157	196	1,2
Канада	134	183	1,4
Франція	122	277	2,3
Великобританія	119	202	1,7
Іспанія	79	145	1,8

Більшість відвідувачів сайту природничо-географічного факультету (pgf.rv.ua) проживають в Україні (58,5%) та Росії (22,3%). Також значна частка іноземців заходить на сайт факультету із Казахстану, США, Білорусі, Німеччини, Нідерландів, Франції, Молдови, Великобританії та інших країн (рис. 1).

З метою визначення відповідності цільової спрямованості контенту ресурсів web-системи природничо-географічного факультету, був проведений аналіз статевої та вікової структури відвідувачів цих сайтів.

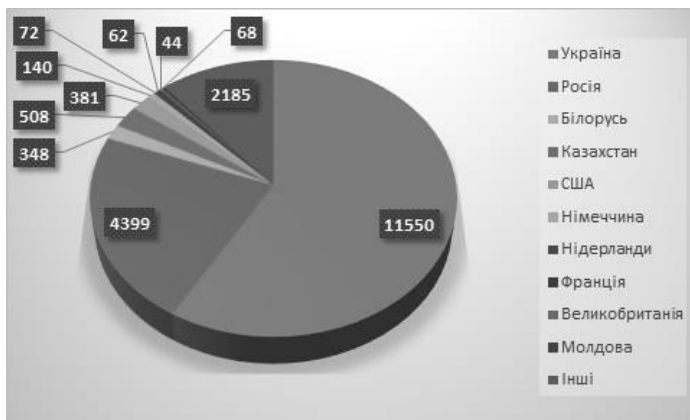


Рис. 1. Розподіл відвідувачів сайту pgf.rv.ua за країнами проживання ([13])

Основною групою відвідувачів сайту «Географіка» є жінки, які становлять 59% аудиторії сайту. У віковій структурі серед відвідувачів цього сайту переважають особи віком від 25 до 34 років (випускники, молоді викладачі та науковці), від 35 до 44 років (науковці, фахівці підприємств та установ) та від 18 до 24 років (студенти та абітурієнти). Близько 10% аудиторії сайту – відвідувачі віком до 18 років, більшість з яких є школярами та потенційними абітурієнтами факультету. Відвідувачі у віковій категорії старше 45 років становлять близько 14% аудиторії цього сайту (рис. 2). Це науковці, методисти та вчителі-предметники.

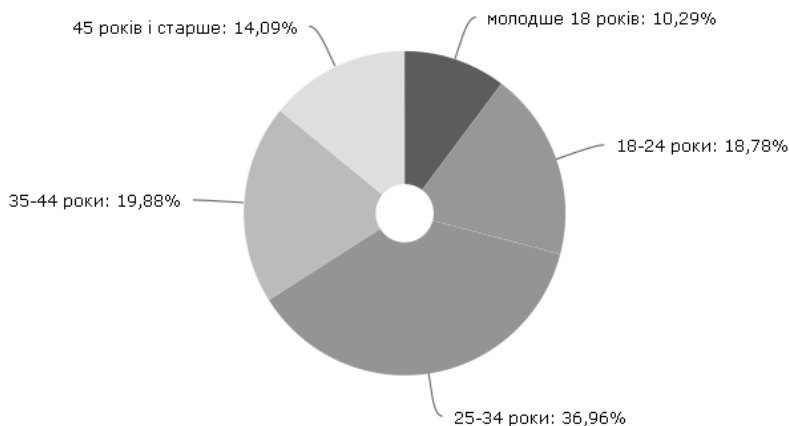


Рис. 2. Вікова структура відвідувачів сайту geografica.net.ua (за [8])

У статевій структурі відвідувачів сайту природничо-географічного факультету абсолютну більшість становлять жінки – 80,4 %. У віковому розрізі переважають відвідувачі у категоріях 18–24 та 25–34 років, які відповідають студентській молоді, випускникам та працівникам факультету, молодим науковцям. Також значна частка аудиторії сайту pgf.rv.ua – це відвідувачі віком від 35 до 44 років та старші 45 років (3). До цих категорій належать батьки студентів та абітурієнтів, науковці, вчителі та фахівці профільних установ. Відвідувачі молодше 18 років становлять 9,1 % всієї аудиторії сайту. До цієї категорії відносяться школярі.

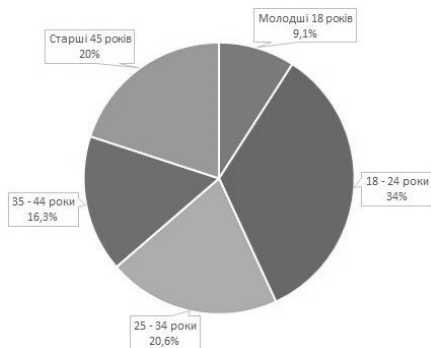


Рис. 3. Вікова структура відвідувачів сайту pgf.rv.ua (за [13])

Слід зазначити, що адміністраторами сайтів застосовуються заходи щодо оптимізації їх роботи під соціальні мережі. Безпосередньо з сайту можна перейти у відкриті групи факультету у соціальній мережі ВКонтакте та Facebook. Публікації, що викладаються на сайті, дублюються у соціальних мережах, застосовуються прийоми вірусного маркетингу.

Таким чином, аналіз структури аудиторії відвідувань сайтів факультету свідчить про досить високий рівень його популярності у представників основних цільових аудиторій (студентів, школярів-абітурієнтів та їх батьків, науковців та вчителів-предметників).

Аналіз динаміки відвідувань та демографічних ознак відвідувачів сайтів вказує на зростання їх популярності у представників основних цільових аудиторій.

Основними відвідувачами сайтів є мешканці України, а також країн, де проживають україно- та російськомовні Інтернет-користувачі. Географія відвідувачів розширюється за рахунок країн зарубіжжя (США, Польщі, Німеччини, Італії, Чехії, Казахстану, Франції, Іспанії та ін.).

Відвідувачів цікавлять насамперед навчальні та наукові матеріали географічної тематики, а також інформація про викладачів, напрями

підготовки. Тобто, особливості пошукових запитів відповідають специфіці контенту сайтів web-системи природничо-географічного факультету.

Спостерігаються тенденції до зростання частки пошукових систем як джерел трафіку. Це пов'язано із набуттям сайтами високих позицій в Інтернет-просторі. А зростаюча кількість переходів на сайти із соціальних мереж підтверджує доцільність узгодження дій із розвитку сайтів та спільнот у соціальних мережах для привернення уваги більшої аудиторії.

З наведеного можна зробити висновок про достатньо високу комунікативну ефективність сайтів та доцільність заходів, що їх застосовують адміністратори (SEO, взаємодію з соціальними мережами, структурування змісту контенту, стимулювання посилань з інших сайтів). Сайти в цілому є ефективним інструментом іміджблдингу факультету. Постійне доповнення і коригування їх контенту дозволяють формувати і розвивати усі складові іміджу.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на визначення методів удосконалення web-технологій просування послуг природничо-географічного факультету у світовому Інтернет-просторі та посилення його позицій на вітчизняному ринку освітніх та наукових послуг.

1. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент / Ф. Котлер, К. Келлер. – 12-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 816 с.
2. Ілляшенко С. М. Застосування WEB-технологій для формування іміджу ВНЗ і їх підрозділів та просування на ринку освітніх послуг / С. М. Ілляшенко, Ю. С. Шипуліна // Проблеми і перспективи ринково-орієнтованого управління інноваційним розвитком; за ред. д.е.н., проф. С. М. Ілляшенка. – Суми : ТОВ «ТД «Папірус», 2011. – С. 185.
3. Звездочкин Ю. Ю. Імідж-система університета / Ю. Ю. Звездочкин, Б. Ю. Сербиновский; Юж. федеральний ун-т. – Новочеркаск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – 266 с.
4. Богданов Е. Н. Психологические основы «Паблик рилейшнз» / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – М., 2003. – 208 с.
5. Ілляшенко С. М. Сайт організації як інструмент формування її іміджу / С. М. Ілляшенко // Інновації у маркетингу і менеджменті : монографія / за заг. ред. д.е.н., професора С. М. Ілляшенка. – Суми : ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2013. – С. 414–428.
6. Ranking Web of World Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine>
7. Средства веб-аналитики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.google.com/analytics/>
8. Веб-аналитика для повышения эффективности вашего сайта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://metrika.yandex.ru/>
9. META – Украинская поисковая система. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://meta.ua/>
10. UKR.NET: Всі новини України, останні новини дня в Україні та Світі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukr.net/>
11. Рейтинг сайтів – uCoz TOP100. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://top.ucoz.ua/40/>
12. Рейтинг Mail.ru - статистика и аналитика для вашего сайта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://top.mail.ru/Rating/Science-Natural_Science/Today/Visitors/3.html?from=jumpfrom
13. LiveInternet – сервис статистики для сайтов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.liveinternet.ru/>

Рецензент: д.геогр.н., професор А. Д. Калько.

Самойленко О. М., д.пед.н., професор (Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ МАТЕМАТИКИ ЗА ТЕХНОЛОГІЯМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті розкрито сучасні підходи до визначення поняття змішаної технології навчання. Представлено інноваційний підхід до навчального процесу на основі поєднання традиційного навчання і підготовки бакалаврів математики онлайн. Досліджено методичний аспект реалізації змішаної технології навчання у підготовці бакалаврів математики, її функції. Проаналізовано елементи технологій змішаного навчання. Визначено переваги їх застосування у підготовці бакалаврів математики та окреслено невикористані можливості технічних засобів навчання.*

***Ключові слова:** технологія змішаного навчання, система навчання, інформаційні технології, комп'ютерна практика, система навчання бакалаврів математики.*

***Аннотация.** В статье раскрыты современные подходы к определению понятия смешанной технологии обучения. Представлен инновационный подход к учебному процессу на основе сочетания традиционного обучения и подготовки бакалавров математики онлайн. Исследован методический аспект реализации смешанной технологии обучения в подготовке бакалавров математики, её функции. Проанализированы элементы технологий смешанного обучения. Определены преимущества их применения в подготовке бакалавров математики и обозначены неиспользованные возможности технических средств обучения.*

***Ключевые слова:** технология смешанного обучения, система обучения, информационные технологии, компьютерная практика.*

***Annotation.** The article analyses modern approaches to the definition of blended learning technology. An innovative approach to the educational process based on the combination of traditional teaching and online training was performed. Methodical aspect of blended learning technology realization in the training of Bachelors in Mathematics was shown. The article gives the analyses of blended learning technology functions and its elements. The article contains advantages of use of blended learning technology in the preparation of Bachelor of Mathematics and outlines the unused possibilities of technical means of training.*

***Keywords:** blended learning technology, system of education, information technology, computer practice, the system of training of Bachelors in Mathematics.*

У зв'язку з реформуванням освіти у вищих навчальних закладах активно розробляється концепція електронного навчання, що передбачає

розробку сучасних технологій, зокрема й технології змішаного навчання. Основна мета реалізації змішаного навчання полягає в об'єднанні переваг традиційного очного та дистанційного навчання. Технології змішаного навчання активно використовують більшість західних університетів. В Україні використання змішаних технологій навчання в сучасному освітньому просторі також є актуальним. Вищі педагогічні навчальні заклади мають бути готові до підготовки висококваліфікованих фахівців, зокрема бакалаврів математики за допомогою новітніх технологій. Завдяки технології змішаного навчання можуть бути забезпечені зростаючі вимоги суспільства до якості освіти майбутніх фахівців математичних спеціальностей. Саме тому технологія змішаного навчання потребує детального вивчення в контексті підготовки бакалаврів математики.

Теорія та практика впровадження елементів змішаного навчання в сучасний освітній процес досліджена у працях іноземних та українських вчених, серед яких В. Г. Бабенко, Б. І. Шуневич, Н. В. Морзе. Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі в закордонній практиці освіти вивчали Д. Кларк, Дж. Хартман та інші дослідники. Проте використання технології змішаного навчання в підготовці бакалаврів математики описано недостатньо.

У сучасній системі вищої педагогічної освіти вивчаються особливості організації навчання, пов'язані, зокрема, з технологією змішаного навчання. Разом з тим освоєння цієї технології має фрагментарний характер і не базується на комплексному науковому та методичному забезпеченні. Науково обґрунтоване розв'язання зазначеної проблеми вимагає забезпечення процесів освоєння і впровадження моделей змішаного навчання, переосмислення цілей, форм та методів підготовки майбутніх бакалаврів математики.

Метою нашої статті є дослідження моделей змішаного навчання та висвітлення інноваційного підходу до його організації на прикладі вивчення курсу «Сучасні інформаційні технології у навчальному процесі» студентами математичних спеціальностей.

Змішане навчання характеризується як якісно новий, прогресивний вид навчання, що діє завдяки новим технологічним можливостям, які з'явилися внаслідок інформаційної революції, і на підставі ідеї відкритої освіти. В основі технології змішаного навчання покладено самостійну інтерактивну роботу студента зі спеціально розробленими навчальними матеріалами. Змішане навчання базується на використанні ефективного поєднання традиційних і дистанційних освітніх технологій. Розглянемо різні підходи до його тлумачення. Дослідник В. Г. Бабенко [0] виділяє два напрями трактування терміну змішаного навчання. Перший підхід пов'язаний з розумінням змішаного навчання, як формату навчальних курсів, при якому у дистанційних курсах використовують активні методи навчання. Основний матеріал викладається в рамках дистанційного курсу, який передбачає самостійну роботу студента; закріплення і відпрацювання матеріалу відбувається на очних заняттях, що реалізуються з використанням активних

методів навчання. Другий підхід пов'язаний з розумінням змішаного навчання як моделі використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів у стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. У глосарії з дистанційної освіти змішане навчання трактується як об'єднання в навчальному процесі двох чи більше способів, форм і методів навчання: очного та дистанційного; синхронного та асинхронного; формального і неформального; самоосвіти [2].

На думку Н. Р. Балик [3], концептуальними компонентами моделі змішаного навчання є два аспекти: змістовний, тобто спроектований зміст навчання має поєднувати з одного боку сучасні наукові знання та суспільні потреби з дисципліни, що вивчається, з іншого, особистісно значущі завдання, що сприяють розвитку студента як фахівця; інструментальний, тобто процедура реалізації процесу змішаного навчання має ґрунтуватися на застосуванні технології дистанційного навчання, включення оцінювально-результативних блоків, що описують критерії та показники якості підготовки студентів.

Дослідник Б. І. Шуневич визначає змішане навчання як комбіноване навчання. На його думку, комбіноване навчання – це традиційне навчання, що передбачає діалогове навчання як частину позааудиторної роботи [4].

У європейських дослідженнях під змішаним навчанням розуміють процес, в основу якого покладено традиційне навчання, яке розвивається та підтримується за допомогою мережі Інтернет або інших засобів масової інформації [5]. На думку американських науковців [6], змішане навчання треба розглядати як педагогічний підхід, що ефективно поєднує активну роботу в аудиторії з технічними можливостями мережі і має такі характеристики: перехід від лекцій до особистісно-орієнтованого навчання, під час якого студенти стають активними, а процес навчання – інтерактивним; збільшення взаємодії між студентом та викладачем, студентів між собою та студентів з ресурсами мережі; комплексне формування та збагачення механізмів оцінювання студентів.

Інший підхід до класифікації моделей змішаного навчання стосується виділення у них структурних елементів. Зокрема, Дональд Кларк виділяє чотири рівні інтеграції елементів у моделі змішаного навчання [5]:

- рівень елементів – найнижчий рівень інтеграції, при якому елементи змішаної моделі навчання майже повністю взаємозамінні;

- інтегрований рівень відрізняється наявністю взаємозв'язку між елементами моделі змішаного навчання. При цьому кожен елемент повинен проектуватися з урахуванням усіх інших. Обов'язковою для інтегрованих моделей змішаного навчання є: єдність стилю оформлення елементів моделі, перехресні посилання між загальними частинами змісту різних елементів моделі, вхідний і вихідний контроль у рамках одного елемента;

- рівень педагогічної комунікації, що характеризується наявністю особистого чи опосередкованого електронного середовища спілкування між студентами та викладачами;

– рівень освітнього середовища – найвищий рівень інтеграції елементів моделі змішаного навчання, при якому внутрішні зв'язки між ними забезпечують їх органічне включення в освітній простір навчального закладу в цілому.

Ефективність застосування цих двох моделей для підготовки бакалаврів математики залежить від їх рівня підготовки. А саме від їх умінь вчитися самостійно, обирати оптимальні для них форми подання навчального матеріалу. Елементи моделі змішаного навчання, при їх інтеграції на рівні компонентів, мають розміщуватися в єдиному освітньому середовищі, однією з істотних властивостей якого є надання студентам математичних дисциплін доступу до великих масивів інформації. Реалізація професійного навчання у системі вищої педагогічної освіти має бути організована через існуюче освітнє середовище. Тому при проєктуванні моделі змішаного навчання слід вибирати такі компоненти навчання, які будуть не тільки гармонійно поєднуватися один з одним, але й утворюватимуть методичну систему навчання, що відповідає освітньому середовищу вищого навчального закладу [3].

Технології змішаного навчання – це використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в стаціонарному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Практикується як елемент стаціонарного навчання при проведенні аудиторних занять і в самостійній роботі студентів математичних дисциплін. Змішане навчання поєднує в собі елементи дистанційного навчання, але в свою чергу виключає його недоліки. До змішаної форми навчання відносяться всі поєднання навчання викладач-студент з навчанням на основі технологій.

Традиційна підготовка бакалаврів математики може бути доповнена використанням технологій і таке змішане навчання стає корисним засобом підготовки бакалаврів математичних дисциплін. У змішаному навчанні значна частина традиційного навчального часу замінюється онлайн навчальною діяльністю. Онлайн діяльність студентів математичних дисциплін містить посилення на ресурси і завантаження текстів і матеріалів, управління онлайн завданнями і полегшення подання завдання для самостійної роботи.

Змішане навчання поєднує формальні засоби навчання – роботу в аудиторіях, вивчення теоретичного матеріалу і інноваційні, тобто електронні форми навчання. Таке поєднання дає можливість для безперервного вдосконалення методів навчання, професійних знань викладачів. Змішане навчання бакалаврів математики дозволяє збереження загальних принципів побудови традиційного навчального процесу. При змішаному навчанні застосовуються елементи асинхронного й синхронного дистанційного навчання, тобто частину навчальних дисциплін студенти математичних спеціальностей вивчають за допомогою традиційних форм навчання, а іншу частину дисциплін – за технологіями мережевого навчання. Завдяки використанню технологій змішаного навчання майбутні бакалаври математики і викладач можуть плідно співпрацювати не тільки під час занять в аудиторії, а й за межами освітнього закладу.

Технології змішаного навчання є оптимальним варіантом організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Співвідношення частин визначається готовністю освітньої установи до подібної побудови навчального процесу, а також бажанням і технічними можливостями майбутніх бакалаврів математики. Такий підхід має назву «гнучке навчання». Гнучкість – це основна перевага технологій змішаного навчання. Частина занять переноситься в режим онлайн. Частину матеріалу курсу студенти вивчають самостійно. Студенти мають можливість спілкування з викладачем і іншими студентами по електронній пошті. Завдання передаються викладачеві або через вбудовану в дистанційну систему обміну файлами або по електронній пошті. Строки виконання завдань студентами математичних спеціальностей у змішаному навчання фіксовані – у розкладі фіксується точна дата виконання.

Підготовка бакалавра математики до професійної діяльності виявляється перш за все в його здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, технології змішаного навчання передбачають роботу за різними напрямками, серед яких можна виділити такі:

- система методів і цілей для підготовки кваліфікованого бакалавра математики;
- наявність знань і вмінь у майбутнього бакалавра математики;
- безпосереднє включення студентів математичних спеціальностей в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби;
- інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, сучасних знань і вмінь.

Функції цих напрямків в технологіях змішаного навчання забезпечують творчу спрямованість педагога, інноваційну обізнаність викладача, його технологічну озброєність у сфері проблем педагогічної інноватики, оперативну самокорекцію й оцінку рівнів власної готовності до інноваційної діяльності.

На наш погляд, переваги використання змішаного навчання для підготовки бакалаврів математики полягають у:

- збільшенні можливостей доступу до навчальних матеріалів;
- гнучкості й адаптації навчальних планів до потреб студентів математичних дисциплін;
- скороченні тривалості навчальної програми за рахунок переведення частини матеріалу у формат електронного курсу;
- раціональнішому використанні часу на аудиторних заняттях за умови, що учасники взаємодіють та спільно працюють у мережі.

Курс, організований за технологією змішаного навчання, має чітку структуру [7]. Заняття майбутніх бакалаврів математики в змішаному курсі можна представити у вигляді трьох циклів: «До – під час – після». Усі три цикли неодноразово повторюються протягом одного курсу або семестру навчання. Підготовка бакалаврів математики за змішаною формою навчання складається з трьох основних етапів: дистанційного вивчення теоретичного матеріалу, освоєння практичних аспектів у формі денного навчання, і завершальний етап – здача іспиту або виконання випускної роботи.

Мета роботи студента математичних спеціальностей протягом першого циклу – підготуватися до спілкування з викладачем, щоб мати можливість обговорювати освоєний матеріал, а також задавати усі необхідні запитання.

Перший цикл навчання проходить у дистанційній формі, майбутні бакалаври математики вивчають теоретичний матеріал, формують базові знання з тематики, кожен студент виконує певні завдання. Така робота робить індивідуальне навчання більш продуктивним, виключає необхідність подальшого прослуховування вже відомого навчального матеріалу.

Робота у другому циклі здійснюється під час очної сесії – лекції, семінари та консультації, у ході якої викладач детальніше розглядає тему, проводить дискусії та обговорення, слухачі обмінюються досвідом, а також проходять реальну практику, якщо така можлива. Протягом цього циклу викладач обговорює завдання майбутніх бакалаврів математики, їх коментарі й запитання з теми, пояснює новий матеріал. Все це може стати предметом для обговорення в аудиторії. Якщо студентам математичних дисциплін вдалося самостійно добре підготуватися в циклі «до», то робота «під час» стає цікавішою, з'являється більше часу для дискусій, практичних занять, виконання проєктів. Після закінчення занять проводиться закріплення і атестація отриманих знань.

У циклі занять «після» відбувається закріплення нового матеріалу в ході самостійного навчання – виконання проєкту, домашніх завдань тощо. Майбутні бакалаври математики застосовують усі отримані знання на практиці через інтерактивні компоненти курсу, спілкуються між собою через засоби віртуальних комунікацій. Викладач відповідає на запитання студентів, дає коментарі на виконані завдання. Для мотивації самостійної роботи студентів математичних дисциплін протягом цього циклу і чергового циклу «до» ці коментарі можуть бути не дуже детальними. Деякі запитання викладач виділяє для обговорення в наступному циклі «під час».

Викладач у моделі змішаного навчання виконує різні ролі. Найголовніша – роль тьютора, яка забезпечує індивідуалізацію навчання. Педагог-тьютор забезпечує супровід процесу навчання кожного бакалавра математики на основі дослідження доступних освітніх ресурсів у конкретній предметній галузі. З цим пов'язане виконання таких операцій, як складання ресурсної карти, виходячи з цілей і завдань основних освітніх програм, а також інтересів студентів математичних спеціальностей, що реалізуються в позааудиторній діяльності; попереднє консультування в ході аудиторного заняття для того, щоб позначити можливі складнощі в освоєнні теоретичного матеріалу, при підготовці до лабораторних робіт тощо. Крім того, педагог-тьютор повинен оперативно виявляти помилки студентів при виконанні індивідуальних завдань, а це можливо здійснювати в режимі онлайн.

За допомогою змішаного навчання майбутні бакалаври математики можуть проходити навчання в обраному ними темпі й повторювати частини програми. Вони можуть спілкуватися в організованих викладачем форумах, отримувати користь від цього спілкування і допомоги викладачів. Ті, хто не готовий вчитися повністю самостійно, можуть освоїти використання змішаних форм в аудиторії і, таким чином, отримати навички самостійного навчання. При використанні технологій змішаного навчання забезпечується систематична й ефективна інтерактивність, між

тими, хто навчає, і тими, кого навчають. Така взаємодія здійснюється на основі комп'ютерних телекомунікацій, але зберігаються всі елементи навчально-виховного процесу, зокрема викладач, підручник, засоби навчання, методи навчання й організаційні форми.

Викладач у новітніх освітніх середовищах, особливо в технологіях змішаного навчання, при комплексному використанні засобів інформаційно-комп'ютерних технологій може виступати в різних ролях. Він може працювати як при безпосередньому контакті зі студентом математичного факультету, так і навчати опосередковано, через телекомунікаційні засоби.

Вимоги до віртуального викладача комбінуються з традиційними вимогами. Головна функція віртуального викладача полягає в керуванні процесом навчання, виховання, розвитку, іншими словами, бути педагогічним менеджером. У змішаному навчанні викладач повинен створювати умови для самостійного навчання, виступати в ролі партнера, консультанта, вихователя – тобто координатора навчання. Роль викладача як лектора є традиційною і передбачає підготовку лекційного матеріалу в електронній формі, отримання запитань і зауважень студентів з приводу прослуханих лекцій, а також додаткове консультування зі складних питань у режимі електронної пошти. Успішне використання технології змішаного навчання в навчальному процесі залежить від викладача. Лише незначна частина викладачів використовує її потенціал у повному обсязі. Основне завдання, яке стоїть перед викладачами у цьому напрямі – це методичне та адаптаційне сприяння впровадженню технології змішаного навчання в процес підготовки майбутніх бакалаврів математики. Практична реалізація моделей змішаного навчання як інструменту модернізації сучасної освіти передбачає створення методик, що базуються на інтеграції традиційних підходів до організації навчального процесу, у ході якого здійснюється безпосередня передача знань, і технології дистанційного навчання.

Характеризуючи освітній процес Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомилинського з технологічних позицій, можна говорити про можливість реалізації змішаного навчання з використанням різних форм. У цьому контексті під формою навчання розуміємо структуру організації навчального процесу, пов'язану з часом і місцем навчання, кількістю студентів; порядком взаємодії між студентом, викладачем та адміністратором; дидактичними засобами, тобто методичне забезпечення, інструментальні середовища тощо.

Підготовка бакалаврів математики за технологіями змішаного навчання містить елементи онлайн навчання:

- лекційні заняття, тобто матеріал може бути легко використаний і доступний кожному студенту курсу для самостійного освоєння;
- семінарські заняття проходять у формі обговорення важливих тем курсу, а також відпрацювання практичних навичок;
- навчальні матеріали курсу, тобто підручники й методичні посібники в друкованому й в електронному вигляді, з різними мультимедійними додатками;

– онлайн спілкування, зокрема у чаті, форумі, e-mail, студенти мають можливість задавати питання викладачеві у будь-який час і швидко отримати відповідь;

– індивідуальні й групові онлайн проекти, що допомагають розвивати навички роботи в Інтернеті, аналізу інформації з різних джерел, а також навички працювати разом із групою, правильно розподіляти обов'язки й відповідальність за виконання роботи;

– віртуальна класна кімната дозволяє студентам спілкуватися з викладачем;

– аудіо й відео лекції.

Навчання за математичною спеціальністю передбачає різні форми навчання в певній пропорції, що залежить від особливостей дисципліни. Так, студенти першого курсу математичного факультету після закінчення вивчення дисципліни «Сучасні інформаційні технології у навчальному процесі», проходять комп'ютерну практику. Ефективність освоєння цього курсу залежить від правильно обраного співвідношення та характеру подання матеріалу, винесеного на аудиторне і самостійне вивчення. В оптимальному поєднанні форм і методів навчання – суть технології змішаного навчання. У процесі реалізації технології змішаного навчання під час проходження комп'ютерної практики студентами математичного факультету у 2013–2014 навчальному році було розроблено такі напрями:

– компетентісна модель знань студента з дисципліни «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі»;

– продуктивні методи навчання, зокрема проектний метод, дослідницькі методи, мозковий штурм, навчання в групі;

– система самоконтролю і контролю, а також навчально-методичне забезпечення, достатнє для самостійного опрацювання курсу.

Ці завдання вплинули на вибір організаційних форм спільної діяльності майбутніх бакалаврів математики і викладача. Для студентів першого курсу, що вивчають дисципліну «Сучасні інформаційні технології у навчальному процесі» були поєднані аудиторні практичні завдання з on-line роботою та мережною взаємодією із застосуванням асинхронного режиму роботи, а саме використовувались такі форми навчання:

– аудиторне навчання, що передбачає безпосередній контакт студента і викладача;

– кейс-навчання, орієнтоване на самостійну роботу студентів, забезпечене необхідними матеріалами, достатніми для самостійного вивчення;

– навчання у мережі, організоване за допомогою інструментального середовища Moodle та сервісів Google.

У процесі конкретної реалізації змішаного курсу навчання під час комп'ютерної практики комплекс організаційних форм поєднував групові та індивідуальні, реальні й віртуальні форми. Крім традиційних форм, міні-лекцій, лабораторних робіт методична система передбачала цілеспрямовану, інтенсивну і контрольовану самостійну роботу майбутнього бакалавра математики, який міг вчитися в зручному для себе місці, комплексно

використовуючи спеціальні засоби навчання і погоджену можливість контакту з викладачем, зокрема коментарі до постів у студентських блогах, електронна пошта, спільні Google-документи, форуми у середовищі Moodle.

Організація навчального процесу із застосуванням елементів змішаного навчання для підготовки бакалаврів математики відбувається за таким алгоритмом:

- методична підтримка проекту, тобто ведення методичного блогу;
- створення опису проекту, таблиці оцінювання і критеріїв оцінювання;
- планування та організації навчальних завдань;
- створення електронних Google-документів і забезпечення доступу до них усіх студентів математичних спеціальностей – учасників проекту;
- створення навчального середовища – блогу проекту, вікі-сторінок та підключення до нього студентів;
- зворотній зв'язок зі студентами – проведення анкетування – Google-форми, рефлексія учасників проекту – коментарі до постів;
- консультування студентів та підготовка їх до захисту проектів;
- організація і проведення студентської онлайн конференції за підсумками практики;
- коментування робіт студентів, оцінювання виконаних завдань, заповнення таблиці оцінювання.

Навчальні матеріали за технологіями змішаного навчання подаються в різних форматах: текст, аудіо, відео, тощо. Залежно від матеріально-технічного забезпечення навчального закладу можна поєднати такі види діяльності:

- традиційні заняття з наступним їх обговоренням у форумі чи в переписці по електронній пошті;
- групову роботу над домашнім завданням із застосуванням Інтернет технологій із наступним його обговореннями в аудиторії;
- традиційні практичні заняття або семінари з відео конференціями;
- лекційні заняття в аудиторії з консультаціями з викладачем через Інтернет;
- виконання домашнього завдання і відсилання його через Інтернет на перевірку до викладача;
- рольові, симулятивні ігри у віртуальному середовищі під час заняття або у вільний час студента математичних спеціальностей;
- інші комбінації електронних інтернет-технологій і традиційних методик навчання.

Технології змішаного навчання орієнтовані на впровадження в навчальний процес нових моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, самостійну роботу студентів з інформаційними полями з різних банків знань, проектні роботи, тренінги й інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями. Викладачі здійснюють контроль за виконанням завдань, оцінюють їх та надають зворотній зв'язок майбутнім бакалаврам математики у визначені терміни. Оцінка успішності майбутніх бакалаврів математики проводиться в різних формах. Використовується

тестування, а також виконання різних, у тому числі, групових проєктів, написання есе, доповідей і рефератів, виконання контрольних робіт.

Підготовка майбутніх бакалаврів математики за технологіями змішаного навчання має такі переваги:

- модульний принцип побудови програми навчання майбутніх бакалаврів математики дозволяє сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам студентів;

- сучасні засоби навчання і комунікаційні технології оптимізують процес формування необхідних навичок практичного застосування набутих знань у студентів математичних спеціальностей;

- змішане навчання дає можливість навчатись широкому колу студентів математичних спеціальностей з різним рівнем підготовки та мотивації;

- Інтернет-зв'язок забезпечує доступ до ширшої аудиторії, на відміну від традиційного навчання;

- поєднання традиційної і онлайн форм навчання дає можливість студентам вдосконалити свій рівень знань самостійно;

- майбутній бакалавр математики має змогу вчитися, перебуваючи в будь-якому місці і в будь-який зручний для нього час;

- зручний темп навчання, висока швидкість оновлення навчальної програми, можливість користуватися різноманітними мультимедійними засобами та великою кількістю джерел інформації;

- зменшене навчальне навантаження студентів;

- розвиток навички самостійного навчання й самоконтролю.

Опанування студентами теоретичної частини за певною темою дозволяє викладачеві заощадити багато часу під час групового заняття завдяки тому, що студенти вже ознайомлені з теорією і перебувають в одному смисловому полі. Внаслідок цього заняття набуває практичної спрямованості, оскільки викладач використовує час, що звільнився, на практичне опрацювання одержаних знань. Використання в навчанні бакалаврів математики комп'ютерних і телекомунікаційних засобів розширює можливості варіювання матеріалу, інформаційного фонду, яким може користуватися в освітньому процесі, робить більш гнучким і оперативним реагування викладача на характер його помилок і труднощів. Технології змішаного навчання є набагато ефективнішими, ніж інші технології. Вони дають студентові математичних спеціальностей більше можливостей навчатися і здобувати якісні знання.

Крім переваг використання технологій змішаного навчання існують недоліки такого навчання. До них можна віднести:

- високі вимоги до професіоналізму викладачів;

- надлишок та хаотичність навчальної інформації;

- відсутність у слухачів навичок самоосвіти, взаємодії у віртуальному навчальному середовищі;

- трудомісткий і тривалий процес розробки навчального курсу, тобто контенту, його супроводу і консультація великої кількості слухачів;

- технічні проблеми забезпечення практичних занять;

- необхідність достатньої сформованості мотивації навчання;
- імовірність появи технічних проблем доступу до курсів;
- недостатня кількість часу на обробку всіх наявних навчальних матеріалів;
- кожний учасник самостійно регулює свою діяльність в курсі.

Впровадження технологій змішаного навчання в підготовку майбутніх бакалаврів математики потребує значних зусиль, зокрема необхідність внесення змін у нормативну базу, інвестиції в розробку необхідного навчального контенту й перепідготовка кадрів. Розвиток технологій змішаного навчання може стати одним із основних напрямків модернізації освіти у вищій школі.

Отже, у змішаному навчанні у певній пропорції наявні традиційні технології, і дистанційні технології, що дає можливість одночасно отримати переваги обох форм навчання, усунувши майже усі їхні недоліки. В технологіях змішаного навчання перевага надається не лише формуванню репродуктивних навичок, а й розвитку аналітичних умінь, зокрема співставлення, синтезу, аналізу, оцінюванню виявлених зв'язків, плануванню групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікативних технологій. При реалізації змішаного навчання комплекс організаційних форм поєднує групові та індивідуальні, реальні і віртуальні форми. Технології змішаного навчання дають змогу підготувати освіченого та компетентного бакалавра математики.

1. Бабенко В. Г. Дистанційне навчання – від теорії до практики [Електронний ресурс] / В. Г. Бабенко, О. М. Бабенко // Праці Таврійського державного агротехнологічного Університету : збірник науково-методичних праць. – Мелітополь: ТДАТУ, 2009. – № 13. – Режим доступу до збірника : http://www.nbuu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Ptdau/2009_13/data_2009/6.pdf 2. Глосарій з дистанційної освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.websoft.ru 3. Балик Н. Р. Формування інформаційно-освітнього простору курсу «Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі» для студентів непрофільних спеціальностей з використанням технології Веб 2.0 / Н. Р. Балик, Г. П. Шмигер // Наукові записки ТНПУ. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 140–147. 4. Шуневич Б. І. Тенденція розвитку складових частин організації дистанційного навчання / Б. І. Шуневич // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – Львів: Видавництво ЛНУ, 2009. – № 653. – С. 231–239 (Інформаційні системи та мережі). 5. Donald Clark. 2003 / «Blended learning» CEO Epic Groupplc, 52 Old Steine, Brighton BN1 1NH, 654 p. 6. Charles D. Dziuban Blended Learning / Charles D. Dziuban, Joel L. Hartman, Patsy D. Moskal [Electronic resource] // Center for Applied Research. Research Bulletin. 2004. № 7. – Mode of access: net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB040.Pdf 7. Морзе Н. В. Технологія організації роботи в групах у дистанційному навчанні / Н. В. Морзе // Нові технології навчання. – 2005. – № 33. – С. 109.

Рецензент: д.пед.н., професор В. В. Олійник.

Сойко І. М., к.пед.н., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет, м. Рівне)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Анотація. У статті досліджено теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами. Розкрито, що взаємодію викладача і студента у вищій школі слід розглядати як двосторонній суб'єктно-суб'єктний взаємозв'язок, що визначається високою активністю викладача і студентів, які утворюють сукупний суб'єкт. Обґрунтовано, що головною функцією викладача є забезпечення умов для вияву студентами у процесі навчання суб'єктних характеристик як керівників власного процесу пізнання, вироблення особистісних знань й умінь.

Ключові слова: майбутні вчителі, молодші школярі, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, вища школа.

Аннотация. В статье исследованы теоретические аспекты подготовки будущих учителей к субъект-субъектному взаимодействию с младшими школьниками. Раскрыто, что взаимодействие преподавателя и студента в высшей школе следует рассматривать как двустороннюю субъект-субъектную взаимосвязь, определяющуюся высокой активностью преподавателя и студентов, которые образуют совокупный субъект. Обосновано, что главной функцией преподавателя является обеспечение условий для проявления студентами в процессе обучения субъектных характеристик как руководителей собственного процесса познания, выработки личностных знаний и умений.

Ключевые слова: будущие преподаватели, младшие школьники, субъект-субъектное взаимодействие, высшая школа.

Annotation. This article explores the theoretical aspects of the future teachers' training to subject-subject interaction with younger pupils. The interaction between teachers and students in higher education establishment should be seen as a two-way relationship of subject-subject, which is defined by the high activity of a teacher and students forming the combined entity. The main function of a teacher is to create conditions for students' expression of subjective characteristics in the learning process as managers of their own education, development of the personal skills and knowledge.

Keywords: future teachers, primary pupils, subject-subject interaction, high school.

Провідними напрямками поступу, які, визначаючи загальноосвітіві тенденції розвитку освіти XXI ст., забезпечать подальший прогрес сучасної цивілізації, є гуманізація і гуманітаризація освіти, формування єдиного освітнього простору в Європі, перехід до інноваційного навчання і безперервної освіти. Ставши новітніми орієнтирами освітньої політики України, ці тенденції спричинили комплекс вимог до професійних і особистісних якостей педагога та обумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання фахівця нової генерації.

На законодавчому рівні нові підходи до професійної підготовки майбутніх освітян знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Законі України «Про освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2014), Державній програмі «Вчитель» (2002). У цих та інших нормативних актах наголошується на необхідності підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, здатного до захисту її інтересів, розвитку і збереження її індивідуальності, спроможного до ефективної професійної діяльності на засадах гуманістичної педагогіки.

Особливої актуальності сьогодні набуває питання суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня. Тому предметом наукових досліджень Ю. Богданової, Л. Кондрашової, С. Манукової, Р. Нью, О. Проскури, Г. Штельмах та інших стали питання формування готовності майбутніх учителів до певних видів педагогічної діяльності. Вагомими у дослідженні теоретико-методологічних і технологічних основ професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є результати наукових пошуків Ш.Амонашвілі, Н. Бібік, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Ковальова, О. Савченко, В. Ставицького, В. Сухомлинського, Л. Хомич та ін.

Сучасні наукові підходи до висвітлення окремих аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та учня знайшли відображення в працях таких українських вчених: І. Бех, І. Зязюн, О. Пехота, С. Подмазін, О. Савченко, А. Старєва та ін.). Цю ж проблему досліджували їх зарубіжні колеги: Р. Барт, С. Дженсенсон, С. Кульневич, Д. Роббенс, В. Серіков, І. Якиманська та ін.

Проте, незважаючи на інтенсифікацію досліджень у галузі підготовки освітянських кадрів та впровадження ідей гуманістичної освітньої парадигми в практику роботи загальноосвітньої школи, питання формування готовності майбутніх учителів початкових класів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя та молодших школярів ще не стали предметом спеціального вивчення науковців.

Метою нашої статті є дослідження особливості підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами.

У відповідності до визначеної мети виокремлено такі **завдання**:

- обґрунтувати змістовність поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія»;
- проаналізувати особливості організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами;

– розкрити теоретичні підходи до підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами.

Розбудова України як демократичної правової держави потребує формування в дітей справжніх ціннісних орієнтацій, створення з цією метою педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних, гуманних відносин педагогів і школярів.

Школа функціонує на основі відносин. Переступивши поріг навчального закладу, дитина включається в систему відносин, або взаємодію з учителем та однокласниками. Через призму цих стосунків вона сприймає світ і людей. Отже, навчання і виховання учнів здійснюється на ґрунті виховуючих відносин насамперед двох головних дійових осіб школи: учителя, який передає досвід попередніх поколінь, і учня, який засвоює його. Як неповторна унікальність, дитина потребує не лише професійних, а й певних особистісних, щирих і спрямовуючих ставлень саме до неї. Вони виступають регулятором шкільного життя.

Під час організації взаємодії в навчанні необхідно враховувати такі умови:

- створення ситуації психологічної єдності;
- забезпечення можливості самовираження особистості;
- приховане керування ініціативою учнів [1].

Навчання, засноване на педагогічній взаємодії, має забезпечити ефект співрозуміння, сприяння, співцінки, що стимулюють перспективу зростання, розвиток світоглядних позицій, активної пізнавальної позиції і творчого стилю діяльності учителя та учня.

Особистісно-орієнтована стратегія педагогічної взаємодії характеризується такими особливостями:

- ставленням до учня як суб'єкта власного розвитку;
- орієнтацією на розвиток і саморозвиток його особистості;
- створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості;
- установленням суб'єкт-суб'єктних відношень [2].

Нині, у період соціальної та економічної нестабільності, гуманна школа, суб'єкт-суб'єктна взаємодія з розумним і добрим учителем – це рятівне коло для дитини. Доведено, що фактор відносин має явні переваги порівняно зі змістом і методами діяльності педагога. Високий рівень взаємин, співробітництва і співтворчості педагогів та учнів забезпечує реальні можливості успішного інтелектуального й психічного становлення особистості кожної дитини, а також виявлення всього багатства ресурсів педагогічної майстерності вчителя, арсеналу його педагогічних засобів та особистісних якостей.

Суб'єкт-суб'єктні взаємини забезпечуються на основі усвідомлення того, що людина є одночасно початком і кінцевою метою будь-якого проєкту соціального розвитку чи навіть суспільно-економічної формації. Тому в навчальній взаємодії головним є не засвоєння певної суми знань, а

їх світоглядний аспект, тобто гуманітаризація освіти як засіб її гуманізації та важлива умова її ціннісного характеру.

У своєму розвитку до цілісності суб'єкт-суб'єктна взаємодія буде успішною лише при зміні в педагогічних ситуаціях становища вчителя та учня в «суб'єкт-об'єкт» і «об'єкт-суб'єкт». Однак ці відносини не є самостійними і завершеними, а лише окремими моментами в цілісній взаємодії.

У кожній педагогічній ситуації рівень об'єктності та суб'єктності різний. У навчальній діяльності виникне чимало моментів, які потребують від учня обмеження активності, підкорення, вміння прийняти свою об'єктність як необхідність, дотримуватися запропонованої вчителем логіки поведінки.

Послідовні взаємні переходи з одного статусу до іншого визначаються вчителем. Він здійснює постановку мети, вибір засобів для її досягнення відбувається спільними зусиллями, кінцевий результат вимірюється знаннями, вихованістю учнів, їх підготовленістю до життя. Учитель і учень бувають у становищі і об'єктів, і суб'єктів. Учитель – ведучий, проте він завжди учень. Чим більше в педагогові виховання (становище об'єкта), тим інтенсивніше відбувається процес розвитку взаємодії до суб'єкт-суб'єктної, до співробітництва і співтворчості.

Учитель повинен уміти встановлювати контакти, налагоджувати продуктивну комунікацію, що базується на прийнятті один одного, взаємній повазі та довірі. Не менш значущою є потреба зрозуміти учня. Педагог повинен уміти розібратися у внутрішньому світі учня, виявити ті потреби, здібності й можливості, якими він уже володіє, щоб допомогти учневі у створенні самого себе, індивідуальності, власної особистості.

В умовах педагогічної взаємодії учасники педагогічного процесу стають рівноправними суб'єктами, співтворцями навчання, а відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру.

З поля зору вчителя нерідко випадає важлива ланка навчального процесу – відповідна реакція учня на педагогічний вплив. За характером відповідно кожна реакція може бути:

- позитивною – характеризується тим, що педагогічний вплив сприймається учнем, тобто вплив учителя збігається з їх інтересами, установками, ціннісними орієнтаціями;

- нейтральною – вирізняється тим, що вплив учителя не торкається учня, який до нього байдужий. За такої взаємодії учень не усвідомлює значення педагогічних зусиль і дій;

- негативною – її зміст полягає у неприйнятті учнем педагогічного впливу. Дії вчителя вступають у протиріччя з мотивами, потребами й установками учнів [1].

Результативність педагогічного процесу можлива за умови, якщо педагогічний вплив викликає позитивну реакцію учнів. Тільки при збігу

інтересів учнів з педагогічним впливом виникає спілкування, а отже, співробітництво і співтворчість у системі відносин.

Індивідуальний підхід до навчання забезпечить використання методів, що впливають на окрему особистість з урахуванням її особливостей і можливостей, створення умов, що сприяли б розвитку моральних якостей, удосконаленню необхідних знань й умінь, реалізації потреб та інтересів майбутніх громадян.

Лише на основі системи педагогічно доцільних, виховуючих взаємин можна досягти реалій об'єднання навчання й виховання з національною та світовою культурою, сформувати нові цінності, до яких передусім належать солідарність і консолідація людей різних національностей та поколінь, і водночас забезпечити формування національного менталітету громадянина України, входження національної системи освіти у світовий освітній простір. Нова парадигма виховання мусить увібрати все краще, що створено національною культурою, проте не спуститися до плазування перед зарубіжним досвідом, до некритичного «мавпування західних мод». Її серцевиною й ціннісною основою виховання виступають суб'єкт-суб'єктні взаємини дорослих і дітей.

Статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної, оскільки найхарактернішою ознакою суб'єктності є здатність до вільної самореалізації на основі власного вибору. Взаємодіючи з учителем, учень виступає і суб'єктом, і об'єктом педагогічного впливу.

У педагогічному процесі недопустимо маніпулювати учнем, тобто незрілою, недовідченою людиною, яка ще не знає своїх прав. Вчитель повинен надавати йому можливість самореалізуватися у навчальному процесі, сформувати у собі механізм самоуправління і саморегуляції, актуалізувати потребу в особистісному творенні власних цілей, усвідомленні засобів, дій, рефлексії, самоконтролю.

Пам'ятаючи, що авторитет учителя є важливою складовою успішного навчання і виховання молодших школярів, вчитель повинен дбати про його зміцнення шляхом самоаналізу та самоконтролю власної діяльності.

У рамках гуманістичної парадигми освітнього процесу проголошується принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під яким розуміється рівність позицій учителя та учнів. В основні параметрів сучасної освіти виділено:

1. Суб'єктність як визнання за особистістю прав на унікальність, внутрішню свободу, активність та духовність, що базується на врахуванні інтересів освітнього процесу, пріоритеті особистісно-орієнтованих технологій.

2. Діалогічність як орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли діалог виступає ефективною формою побудови відносин між учасниками освітньої діяльності.

3. Розвивальна спрямованість, яка зміщує акценти із знань, умінь, навичок на особистісний розвиток.

4. Фундаментальність підготовки педагогічних кадрів, яка складається з концептуально-методологічної підготовки як розробки власної концепції викладання предмета; технологічної як оволодіння психолого-педагогічними та технологіями управління; методичної як прояв творчості у професії.

Таким чином, гуманізація педагогічної освіти передбачає, насамперед, суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості вчителя, готового на професійному рівні брати участь у навчально-виховному процесі, реалізовувати на практиці сучасні педагогічні технології, здійснювати процеси творчості у всіх сферах своєї діяльності.

Уже у ВНЗ починає формуватися готовність майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Дуже часто студенти переймають лінію поведінки викладачів, копіюючи її при роботі з молодшими школярами.

Виходячи із вище зазначеного, встановлюємо, що єдиного тлумачення та розуміння терміну готовність не існує, що у свою чергу призводить до певних проблем, оскільки відсутні чіткі критерії готовності особистості до професійної діяльності.

Для формування готовності майбутнього вчителя важливу роль відіграють такі види взаємодії суб'єктів навчального процесу:

- міжособистісна взаємодія – взаємозв'язки, взаємовпливи, взаємовідносини у процесі спілкування та спільна діяльність на різних рівнях взаємодії: вчитель-учень, учень-учень тощо;

- комунікативна взаємодія – взаємний обмін інформацією за допомогою вербальних та невербальних засобів спілкування.

Зауважимо, що результативність організації формування готовності майбутнього вчителя до попередження та вирішення конфліктних ситуацій в учнівському середовищі залежить від рівня досягнення взаєморозуміння учасниками один одного, відповідностей мети, позицій.

Готовність майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії певним чином впливає на його особистість, зокрема:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія здійснює якісно визначену детермінацію зміни особистості;

- суб'єкт спілкування характеризується певною якістю суб'єктності;

- через систему відносин суб'єкт розкривається за допомогою спрямування, установок, ціннісних орієнтацій;

- перетворювальна активність суб'єкта спілкування спрямована на зміни особистості.

Аналіз наукових досліджень дає змогу умовно виокремити *три типи суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів* за мірою педагогічного втручання й зростання самостійності студентів:

1. Організація процесу навчання як подання студентам наукової інформації у закінченій формі та організація процесу осмисленого оволодіння

науковими поняттями, теоріями як системою різних взаємозв'язків, що визначають суть цих понять;

2. Організація оволодіння науковими знаннями, уміннями за схемою цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів;

3. Зниження міри втручання педагога у навчально-пізнавальну діяльність студентів, виконання функцій супроводження студентів у процесі пізнання для надання змоги особистості вибрати самостійний шлях міркування, організації процесу набуття власних знань, умінь, пошуку істини.

За будь-якої форми педагогічної взаємодії викладачеві доцільно забезпечувати необхідні умови з метою залучення студентів як активних суб'єктів навчального процесу: створення психологічно-комфортної атмосфери, продуктивної для позитивного самопочуття особистості, її пізнавальної активності; організація процесу навчання як діалогу, що дає змогу скеровувати й уточнювати міркування студентів, спрямовувати їх на пошук особистісного сенсу наукових знань; залучення студентів до міжособистісної взаємодії для обміну думками, вияву й розвитку особистісної позиції під впливом ідей інших, пошуку власного розуміння; стимулювання студентів до рефлексії власних пізнавальних дій, особистісного ставлення до наукових знань, особистих вражень від діяльності.

Доцільно зазначити, що організація різних типів суб'єкт-суб'єктної взаємодії зумовлена конкретними навчальними ситуаціями, освітніми цілями та рівнем готовності студентів до певного типу навчання.

На нашу думку, організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вищій школі під час вивчення педагогічних дисциплін забезпечують такі умови:

1) готовність викладача до впровадження суб'єктно-орієнтованого підходу;

2) чітке цілепокладання і планування навчальних занять на засадах суб'єктно-орієнтованого підходу;

3) вибір і проектування моделей суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час навчальних занять та в індивідуальній роботі зі студентами;

4) високий рівень мотивації та готовності студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

5) моделювання під час занять комфортного культурно-освітнього середовища з урахуванням принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

6) аналіз під час вивчення педагогічних дисциплін моделей суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасниками процесу навчання тощо.

Формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами визначено низку педагогічних умов: набуття студентами особистісного сенсу суб'єкт-суб'єктної взаємодії через усвідомлення ними цілей та значущості такої діяльності, бажання її впровадження, почуття успіху від одержаних результатів; опосередкування змісту практичної

підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії – орієнтацією студентів на готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молодшими школярами, ознайомлення із передовим досвідом використання у практичній діяльності технологій, методів, прийомів використання суб'єкт-суб'єктної взаємодії; формування умінь подолання труднощів, що супроводжують підготовку до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, – створення та розв'язання педагогічних ситуацій, підтримка студентів в процесі адаптації до навчального середовища, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу; забезпечення особистісно орієнтованого підходу у практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні навчального процесу, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики.

Формування у них ставлення до майбутніх учнів, стилю спілкування з ними у навчально-виховному процесі залежить значною мірою від моделей організації педагогічної взаємодії у вищій школі, що ґрунтується на відповідних засадах. Саме організація суб'єкт-суб'єктні взаємин у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів впливає на формування у них готовності та здатності розвивати в учнів суб'єктну позицію у навчально-виховному процесі.

Цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює також відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Актуальними напрямками розвитку орієнтації майбутніх педагогів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію є застосування доцільних педагогічних засобів, таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта освітнього процесу.

З метою формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх учителів на практичних заняттях необхідно активно впроваджувати діалог між суб'єктами навчання як домінуючу форму навчального процесу; збагачення змісту навчання інформацією, дидактичним матеріалом, що є особистісно значущим для майбутніх фахівців; залучення студентів до самооцінки та самовдосконалення у різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, у процесі виконання завдань (вправ) різного ступеня складності; забезпечення багатоваріантності, гнучкості форм організації різних видів діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної); застосування завдань на формування допитливості, фантазії, уяви, гіпотетичного мислення студентів тощо [3, с. 8]. Саме у процесі виконання навчально-пізнавальних завдань, що мають професійне спрямування, студенти усвідомлюють себе як педагогів.

Виконання професійно спрямованих завдань передбачає вільне використання студентами набутих у процесі навчання мовленнєвих умінь, навичок та знань, соціокультурних цінностей, соціально-інтерактивних форм поведінки суб'єктів спілкування. Зазвичай свобода для студентів у навчально-пізнавальній діяльності відносна й обмежена рамками імітації в умовах заняття. За визначенням науковців, змодельовані на заняттях професійні, практичні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя; учасники навчання повинні бути психологічно готові до прийняття своїх ролей [4, с. 6].

Вважаємо за доцільне пропонувати студентам виконувати деякі завдання різного рівня декілька разів на різних курсах, відповідно до рівня їхньої підготовки. Це дає змогу простежити, як змінюються погляди майбутніх учителів на свій вибір професії упродовж усього керованого процесу навчання – під час вивчення фахових предметів, дисциплін психолого-педагогічного блоку, проходження педагогічної практики, що сприяє набуттю певного професійного досвіду.

Проведене дослідження дає підстави зробити такі висновки:

1. На основі аналізу та узагальнення педагогічної, психологічної літератури з'ясовано, що педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка учня до активного самостійного оволодіння знаннями та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей.

2. Теоретично обґрунтовано, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя з молодшими школярами реалізується через особистісно-орієнтовану стратегію, яка характеризується такими особливостями: ставленням до учня як суб'єкта власного розвитку, орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистості, створенням умов для самореалізації і самовизначення особистості, установленням суб'єкт-суб'єктних відношень.

3. Доведено, що готовність майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії починає формуватися у процесі професійної підготовки у ВНЗ. Часто студенти переймають стиль поведінки викладачів, копіюючи його у власній педагогічній діяльності у початковій школі.

1. Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / Коцдрашова Л., Пермьяков О., Зеленкова Н., Лаврешина Г. – К. : Знання, 2006. – 252 с.
2. Рудницька О. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна кн. – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Бардина К. Как научить детей учиться: книга для учителей / К. Бардина. – М. : Просвещение, 1987. – 111 с.
4. Барбіна Є. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя / Є. Барбіна // Збірник наукових праць : Педагогічні науки. – Вип. 27. – Херсон : Видавництво ХДПУ. – С. 96–99

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

Ставицький О. О., д.психол.н., професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ПОБУДОВИ БЛИЗЬКИХ СТОСУНКІВ З ІНВАЛІДИЗОВАНИМИ

Анотація. Статтю присвячено психологічному аналізу ставлення молоді до побудови інтимних стосунків з особами, які мають інвалідність. Рівень сформованості гандикапності представлено за результатами емпіричного дослідження у гендерному аспекті за допомогою методики ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих людей. Встановлено, що студентська молодь допускає можливість дружби, тісного спілкування та навіть одруження з інвалідизованим. Виявлено відмінності у ставленні до стосунків з інвалідизованим в різних ситуаціях взаємодії.

Ключові слова: молодь, інвалідизовані, інвалідність, дружба, сімейні стосунки, гандикапність, спілкування.

Аннотация. Статья посвящена психологическому анализу отношения молодежи к построению интимных отношений с лицами, которые имеют инвалидность. Уровень сформированности гандикапности представлены по результатам эмпирического исследования в гендерном аспекте с помощью методики ситуационного моделирования отношения к инвалидизированным людям. Установлено, что студенческая молодежь допускает возможность дружбы, тесного общения и даже брак с инвалидизированными. Выявлены различия в отношении к инвалидизированным в различных ситуациях взаимодействия.

Ключевые слова: молодежь, инвалидизированные, инвалидность, дружба, семейные отношения, гандикапность, общение.

Annotation. The article is devoted to psychological analysis of youth attitudes to building intimate relationships with individuals who have a disability. The level of handicap tolerance development is represented by the results of empirical research from a gender perspective with the help of situational modeling techniques attitude to disabled. In general, students allow the possibility of friendship, close relationships and even marriage with disabled persons. The differences in relation to disabled interaction in different situations are revealed.

Keywords: youth, disabled persons, disability, friendship, family relationships, handicap, communication.

Рано чи пізно кожна молода людина постає перед питанням необхідності побудови близьких стосунків з особою протилежної статі. Довічні пошуки науковців, митців, кожної конкретної людини критеріїв відбору супутника свого життя не досягли успіху, адже причин, мотивів, факторів вибору однієї людини іншою для спільного життя є практично стільки, скільки й самих людей. «Серцю не накажеш» – існує така думка у суспільній свідомості, яка власне і є тим механізмом психологічного захисту власного «Я» закоханої особи, що виправдовує власний вибір у тих ситуаціях, коли необхідно дати комусь (або собі самому) необхідні пояснення.

Зрозуміти власний вибір людини сторонньому, та й знайомому, досить важко, а от висунути оціночне судження на кшталт «Вона йому не пара» або «Де він таку віднайшов» тощо, досить легко, що доволі поширено у суспільстві. Власне такий атитюд й створює свого роду «сито соціальних установок», через яке людина швидше переживає не щодо самого суб'єкта свого обрання, а переймається питанням «Що скажуть про це інші?».

Об'єктом вибору свого супутника життя молодою людиною може стати будь-який член суспільства, а оскільки воно не є однорідним за своїм складом (професійним, віковим, освітнім, демографічним тощо), то й особа, яка має інвалідність теж претендує на своє обрання. Чи є у неї шанси, враховуючи наявність «сита соціальних установок»?

У психологічній науці багато уваги приділяється питанню інвалідності (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Л. Й. Вассерман, Т. Парсонс, В. В. Радаєв, О. І. Шкаратан, О. Р. Ярська-Смірнова та ін.), росту інвалідизації населення, дослідженню соціально-економічних причин, механізмів та факторів, які детермінують цю проблему. Продовжує розроблятися і вдосконалюватись законодавча база, що містить закони та нормативні акти, метою яких є надання допомоги людям з особливими потребами.

Феномен інвалідності є предметом дослідження багатьох наук соціономічного профілю, насамперед медицини, соціальної роботи, фізичної реабілітації тощо. Кожна з них вивчає окремий ракурс відповідно до своїх фундаментальних методів дослідження. Проблема психологічних аспектів інвалідності – гандикапізм, гандикап, гандикапність (без уживання цих термінів) – вивчалася лише в межах спеціальної психології та педагогіки, де основна увага приділялась психологічному дизонтогенезу та порушенням психічного розвитку, відхиленням від норми психогенези дітей із вродженими або набутими дефектами сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер.

Метою нашої статті є дослідження ставлення молоді до побудови близьких стосунків з інвалідизованими.

Акцент в статті робиться на розгляді впливу на особистість молодої людини соціальної установки – гандикапізму. Сутність поняття «гандикапізм» ми розглядаємо, слідом за Р. Корсіні (R. Corsini) та А. Ауэрбахом (Auerbach),

як наявність забобонів стосовно осіб з певними відхиленнями від норми. Тобто гандикапізм є, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так й у прихованих, латентних формах [1].

Під впливом соціальної установки гандикапізму в свідомості людини відбуваються певні зміни, які лежать у площині: 1) ставлення до неповносправних – гандикапність, як характерологічна риса особистості; 2) ставлення інвалідизованого до самого себе – комплекс гандикапу.

Таким чином, у статті ми аналізуватимемо рівень прояву гандикапності у студентському середовищі.

Для вирішення поставленого завдання нами була використана методика ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих, яка була стандартизована та апробована [2]. Методика створена для діагностики особливостей ставлення до інвалідизованих, виявлення упереджень та установок, можливості ворожого та агресивного ставлення до них. Вибірку склали 348 студентів 3–4 курсів 4 вишів Рівненської та Волинської областей.

У нашому повідомлення ми представимо результати емпіричного дослідження за вказаною методикою лише за однією шкалою – «Ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідизованим». Отримані результати представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Аналіз ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідом
за методикою ситуативного моделювання ставлення до інвалідів

Компоненти Ставлення:	Когнітивний	Емоційний	Поведінковий	Загальний показник за компонентом
позитивне	1,28	2,21	3,58	2,36
нейтральне	3,19	2,03	1,58	2,27
негативне	1,68	1,72	0,81	1,4
Загальний показник за шкалою	11,1			

Загальний показник за шкалою становить 11,1 бали. Це свідчить про те, що більшість респондентів нейтрально ставляться до побудови близьких стосунків з інвалідизованим. Вони допускають можливість дружби, тісного спілкування та навіть одруження з інвалідом, і думка про це не викликає значного супротиву. При цьому наявні відмінності в ставленні до стосунків з інвалідом в різних ситуаціях взаємодії. Так, на ситуацію, де

інвалід пропонує свою дружбу більшості обстежуваних реагували позитивно, тоді як на ситуацію, де друг-інвалід пропонував серйозні стосунки, було отримано багато негативних відповідей. Ситуацію ж повсякденного спілкування з інвалідом більшість респондентів сприймала нейтрально. На уявну ситуацію, де людина, з якою респондент хотів одружитись, виявилась інвалідом, більшість опитаних відреагували негативно, та сказали, що відмовилися б від одруження. Коли ж їм була запропонована ситуація, де їм приписувався сформований намір одружитися з інвалідом, то спостерігались позитивні та нейтральні реакції, що свідчили про бажання все ж таки взяти шлюб.

При аналізі когнітивного компонента ставлення було виявлено, що найбільший показник, що становить 3,19 бали. Це вказує на нейтральні думки з приводу тісної взаємодії з інвалідом в більшості опитаних. Наприклад: «Інвалід також може бути хорошим другом», «Якщо моя доля – одружитися з інвалідом, то тут нічого не змінює», «Інвалід також має право на сімейне життя».

Менший показник був отриманий на основі аналізу негативних тверджень щодо побудови стосунків з інвалідом (1,68 бали). Такі опитані не можуть уявити тісне спілкування з інвалідом та виступають категорично проти побудови з ними близьких стосунків. Прикладом можуть служити такі висловлювання: «У мене вистачає друзів, навіщо спілкуватися з інвалідом?», «Дружба з інвалідом буде мене тільки обтяжувати», «Я не змогла б жити з інвалідом, це дуже важко», «Навіщо ж руйнувати своє життя, одружуючись з інвалідом?».

Такі твердження є свідченням прояву гандикапності, оскільки передбачають відмову від контактів з інвалідизованим, уникнення взаємодії з ними.

Показник, що вказує на наявність позитивного ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідизованим становить 1,28 бали. Такі опитані сприятливо ставляться до взаємодії з людьми з функціональними обмеженнями, акцентуючи увагу та їх особистісних рисах, а не на наявній ваді. Вони хочуть будувати з ними дружні стосунки, активно взаємодіяти, та не проти одруження з ними. Для прикладу наведемо такі висловлювання: «Із задоволенням буду товаришувати з інвалідом», «Я думаю, у нас будуть хороші стосунки», «Ще один друг – це завжди добре», «Не бачу причин, чому я не можу одружитись з інвалідом».

В емоційному компоненті ставлення переважають позитивні емоційні реакції (2,21 бали). Це свідчить про те, що у більшості опитаних взаємодія з інвалідизованим не викликає негативних емоцій, що сприяє побудові з ними стосунків та утворенню контактів. Прикладом можуть бути такі твердження: «Із радістю буду дружити з інвалідом», «Цікаво знайомитись з новими людьми», «Мені було б приємно з ним спілкуватися», «Одружуся з інвалідом, бо люблю його».

Практично не відрізняється від попереднього показник, що вказує на наявність нейтральних емоцій, які виникають в ситуаціях моделювання близької взаємодії з інвалідизованим, який становить 2,03 бали. Це свідчить про те, що можливість близьких контактів з неповносправним не викликає у таких опитантів яскравих емоцій, не є психотравмуючим чинником та не призводить до появи позитивних емоційних станів. Як приклад приведемо такі твердження: «Стосунки з інвалідом викликають такі ж емоції, як і стосунки зі здоровими людьми», «Я нормально сприймаю можливість одруження з інвалідом», «Спілкування з інвалідом не викликає у мене ніяких емоцій».

Дещо нижчим є показник, що вказує на виникнення негативних емоцій при моделюванні ситуацій близької взаємодії з інвалідизованим (1,72 бала). У таких опитантів думка про побудову тісних стосунків з людиною з особливими потребами викликає широкий спектр негативних емоцій, стан стресу та фрустрації. Для прикладу можна навести такі висловлювання: «Думка про одруження з інвалідом лякає мене», «Я відчуваю хвилювання та занепокоєння, коли інвалід пропонує мені свою дружбу», «Одружитися з інвалідом – це жахливо!», «Страшно подумати про те, що можна жити з інвалідом!».

Аналіз поведінкового компоненту вказує на переважання позитивних реакцій на тісну взаємодію з інвалідом (3,58 бали). Це свідчить про готовність значної кількості опитантів до побудови близьких стосунків з інвалідизованими. Вони сприятливо ставляться до можливості утворення дружніх зв'язків з неповносправним та більш обережно оцінюють можливість одруження з ними, вказуючи, що це можливо при певних обставинах. Для прикладу наведемо такі висловлювання: «Буду дружити з інвалідом», «Я готовий часто взаємодіяти з інвалідом», «Буду з ним спілкуватися», «Готовий одружитися, якщо буду закоханий», «Можна вийти заміж, якщо вада не серйозна» тощо.

Нижчий показник (1,58 бали) був отриманий при аналізі відповідей, що свідчать про наявність поведінкових реакцій, що зумовлюють можливість тісної взаємодії з інвалідом в окремих випадках. Наприклад: «Все залежить від обставин», «Буду діяти в залежності від того, яка це людина», «У певних умовах, може і зміг би дружити з інвалідом».

Показник, що свідчить про негативні поведінкові реакції щодо стосунків з інвалідизованим становить 0,81 бали. Це є свідченням установки на уникнення тісної взаємодії з інвалідизованими, відгородження від них, їх неприйняття. Прикладами можуть бути такі твердження: «Нізащо не буду дружити з інвалідом», «Ніколи не одружився б інвалідом», «Звичайно ж я відхилила б пропозицію дружби від інваліда», «Я ж не божевільна, щоб вийти за інваліда заміж!». Такі висловлювання є свідченням проявів у даних респондентів гандикапізму, що проявляється в ізоляції від неповносправних, уникнення контактів з ними, особливо тісних.

Порівнюючи вираженість кожного компоненту ставлення до стосунків з інвалідизованим помітно, що вони проявляються неоднаково. При аналізі позитивного ставлення переважають твердження, що відносяться до поведінкового компоненту (3,58 бали), тоді як найменшу кількість тверджень ми отримали за когнітивним компонентом (1,28 бали). Це вказує на те, що не дивлячись на думки, які не завжди позитивно відображують образ інвалідизованого та перспективи тісних контактів з ним, значна частина респондентів все ж не прагне уникати таких стосунків та готова спробувати налаштувати взаємодію.

При аналізі нейтрального ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідизованими також помітна неузгодженість його компонентів. Переважаючими є показники когнітивного компоненту (3,19 бали), а найменш вираженим – поведінкового (1,58 бали). Це означає, що в свідомості опитуваних наявні уявлення, що не сприяють побудові тісних стосунків з неповносправними, але їм не перешкоджають їм. Образ інвалідизованого носить абстрактний характер, при цьому особистості важко уявити, як насправді вона ставилася б до нього. Переважають невизначені відповіді, спрямованість яких носить ситуативний характер.

При аналізі негативного ставлення провідним є емоційний компонент (1,72 бали), а найменш вираженим – поведінковий (0,81 бали). Це свідчить про те, що в значній кількості опитаних виникають негативні емоції, як реакція на можливість побудови близьких стосунків з інвалідом, але багато обстежуваних не дозволяють собі відкрито їх виявляти та демонструвати при спілкуванні з інвалідизованим. Негативні емоції придушуються, а особистість намагається переконати себе поводитись з неповносправним коректно та дружньо, щоб не ранили його почуття. У даному випадку переважає мотив соціальної бажаності, що спонукає людину до пригнічення негативних імпульсів.

Подальший аналіз емпірично отриманих результатів продовжимо у розрізі статі молодшої особи. Узагальнені результати представлені у таблицях 2 і 3.

Загальний показник за шкалою у хлопців дещо вищий (11,63 бали проти 10,01 – у дівчат). Обидва показники знаходяться у зоні середнього (нейтрального) рівня прояву досліджуваної ознаки – гандикапності. Але молоді люди чоловічої статі виявили вищий рівень неприйняття інвалідизованих у питанні побудови з ними близьких стосунків, що є свідченням наявності меншого бажання у них взаємодіяти з неповносправними, налагоджувати з ними інтимні стосунки. В цілому дівчата проявили вищий рівень сформованості толерантності, терпимості до людей з особливими потребами.

Таблиця 2

Ставлення дівчат до побудови близьких стосунків з інвалідом (n=186)

Компоненти Ставлення:	когнітивний компонент	емоційний компонент	поведінковий компонент	загальний показник за компонентом
позитивне ставлення	1,4	2,32	3,81	2,51
нейтральне ставлення	3,23	2,13	1,6	0,15
негативне ставлення	1,21	1,47	0,53	1,07
Загальний показник за шкалою	10,01			

Таблиця 3

Ставлення чоловіків до побудови близьких стосунків з інвалідом (n=162)

Компоненти Ставлення	когнітивний компонент	емоційний компонент	поведінковий компонент	загальний показник за компонентом
позитивне ставлення	1,04	1,92	3,24	2,07
нейтральне ставлення	1,96	2,24	1,44	1,88
негативне ставлення	2	2,16	1,32	1,83
Загальний показник за шкалою	11,63			

У питанні створення сімейних стосунків з інвалідизованим хлопці категоричніші у висловах та оцінках. Дівчата частіше робили поправку на вид інвалідності, причину її появи та рівень можливості самообслуговування неповносправного.

При порівнянні когнітивного компоненту виявлено вищий його рівень негативного забарвлення у хлопців. Нейтральне ставлення до можливих близьких стосунків з інвалідизованими більше виявлено у дівчат.

Показники дівчат у емоційній оцінці взаємодії з інвалідизованими теж виявились вищими ніж у хлопців. Цей факт свідчить про більш емпатійне ставлення дівчат до людей з особливими потребами. Водночас слід

відмітити наявність у 17 % опитаних дівчат досить різкого негативізму щодо інвалідизованих, що можна пояснити наявним страхом уявної ситуації інтеракцій з неповносправним. Для хлопців характерним є менший рівень прояву страху в ситуації моделювання близьких стосунків з інвалідизованими.

Яскраво виражені негативні тенденції у поведінковому компоненті ставлення до інвалідизованих у хлопців. Вони виявили вищий рівень готовності до агресивних дій щодо інвалідизованих, ніж дівчата.

Підводячи підсумки проведеного дослідження відмітимо наступні положення. В цілому, студентська молодь допускає можливість дружби, тісного спілкування та навіть одруження з інвалідизованим. При цьому наявні відмінності у ставленні до стосунків з інвалідом в різних ситуаціях взаємодії. Так, на ситуацію, де інвалід пропонує свою дружбу більшості обстежуваних реагували позитивно, тоді як на ситуацію, де друг-інвалід пропонував серйозні стосунки було отримано багато негативних відповідей. Ситуацію ж повсякденного спілкування з інвалідом більшості респондентів сприймала нейтрально. На уявну ситуацію, де людина, з якою респондент хотів одружитись виявилась інвалідом, більшості опитаних відреагували негативно та відмовилися б від одруження.

У розрізі статі слід відмітити вищий рівень толерантного ставлення до неповносправних у дівчат. Хлопці виявили більшу категоричність у можливій побудові стосунків з інвалідизованим: всі три компоненти (когнітивний, емоційний та поведінковий) мають у хлопців більший рівень негативного ставлення до побудови тісних стосунків з інвалідизованими.

Перспективи подальших розвідок цього питання мивбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції проявів гандикапності в студентському середовищі, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

1. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Название с экрана. Дата обращения 01.08.2008. 2. 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 А. Д. Калько.

Яковишина Т. В., к.пед.н., доцент (Рівненський державний гуманітарний університет)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ДІАЛОГУ В СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Анотація. У статті розкрито сутність понять «діалог», «взаємодія», «суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому середовищі ВНЗ». Узагальнено результати пошуку основних характеристик діалогічного підходу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії в умовах ВНЗ. Виокремлено та проаналізовано організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогічної взаємодії. Обґрунтовано педагогічну взаємодію як систему взаємних дій суб'єктів, включених у спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти.

Ключові слова: взаємодія, діалог, діалогічна взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Аннотация. В статье раскрыта суть понятий «диалог», «взаимодействие», «субъект-субъектное взаимодействие в образовательной среде вуза». Обобщены результаты поиска основных характеристик диалогического подхода в субъект-субъектном взаимодействии в условиях вуза. Выделены и проанализированы организационно педагогические условия формирования способности к диалогическому взаимодействию. Обосновано педагогическое взаимодействие как система взаимных действий субъектов, включенных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования.

Ключевые слова: взаимодействие, диалог, диалогическое взаимодействие, субъект-субъектное взаимодействие.

Annotation. The article reveals the essence of the concepts «dialog», «interaction», «subject-subject interaction in the educational environment of university». The results of basic characteristics of the dialogic approach to the subject-subject interaction in conditions of high school are generalized. The organizational pedagogical conditions of ability to dialogic interaction formation are allocated and analyzed. The pedagogical interaction as a system of mutual actions of the subjects included in the joint activities on the basis of the overall objectives of professional education is grounded.

Keywords: interaction, dialog, dialogic interaction, subject-subject interaction.

У системі вітчизняної вищої освіти за останні роки багато що змінилося: оновився зміст освіти, з'явилися різні його моделі, робляться

спроби знайти відповідні технології навчання. Соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, реформування вищої педагогічної освіти на гуманістичних та демократичних засадах потребують соціально компетентну і конкурентоздатну особистість, успішну не тільки в професійному плані, але й у побудові діалогічних стосунків з іншими людьми, у вирішенні життєвих завдань. Розв'язання окресленої проблеми вимагає адекватної організації підготовки вчителя до спільної діяльності з учнями з урахуванням діалогічного чинника.

Отже, актуальність наукового дослідження педагогічних умов формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів початкових класів в процесі професійної підготовки ми визначаємо з огляду на необхідність розв'язання сукупності протиріч між:

1) необхідністю впровадження в навчально-виховний процес технології діалогічної взаємодії та недостатнім рівнем сформованості в майбутніх учителів умінь діалогічно взаємодіяти;

2) потребою посилення особистісно-орієнтованого підходу до студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ та відсутністю індивідуальних підходів до формування у них умінь діалогічної взаємодії;

3) необхідністю успішного формування в майбутніх учителів початкових класів умінь діалогічної взаємодії та відсутністю відповідної системи роботи з використання інтерактивних методів і діалогічної техніки в процесі їх підготовки;

4) формуванням умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів та відсутністю цілеспрямовано розроблених спецкурсів і методичних рекомендацій, що сприяють формуванню умінь діалогічно взаємодіяти.

У вітчизняній та зарубіжній філософії освіти, педагогіці, психології, лінгвістиці дослідженню діалогу приділяється значна увага з 1990-х років до теперішнього часу. Важливим підґрунтям дослідження стали праці про діалогічну взаємодію, яка розглядається в різних аспектах (філософському, психологічному, педагогічному), з позицій різних теоретичних підходів (Г. Балл, М. Бахтін, В. Біблер, Л. Виготський, М. Каган, Ю. Лотман, А. Маслоу, П. Фрейд та ін.).

Дотичними до проблеми дослідження є напрацювання Н. Моїсеєвої та О. Ліннік. Зокрема, у дослідженні Н. Моїсеєвої процес діяльності та відносини утворюють два боки взаємодії. Науковець наголошує, що «процес діяльності – це завжди система взаємообумовлених, взаємопов'язаних дій. По-перше, це взаємодія між суб'єктом та об'єктом діяльності, по-друге, між суб'єктами діяльності. У першому випадку якісно змінюються способи дій, що приводить до розвитку та збагачення змістовного аспекту взаємодії. У другому – взаємодія супроводжується міжособистісними відносинами, що відображають соціальну спрямованість суб'єкта» [1, с. 53].

У монографії О. Ліннік обґрунтовано теоретико-методологічні засади та представлено розроблену автором систему поетапної підготовки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями в умовах освітньо-професійного середовища ВНЗ [2].

Отже, аналіз праць вищезгаданих науковців засвідчив, що проблема формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки залишається предметом дискусії й потребує подальшого обґрунтування та деталізації.

Метою нашої статті є узагальнення результатів пошуку основних характеристик діалогічного підходу у суб'єкт-суб'єктній взаємодії в умовах ВНЗ. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: 1) розкрити розвивальний потенціал діалогічного підходу в освітньому середовищі ВНЗ; 2) виокремити організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Специфіка проблем у сучасних освітніх процесах визначається готовністю вчителя не тільки до реалізації своїх професійних функцій, але й здатністю проявляти себе як творча особистість при адаптації до швидкоплинних умов шкільної освіти, впевнено засвоюючи в обраній професії індивідуальний стиль діяльності. У колі проблем, які визначаються широким вибором технологій навчання, одним із провідних питань є підготовка майбутнього вчителя, орієнтованого на гуманну міжособистісну взаємодію зі своїми учнями, що сприяє саморозвитку як самого педагога, так і його учнів.

На думку науковців (З. Курлянд, В. Петухова, А. Хуторський та інші) у контексті середовищного підходу процес навчання являє собою обмін культурними смислами між суб'єктами педагогічного процесу. Відтак, середовище виступає як дійсність, носій культурних смислів, у якій відбувається створююча його діяльність для досягнення своїх особистих і соціальних цілей. У свою чергу, змінена нею або іншими суб'єктами частина середовища має зворотній вплив на суб'єкта.

Зауважимо, що термін «освітнє середовище» майже не зустрічається у науковій літературі, а його особливості розглядають крізь призму таких аспектів:

1) освітнє середовище тлумачать відносно суб'єкта освіти та тих змін, що відбуваються у культурних механізмах освітньої діяльності;

2) освітнє середовище і суб'єкт освіти – рівноправні, хоча і нерозривні субстанції в реальному житті;

3) суттєвим є їхня безперервна взаємодія, що відображується у соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища та у побудові практики взаємодії із середовищем;

4) межі середовища рухливі і не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудовувати

комунікативні зв'язки і відносини, спрямовані на розвиток себе й освітнього середовища [2, с. 79].

Поділяємо думку О. Ліннік про те, що освітнє середовище ВНЗ – це багаторівнева педагогічно організована система умов та можливостей ВНЗ, які забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямована на створення культурно-ціннісного контексту становлення суб'єкта професійної діяльності [2, с. 163].

Необхідно зазначити, що особистісно-діяльнісний підхід модифікує об'єкт навчання і сам процес навчання. У такому разі відбувається зміна характеру педагогічної взаємодії вчителя й учнів, який ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних зв'язках. Такий характер взаємодії забезпечує емоційний комфорт особистісних проявів учасників педагогічного процесу, створюючи умови для здійснення суб'єктної активності за рахунок рівнопартнерських, довірливих відносин з педагогом, схвалення навчального завдання і задоволення від його розв'язання у співпраці з викладачем. Суб'єктна спрямованість в процесі навчання дозволяє студентам не тільки оволодівати досвідом здійснення професійної діяльності, але й реалізувати індивідуальний потенціал у цій діяльності. А прогресуюча динаміка розвитку психічних, емоційних і особистісних якостей за час навчання у ВНЗ створює міцну основу для професійного розвитку особистості в майбутній професійній діяльності.

У результаті теоретичного аналізу робіт, присвячених проблемам вищої освіти, було виявлено, що зміни, події за останні роки в системі вітчизняної вищої освіти, позначили й нові вимоги до освітнього процесу у ВНЗ. Ведучим серед цих вимог є зорієнтованість освітнього процесу на сприяння особистісно-професійному становленню студентів. У свою чергу, ця вимога припускає збагачення освітнього досвіду студентів знаннями не тільки професійними, але й про навколишній світ та про себе на цьому світі і в професії; способами вирішення завдань, пов'язаних з пізнанням і перетворенням миру, з соціальною взаємодією і міжособистісним спілкуванням; пізнанням і перетворенням себе; способами творчої діяльності, ситуаціями вільного вибору і відповідальності за зроблений вибір; гуманістичними відносинами до навколишнього світу, людей, самим собі. Всі ці вимоги обумовлюють необхідність оновлення змісту і характеру взаємодії викладачів і студентів в освітньому процесі.

Проте в педагогічних дослідженнях за основу характеристики студента як суб'єкта навчальної діяльності, береться найчастіше досвід пізнавальної активності, а насичення процесу навчання особистісними сенсами, як правило, не враховується. Предметом навчальної діяльності студента в діалоговому навчанні виступає початковий образ світу, який уточнюється, збагачується або коректується упродовж діалогу зі світом та іншими людьми. Тому в процесі діалогічної взаємодії людини з іншими має місце

не просто засвоєння однією стороною діалогу точки зору іншого, але й уточнення, виправлення, поліпшення її, а також розвиток і збагачення власних ідей за допомогою об'єднання взаємодіючих результатів.

Результати аналізу засвідчили, що різноманітність визначень поняття «діалог» є на наш погляд, не стільки проявом педагогічного різномудства про діалог, скільки проекцією потреби якомога ближче підійти до суті цього поняття.

У дослідженні А. Єрофєєвої описуються чотири взаємозв'язані позиції викладачів в міжособистісній взаємодії зі студентами, в освітній практиці сучасного вузу [3].

У змісті формальних діалогів треба, на думку автора, визнати їх організованість, чітке дотримання правил і залучення великої кількості студентів. Такий тип діалогу вирізняється тим, що роботу з його організації бере на себе педагог або тільки іноді передає цю роль лідеріві групи, залишаючи за собою право втручатися в його дії. Обмеження формального діалогу пов'язані з низькою емоційною включеністю і слабкою вираженістю творчості учасників.

Ситуативний діалог має низку позитивних особливостей у порівнянні з формальним діалогом: висока емоційна насиченість, довіра учасників один до одного, спрямованість на розвиток діалогового спілкування, інтерес до результатів, залучення прихильників.

Педагогічний діалог (діалог співпраці) не отримав достатнього науково-методичного обґрунтування в освітньому середовищі ВНЗ. Діалог співпраці вирізняється чітким дотриманням комунікативних прав особистості на: пошану, відмінність від співбесідника, питання до співбесідника, відчуття і переживання. Прийнято вважати, що діалоги такого типу звучать як хор, але *«перша партія в цьому багатоголосі належить по праву студентам»* (Ю. Сенько).

Відтак, узагальнюючи ці позиції, ми розуміємо педагогічний діалог як міжсуб'єктний обмін знаннями, переживаннями, способами діяльності і сенсами, як міжособистісну взаємодію, метою якої є зміна позицій її учасників.

У дослідженні визначаємо діалогічний підхід, в якому повною мірою реалізується психологічна готовність особистості до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії і діалогу на основі особистісних сенсів діалогу. У руслі такого підходу проблема діалогу як засобу і форм суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії вирішується в синтезі особистості з діалогом. Соціально компетентна особистість володіє якостями, які дозволяють бути готовими до труднощів в контактах і гнучкості у взаємодіях, що робить її здатною до саморегуляції і орієнтованою на самореалізацію і духовно-етичні цінності.

Розвивальний потенціал педагогічного діалогу розкривається крізь призму таких аспектів:

1) зміст будь-якого діалогу є гуманістичний, оскільки діалог припускає унікальність суб'єктів і їхню принципову рівність, а також орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння й активну інтерпретацію його точки зору іншими суб'єктами. Гуманістична спрямованість об'єднує названі поняття, а уточнює і розводять їх орієнтація на філософські або психологічні уявлення про призначення діалогу в освіті;

2) у сучасних дослідженнях діалог в основному розуміється як мовна комунікація (розмова, бесіда, диспут, дискусія, суперечка тощо). Переважання дослідницької установки на діалог як об'єкт мовної комунікації виявляється у фрагментарності діалогічних досліджень і відсутності загальноприйнятого трактування терміну "діалог";

3) педагогічний діалог – це, перш за все, міжособистісний діалог, що розвиває суб'єкт-суб'єктні відносини, за яких педагог взаємодіє зі студентами на основі партнерських відношень;

4) найбільш продуктивним є, на нашу думку, вивчення педагогічного діалогу з установкою на його затребуваність, внутрішню необхідність. Викладач, якщо сам не практикує міжособистісний діалог, не відкритий до діалогу з іншими людьми, не здібний до зміни своєї позиції в освітньому процесі ВНЗ.

Результати психолого-педагогічних досліджень дають підставу припустити, що студентство як особлива соціальна категорія за своїми функціональними і соціально-психологічними можливостями готове до здійснення ролі суб'єкта педагогічної діяльності, а рівноправна позиція викладача при цьому і ставлення до майбутнього фахівця як соціально зрілої особистості актуалізують й стимулюють професійно-особистісний розвиток.

У монографії Л. Величченка «Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу» педагогічна взаємодія проаналізована як системне явище у педагогічному процесі, що зазнає впливу з боку соціальної системи у плані статусно-рольових відносин у суспільстві, регламентується нормативними документами у системі освіти, визначається практикою освітнього закладу, реалізується вчителем, діяльність якого є основою для розвитку діяльності учня. Загальна закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; особистості та діяльності вчителя і учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регулятивних і виконавчих елементів взаємодії [4, с. 44].

Згідно з педагогічним підходом А. Мудрика, основу взаємодії складає особистісний підхід, який є «базовою ціннісною орієнтацією педагога, що визначає як провідну його орієнтацію на розвиток особистості вихованця,

а також стратегію його взаємодії із особистістю і колективом у виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків» [5, с. 310].

Так, студент стає активним суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, якщо він усвідомлює її мету та свідомо регулює цей процес. Саме за такої умови діяльність впливає на його особистісне становлення й розвиток. Активна суб'єктна позиція особистості у процесі навчання розвивається залежно від усвідомлення себе як діяльної особи, яка творить, змінює реальні умови. Вагомою умовою суб'єктної поведінки є осмислення, аналіз власного процесу пізнання, власних дій, цілеспрямоване й усвідомлене внесення необхідних змін для вдосконалення процесу.

Педагогічна взаємодія в системі «викладач – студент» є системою взаємних дій суб'єктів, включених в спільну діяльність на основі загальних цілей професійної освіти. Така взаємодія має велике принципове значення з погляду аксіологічної складової, оскільки ця взаємодія між викладачем і студентом впливає на формування системи цінностей майбутнього фахівця, таких, як людина, істина, освіта, професія та інші.

Різноманіття процесів, що відображаються поняттям «взаємодія викладачів і студентів», дозволяє представити його як певну цілісність, що розвивається, в якій у єдності виступають суб'єкт-суб'єктна і суб'єкт-об'єктна взаємодія, практична і духовна, наочна і міжособистісна. Суб'єкт-суб'єктний зв'язок у цій цілісності визначає взаємні відношення викладачів і студентів як осіб, що розвиваються, суб'єктів власної життєдіяльності, а суб'єкт-об'єктний підкреслює функціонально-рольовий характер їхніх взаємних відношень.

Важливо мати на увазі, що процес взаємодії викладача і студентів здійснюється в умовах зіткнення цілей, інтересів, життєвих позицій, мотивів, особистого індивідуального досвіду, що викликає діалектичні зміни форм взаємодії упродовж навчального процесу.

Враховуючи ці ідеї та продовжуючи далі ідею провідної ролі рівня суб'єктності студента та викладача у побудові взаємодії, О. Ліннік визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію як рівноправний взаємообмін навчальними смислами між суб'єктами педагогічного процесу, що відбувається у спільній навчальній діяльності та опосередковується міжособистісними стосунками [2, с. 76].

Урахування виділених теоретичних положень викликало необхідність дослідити суть процесу навчання і виокремити систему педагогічних умов, які сприятимуть формуванню діалогічного підходу у суб'єкт-суб'єктній взаємодії: позитивне відношення суб'єктів один до одного та визнання ними загальних правил взаємодії, орієнтованість учасників педагогічного процесу на особистісну взаємодію, діалогова співпраця у вирішенні навчально-педагогічних завдань, уміння переводити внутрішній діалог у зовнішній, розвиток позиції рефлексії і здійснення взаємооцінки результатів діяльності.

Педагогічна можливість та доцільність виділення перерахованих умов були обумовлені:

1) орієнтацією на студентів як дорослих людей з достатньо високим рівнем самосвідомості й сформованою соціальною позицією, що знайшло вираження у формулюванні та ухваленні цілей;

2) можливістю реалізації в педагогічному процесі професійної взаємодії викладача і студентів в постановці й вирішенні навчально-педагогічних завдань;

3) необхідністю урахування в педагогічній взаємодії особистісного досвіду студентів;

4) визнанням за майбутніми педагогами здібності до самореалізації і самовдосконалення;

5) заміною рольової позиції викладача в педагогічній діяльності актуалізацією і стимулюванням загалом та професійно-особистісним розвитком студентів.

У монографії О. Ліннік на основі аналізу теоретичних досліджень обґрунтовано такі компоненти професійної готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкових класів: особистісна (сформованість суб'єктної позиції педагога), когнітивна (наявність науково-теоретичних педагогічних знань), діяльнісна (володіння інтерактивними технологіями), поведінкова (фасилітаторська педагогічна позиція) [2, с. 124].

Особистісна готовність педагога до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії характеризується наявністю відповідних мотивів, особистісних якостей, які забезпечують можливість його професійної діяльності, результативний бік професійної роботи та міру досягнення педагогічного результату професійної активності. Теоретична підготовленість утворює підґрунтя педагогічного уміння здійснювати взаємодію як комплекс особистісних якостей, що дозволяє реалізовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в практиці роботи та утворює прикладну готовність.

Відтак, у результаті аналізу напрацювань науковців виокремлюємо такі організаційні умови діалогічної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ, а саме:

1) пріоритет суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладачів і студентів;

2) створення діалогового освітнього простору як простору навчальної співпраці і міжособистісної взаємодії;

3) індивідуалізація педагогічної взаємодії з метою забезпечення студентів вибору індивідуального способу саморозвитку;

4) психологічна підтримка у формі тренінгових вправ і діагностичних процедур, що розкривають індивідуальні риси особистості конкретних

студентів і особливості розділення студентів по рівнях розвитку емоційного інтелекту.

Діалогічна взаємодія передбачає суб'єкт-суб'єктні стосунки, основою яких є рівність позицій, повага один до одного. Здатність до діалогічної взаємодії означає універсальну здатність педагога, необхідну для виконання його функцій в педагогічному процесі, уміння організувати сумісну діяльність і спілкування з учнями на основі співробітництва, взаєморозуміння та поваги. Виокремлено організаційно-педагогічні умови, створення яких сприятиме формуванню умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів початкових класів. Організаційні умови: організація співробітництва та взаємовідносин на засадах «дидактичної емоційної взаємодії»; використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтенсивних діалогічних технологій; організація діалогічної взаємодії на засадах усвідомлення власної успішності студентів в умовах впровадження інтерактивних технологій та імітаційно-ігрового підходу до навчання. Педагогічні умови: позитивне ставлення суб'єктів один до одного та визнання ними загальних правил взаємодії; здатність учасників діалогічної взаємодії відійти від «настанови на себе» й створення довірливого спілкування; уміння переводити внутрішній діалог у зовнішній; настанови на відкритість позицій викладача і студента й досягнення рівня двобічної активної позиції у взаємодії; готовність до вирішення конфліктних і проблемних ситуацій; створення атмосфери довіри, яка забезпечить можливість досягнення поставленої перед майбутніми учителями трудового навчання мети в процесі діалогічної взаємодії.

На нашу думку, подальшого вивчення й обґрунтування вимагають питання, пов'язані з упровадженням діалогічної взаємодії та принципу діалогу в освітньо-професійне середовище сучасних ВНЗ й науково-дослідницьку діяльність студентів.

1. Моисеева Н. Формирование психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному взаимодействию: дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Н. Моисеева. – Уфа, 2007. – 218 с. 2. Ліннік О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: монографія / О. Ліннік. – К. : Слово, 2014. – 304 с. 3. Ерофеева А. Диалог в обучении как коммуникативный принцип и особая форма педагогического взаимодействия / А. Ерофеева // Актуальные проблемы социальной коммуникации. Материалы II международной научно-практической конференции. – Н. Новгород : из-во НГТУ, 2011. – С. 487–489. 4. Велитченко Л. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с. 5. Мудрик А. Введение в социальную педагогику / А. Мудрик. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – С. 269–310.

Рецензент: д.пед.н., професор О. Б. Петренко.

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ НАУКОВОЇ ШКОЛИ ПРИ ІСТОРИЧНОМУ АНАЛІЗІ НАУКИ

***Анотація.** У статті розкрито суть поняття «наукова школа» за різними авторами. Названо функції та ознаки наукової школи. Висвітлено методи дослідження наукової школи як об'єкта при історичному аналізі науки. Обгрунтовано застосування ряду наукових методів. Виділено головні етапи вивчення наукової школи. Запропоновано алгоритм дослідження наукової школи. Поглиблено теоретико-методологічні аспекти вивчення наукової школи.*

***Ключові слова:** наукова школа, науковий напрям, методи дослідження, етапи вивчення, алгоритм дослідження.*

***Аннотация.** В статье раскрыта суть понятия «научная школа» за разными авторами. Названы функции и признаки научной школы. Освещены методы исследования научной школы как объекта при историческом анализе науки. Обосновано применение ряда научных методов. Выделены основные этапы изучения научной школы. Предложен методологические аспекты изучения научной школы.*

***Ключевые слова:** научная школа, научное направление, методы исследования, этапы изучения, алгоритм исследования.*

***Annotation.** The article reveals the concept «scientific school» by various authors. The functions and features of the scientific school are named. The methods of scientific school research as the object of a historical science analysis are shown. The application of a number of scientific methods is grounded. The main stages of the scientific school studying are highlighted. The research algorithm of scientific school is proposed. Theoretical and methodological aspects of the scientific school studying are deepened.*

***Keywords:** scientific school, scientific direction, research methods, stages of studying, research algorithm.*

В умовах підвищення інтересу суспільства до пізнання історичного минулого виникла необхідність вивчення історії науки та ролі її представників. Одним із об'єктів вивчення при історичному аналізі науки виступає наукова школа. Новою темою є вивчення персональних наукових

шкіл, яка висвітлює процес формування науки з українським обличчям, шляхи її зародження, становлення і розвитку. Висвітлення теоретичних і методологічних аспектів вивчення наукових шкіл сприятиме розв'язанню проблеми дослідження історії розвитку національної науки, однієї з надзвичайно актуальних у сучасному українознавстві.

Проблеми термінологічного визначення наукової школи досліджували П. Анохін, В. Галісов, Д. Зербіно, Б. Кедров, К. Ланге, М. Семенов, Ю. Саушкін, Ю. Храмов, О. Шаблій, М. Ярошевський та ін. Незважаючи на ці розробки, теоретико-методологічні аспекти вивчення наукових шкіл за різними науковими напрямами залишаються недостатньо обґрунтованими.

Мета дослідження – розкрити сутність поняття «наукова школа» та методику вивчення наукових шкіл. Відповідно до мети поставлені такі завдання:

– висвітлити термінологічне визначення наукової школи, її функції та головні ознаки;

– розкрити застосування сукупності методів дослідження наукової школи як об'єкта при історичному аналізі науки.

Дослідження становлення та розвитку наукової школи передбачає аналіз наукових джерел, які слугували генетичною основою для її формування, її наукових досягнень за науковими напрямами та поетапно, доробку провідних вчених за період її розвитку. Для цього необхідним є з'ясування сутності поняття «наукова школа» та її структури.

Наукова школа – це неформальна творча співдружність висококваліфікованих дослідників, у межах будь-якого наукового напрямку, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного наукового мислення, ідей і методів їх реалізації [1].

Поняття «наукова школа» є історичним, воно зазнавало зміни упродовж свого розвитку. Елементи колективної форми творчості й наукові школи типу відносин «учитель – учні та послідовники» (елементарне розуміння структури наукової школи) виникли в античну епоху. В умовах науково-технічної революції наукова школа, щоб зберегти свій прогресивний характер (без чого вона не може відігравати будь-якої ролі в розвитку науки), повинна володіти передовою методологією, виявити інтерес до дослідження в інших наукових напрямках. Із часом оцінка ролі й місця поняття «наукова школа» змінювалось [2].

В сучасних умовах наукова школа (НШ) – це професійна співдружність людей, що сформувалася під егідою особистості – ученого-лідера, вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі та у діяльності якої реалізуються такі основні функції: виробництво наукових знань (дослідження і навчання), їх поширення (комунікація), підготовка обдарованих вихованців (відтворення) [3].

Водночас складність новизни проблеми вивчення наукових шкіл зумовила розмаїтість підходів і численність її трактувань. Багатозначність поняття «наукова школа» проілюструємо різними дефініціями.

У радянській наукознавчій літературі проблемою наукової школи багато займався К. Ланге. Йому належить аналіз класичної наукової школи, на зміну якої в ХХ столітті прийшла так звана сучасна наукова школа. За визначенням К. Ланге, класична наукова школа формується на базі університету при великому вченому. Її основна функція – навчання науковій творчості, виховання нових талантів. А сучасна наукова школа, на думку вченого, формується на базі дослідницької установи при великому вченому для розроблення деякої висунутої ним наукової проблеми [4]. М. Семенов визначив «наукову школу як своєрідний спосіб мислення і дії в науці, в підході до розв'язання будь-яких наукових проблем» [5]. М. Ярошевський охарактеризував школу як «посвячення в науку, засвоєння її концептуального й методичного апарату, ціннісних орієнтацій і категоріального ряду» [6]. В. Галісов зазначав, що «наукова школа – це співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, що координують під керівництвом лідера свою дослідницьку діяльність, роблять внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми, і здатних активно уявляти мету і результати програми» [6]. Зокрема, Ю. Саушкін зазначав, що «наукова школа – це один із важливих об'єктів вивчення при історичному аналізі науки, процесі її становлення і розвитку. Наука розвивається групами взаємопов'язаних вчених, їх помічників, тобто просувається вперед тими чи іншими колективами однодумців, найперше засновниками шкіл, їх учнями і послідовниками...» [7]. Ф. Мільков писав, що «... наукова школа – це історично визначений колектив, який активно розробляє перспективні проблеми наукового напрямку» [8]. На сучасному етапі О. Шаблій дає таке визначення науковій школі: «наукова школа – це передусім система оригінальних наукових ідей і їх втілень у наукові принципи, теорії і концепції, а також у конструктивні розробки групою, (колективом чи науковими інституціями тощо) учених, переважно однодумців на чолі з визначною особистістю...» [9]. У нас склалося своє бачення сутності поняття «наукова школа». Під науковою школою ми розуміємо сукупність ідей, впроваджених у дослідження вченим-лідером та його однодумцями, наукових результатів, отриманих за певною тематикою, що відзначаються науковою новизною, якістю і фундаментальністю.

Позаяк типологія науково-дослідних об'єднань не розроблена, нерідко одним терміном «наукова школа» позначають різні за метою та завданням наукові колективи. Щоб відрізнити власне наукову школу від інших наукових колективів, зазначимо, що поняття «наукова школа» характеризується чотирма основними ознаками: розробка нового оригінального напрямку в

науці; спільність основного напрямку в науці; спільність основного кола завдань, які розв'язуються в школі, для всіх її представників; спільність принципів і методичних прийомів розв'язання представлених завдань; навчання молодих учених наукової творчості в широкому розумінні цього слова завдяки безпосередньому й тривалому науковому контакту керівника школи та його учнів [3].

Наукові школи є головною неформальною структурою науки, що роблять значний внесок у її розвиток. Їх представники, як правило, досягають значних нових результатів. Проблематика наукових досліджень учнів обов'язково має бути пов'язана з тематикою вчителя – лідера школи. Інколи вказують на географічну дислокацію як одну з ознак школи. Ця формальна ознака може бути використана, на нашу думку, як додаткова в процесі ідентифікації наукових шкіл в сучасних умовах, коли обмін інформацією відбувається швидко і повсюдно. Тому перегляд окремих методологічних аспектів дослідження наукової школи із сучасних позицій дозволить об'єктивніше оцінити напрям і рівень розвитку науки, зрозуміти значення окремих наукових шкіл і роль їхніх видатних представників.

Найпоширенішим методом ідентифікації наукової школи є вивчення потоку кандидатських і докторських дисертацій науковців, які входять до цього неформального колективу. Такий підхід правомірний, оскільки виявляє взаємовідносини «вчитель-учень», що є особливо суттєвим для наукової школи та ефективним, бо сприяє отриманню конкретних результатів, що базуються на кількісних даних про захищені під керівництвом того чи іншого вченого дисертації, свідчить про відповідність тематики дисертацій учнів проблематиці дисертації лідера. А також консультації, анкетування, методи персонорафії та біографістики. Бібліометричні методи допомагають вивчити частоту цитування праць керівника його учнями [4].

На основі застосування історичного методу розглянемо наукову школу як систему яка у своєму розвитку, як і кожен об'єкт, має здатність змінюватися, рухатися, розвиватися. Вдаючись до філософських методів у діяльності наукової школи, можна прослідкувати принципи взаємозумовленості, взаємозв'язку, причинності. Передусім поняття зв'язку прослідкуємо між лідером – учнями – послідовниками школи, а зв'язок між засновником і представниками школи у часі дасть змогу розкрити походження наукової школи, її генетичну основу. На основі категорій одиничного, особливого і загального, зможемо встановити закономірності розвитку і функціонування наукової школи (загальне), але це можна виконати шляхом виявлення особливого, специфічного (наприклад, виявлення напрямків наукової діяльності властивих школі), що неможливо здійснити без дослідження конкретних об'єктів (у даному випадку ознайомлення з науковою роботою окремих представників школи).

Необхідним є порівняльний метод, який можна застосувати, щоб показати спільність у наукових дослідження учнів школи і водночас виділити відмінності: окремі аспекти досліджень, що розглядаються з різних позицій й різними науковцями. Додається ще аналіз й синтез (наприклад, об'єднання-синтезування наукових здобутків лідера, його учнів, послідовників у досягнення єдиної наукової школи). Логічне абстрагування в науці, часто виступає як метод генералізації, що передбачає усунення під час дослідження об'єктів, явищ і процесів, несуттєвих другорядних властивостей та відносин і виділення головного, визначального [9]. Наприклад, виділення наукових напрямків у діяльності школи. З системи сучасних загальнонаукових методів доцільно застосувати методи формалізації й системний. Формалізація (математизація) дає змогу використовувати у дослідженнях геоінформаційні системи. Тобто, на основі використання бази даних складеної відповідно до завдання дослідження, безпосереднього етапу дослідження, отримуємо вихідний результат, який надалі може бути інтерпретований [9]. Використовуючи метод формалізації, найперше, аналізуємо розвиток наукової школи, накопичуємо дані (про представників школи і їх наукові праці (у кількісному вираженні)) і в результаті отримуємо вихідну інформацію про школу. У дослідженні важливо передбачити застосування системного підходу, оскільки наукова школа нами розглядається як складна й велика система.

Нами виділено основні етапи вивчення наукової школи (рис. 1). Відповідно до етапів вивчення подано алгоритм дослідження наукової школи, що дозволить аналізувати окрему наукову школу, на етапах її зародження, становлення, функціонування і прогнозувати розвиток на перспективу.

Алгоритм дослідження наукової школи:

- ідея аналізу наукової школи;
- обґрунтування;
- вибір методів дослідження;
- розробка методики дослідження;
- накопичення інформації (обробка літературних джерел, анкетування);
- обробка інформації;
- аналіз;
- ідентифікація у наукову школу (висунення актуальних проблем, розробка нового напрямку, спільність наукового напрямку, спільність основного завдання; спільність принципів і методів дослідження, науковий контакт керівника школи та його учнів);
- систематизація інформації (система – наукова школа);
- вивчення наукової школи як системи:
- у часі (зародження, становлення, розвиток, сучасні дослідження, перспективи розвитку);

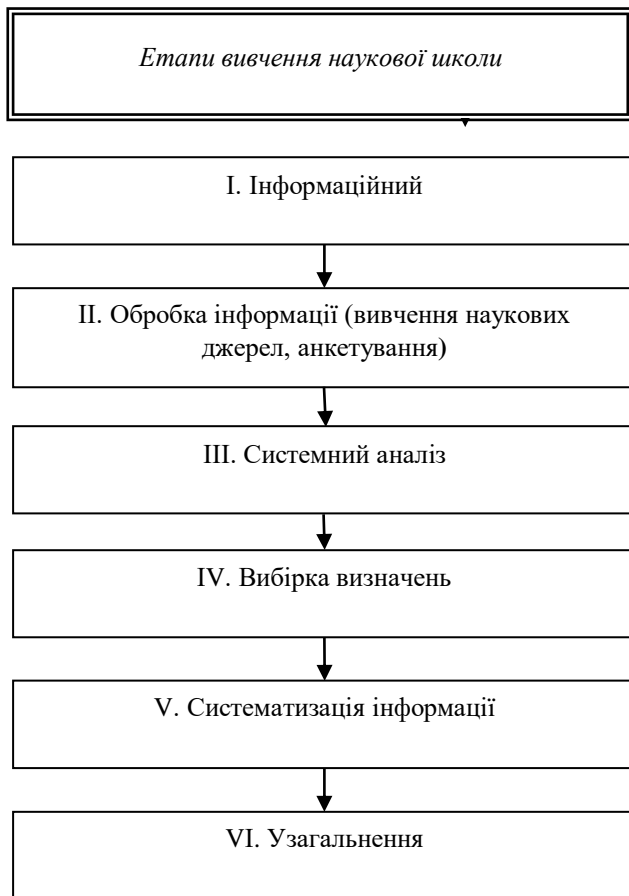


Рис. 1. Етапи вивчення наукової школи

- за тематикою дослідження;
- виділення окремих персоналій, центрів;
- виділення наукових ідей;
- виділення наукових концепцій, теорій;
- виділення наукових напрямів (провідних і похідних);
- узагальнення інформації (виділення здобутків лідера наукової школи, здобутки представників школи, виділення здобутків наукової школи);
- прогноз розвитку наукової школи.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що застосування алгоритму дослідження та дотримання етапів вивчення наукової школи сприятиме розкриттю особливостей зародження, передумов становлення наукової школи та визначенню основних етапів її розвитку, висвітленню тематики досліджень школи та напрямків її наукової діяльності (проведений аналіз наукових праць, виділено наукові ідеї, теорії, концепції, здобутки наукової школи з обґрунтуванням їх значення для розвитку науки і країни), виділенню сучасних напрямків наукових досліджень та визначенню напрямків розвитку на перспективу, розкриттю досягнень та наукових інтересів окремих представників школи, дасть змогу інформацію подати у хронологічній послідовності, систематизувати, узагальнити та отримати пошуковий результат.

В статті методологічно доведено необхідність досліджень становлення та розвитку наукових шкіл. Наведено ознаки та функції наукової школи, розмаїтість підходів і чисельність її трактувань у науці загалом. Запропоновано своє бачення поняття наукова школа. Розкрито методику вивчення наукової школи, виділено основні етапи вивчення та алгоритм дослідження наукових шкіл. Таким чином, поглиблено теоретико-методологічні аспекти вивчення наукових шкіл при історичному аналізі науки.

1. Українська радянська енциклопедія / Головна ред. УРЕ ім. М. П. Бажана. – К. : 1982. – Т. 7 (8). – С. 289.
2. Яроменко О. В. Алгоритм дослідження наукових шкіл в українській географії / О. В. Яроменко // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 480–481: Географія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 159–162.
3. Зербіно Д. Д. Наукова школа: лідер і учні / Д. Д. Зербіно. – Львів : Евросвіт, 2001. – 208 с.
4. Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями / К. А. Ланге. – Л. : Наука, 1971. – 248 с.
5. Семенов Н. Н. Наука и общество / Н. Н. Семенов. – М. : Наука, 1973. – 126 с.
6. Школы в науке / Под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М. : Наука, 1977. – 510 с.
7. Саушкин Ю. Г. Географическая наука в прошлом, настоящем и будущем / Ю. Г. Саушкин. – М. : Просвещение, 1980. – 270 с.
8. Мильков Ф. Н. Идеи, имена и научные школы в физической географии / Ф. Н. Мильков // Изв. Всесоюз. Геогр. о-ва. – 1977. – Т. 109, Вып. 3. – С. 205–211.
9. Шаблій О. І. Основи загальної суспільної географії. Підручник / О. І. Шаблій. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 444 с.

Рецензент: д.геогр.н., професор А. Д. Калько.

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

ОБРАЗ ІСТОРІЇ У ПІДРУЧНИКАХ «ВСТУП ДО ІСТОРІЇ» ДЛЯ УЧНІВ П'ЯТОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Анотація. В статті досліджено матеріали рекомендованих Міністерством освіти і науки України шкільних підручників «Історія України: вступ до історії» для 5 класу загальноосвітніх шкіл. Розкрито, що за тематикою розділів та окремих параграфів, особливостями інформативного наповнення тексту і побудови логічних зв'язків між окремими текстовими частинами підручника школярі формують історичний образ України. Обґрунтовано необхідність виваженого й аргументованого підходу до вибору текстового та ілюстративного матеріалу підручника, який би міг бути доступним для учнів, які починають вивчати історичні дисципліни.

Ключові слова: вступ до історії, історія України, шкільний підручник, образ історії, методика викладання історії.

Аннотация. В статье исследованы материалы рекомендованных Министерством образования и науки Украины школьных учебников «История Украины: введение в историю» для 5 класса общеобразовательных школ. Раскрыто, что по тематике разделов и отдельных параграфов, особенностях информационного наполнения текста и построения логических связей между отдельными текстовыми частями учебника школьники формируют исторический образ Украины. Обосновано необходимость взвешенного и аргументированного подхода к выбору текстового и иллюстративного материала, который бы мог быть доступен для учеников, которые начинают изучать исторические дисциплины.

Ключевые слова. Введение в историю, история Украины, школьные учебники, образ истории, методика преподавания истории.

Annotation. The article studies the materials of textbooks «History of Ukraine: Introduction to History» for 5th grade of secondary schools, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine. It is disclosed that on the subject of particular sections and paragraphs of a textbook, text features, information filling and logical links building between separate parts of a textbook pupils form the historical image of Ukraine. The necessity of a balanced and reasoned approach to the selection of the texts and illustrations, apprehensible to pupils who are just beginning studying historical discipline is substantiated.

Keywords. Introduction to History, History of Ukraine, school textbook, the image of history, methods of teaching history.

Проблема викладання предмету «Історія» у загальноосвітніх школах у зв'язку з розвитком історичних дисциплін стає дедалі гострішою. Зміна інформаційного наповнення підручників та якісних змін їхнього типографічно-ілюстративного рівня, на жаль, не призводить до вирішення глобальної проблеми сутності шкільної історичної освіти. Втім, проблема потребує не так практично-методологічного чи, тим більше, адміністративного чи й політичного вирішення, як філософського, соціального та науково обгрунтованого підходів.

Аналіз сучасних навчальних посібників з методики викладання історії переконливо свідчить про те, що в цій сфері потрібно зробити зміни [1, с. 10]. Станом на сьогоднішній день використовуються три основних видання: О. Пометун, Г. Фрейман «Методика навчання історії в школі» [2], В. Курилів «Методика викладання історії» [3], Ф. Левітас, О. Салата «Методика викладання історії» [4]. Проте, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що сьогодні в Україні не існує єдиного науково обгрунтованого підходу до визначення предмету шкільного курсу історії, відсутнє обгрунтування ідеї національної та світової історії, немає психологічного аналізу вікових особливостей пізнання минулого та не враховуються повною мірою інформаційно-комунікаційні задатки школярів. В наукових та практичних дослідженнях педагогічної думки переважають матеріали, що стосуються форми уроку, способів оцінювання знань учнів, сучасних цілей та завдань шкільної історичної освіти, особливостей використання технічних засобів навчання історії, форм та способів проведення позаурочних та позашкільних навчально-виховних заходів, дотримання державних стандартів освітньої галузі, способів, методів та цілей оформлення шкільного кабінету історії чи шкільно-історичного куточка та інше.

В наукових доробках К. Баханова [5], [6], [7], [8], [9], С. Терно [10], [11], [12], [13], В. Мисана [14], О. Пометун [15], [16], та ін. докладно описано як навчати, проте не встановлено, чому навчати: універсальні методи навчання минулого, як історичного надбання людства, навіть в принципі не можуть бути створені, а конкретизація предмету історичної освіти потребує і конкретизації методів його викладання, формування предметно-вікової методики, знаходження особливостей позаурочної роботи.

Мета та завдання нашої статті: дослідити якісний стан окремих шкільних підручників з навчального предмету «Історія» та довести необхідність підвищення рівня вимог до їх написання при умові більш чіткого визначення предмету шкільної історії та застосування нових нетрадиційних наукових підходів у формуванні змісту ознайомлювального історичного підручника для п'ятикласників.

Образ історії – цілісне уявлення про предмет історії. Завдяки здатності до образотворення ми маємо змогу зберігати у своїй пам'яті не так окремі

порції розрізненої та не пов'язаної з різноманітними, іноді, на перший погляд, абсолютно не тотожними об'єктами інформації, як взаємопов'язані цілісні образи та навіть цілі системи образів. Образ історії виступає як створене людським мисленням на основі наявної конкретної інформації та набутого узагальненого досвіду цілісне уявлення про минуле, його походження та взаємозв'язок з сьогоденням. В образі історії, збереженому в пам'яті кожної конкретної людини, міститься цілісне уявлення про те, чим є минуле, в чому воно відображене, зафіксоване та увічнене, з якими історичними подіями пов'язане тощо. Образ виступає в якості форми, яку людина впродовж усього свого свідомого життя заповнює новими обсягами чуттєвих, абстрагованих та деконструйованих помислів, водночас ревізуючи їх, поєднуючи та відокремлюючи, створюючи комунікативні зв'язки з іншими такими ж образами, виявляючи їхню системність та унікальність. Образ історії постає для конкретної людини її уявленим, проте реально досягнутим минулим.

Досить слушно зауважує В. Мисан, що «курс «Методика викладання історії» не має єдиної державної програми. Її так і не спромоглися написати вітчизняні дидактики за роки незалежності. Можливо, хтось і робив такі спроби, однак жодна з них не увінчалася офіційними публікаціями та оприлюдненням. А якщо врахувати, що вузи мають автономію щодо укладання навчальних та робочих програм, то й годі сподіватися на те, що така найближчим часом з'явиться» [1, с. 8]. При відсутності єдиної методики викладання історії, а під методикою тут слід розуміти сукупність методів пізнання минулого, не слід сподіватися також і на чітке і однозначне визначення даного минулого як об'єкта пізнання. Щодо шкільних історичних підручників, зокрема підручників для п'ятого класу, на сторінках яких має місце перше узагальнене тлумачення історії, то вони написані таким чином, що школярам навряд чи вдасться за їхньою допомогою відрізнити теорію історії, тобто теоретичну наукову дисципліну, від історичної фактографії, як науково-практичної дисципліни; відсутність чіткого тлумачення спеціальних історичних дисциплін веде до деформації сутності історичної науки; за браком чіткої системи диференціації історичних знань має місце незграбне тлумачення предмету історії як різного роду оповідань про минуле.

Методологія історії повинна виступати не як узагальнене тлумачення практичної науково-педагогічної діяльності, а в якості визначення концептуальних теоретично-філософських підходів до навчання, викладання та пізнання історичних дисциплін. А. Я. Баскаков та Н. В. Туленков справедливо вважають, що «абстрагування в розумовій діяльності людини має універсальний характер, бо кожен крок думки пов'язаний з цим процесом або використанням його результатів. Сутність даного методу полягає в тому, що він дозволяє подумки відволіктися від

несуттєвих, другорядних властивостей, зв'язків, відношень предметів і, одночасно, подумки виділяти, фіксувати цікаві для дослідження сторони, властивості, зв'язки цих предметів» [17, с. 98]. Щоправда, автор визначає сутність абстрагування як відволікання від несуттєвого, натомість слід було б говорити, що абстрагуванням є такий спосіб знаходження закономірних взаємозв'язків між окремими елементами, в результаті якого кожен з досліджуваних елементів отримує своє визначене місце в ієрархічній системі сенсів, а досліджуваний об'єкт в цілому стає системно узгодженим, цілісним та внутрішньо незаперечливим. Застосування методологічного досвіду дозволить створити шкільні навчальні підручники та посібники, позбавлені суб'єктивізму, ідеологічного тиску, методологічних перефразувань та схематичності.

В якості основних підручників, використаних нами з метою проведення наукового дослідження, взяті підручники авторів В. Власова «Історія України» та О. Пометун, І. Костюк та Ю. Малієнко з аналогічною назвою для учнів 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [18], [19]. Як альтернативний використано підручник А. Н. Майкова «История», рекомендований Міністерством освіти і науки Російської Федерації для учнів 5 класів загальноосвітніх навчальних закладів [20].

При проведенні аналізу підручників виокремлено такі складові:

- наявність та значимість основоположних історичних ідей, що є віхами історії;
- особливості концептуального підходу щодо тлумачення подій, явищ, фактів, першоджерел тощо;
- відповідність матеріалу історичного підручника психологічним та віковим особливостям дитини;
- обсяги комунікативного та інформативного гіпертекстів;
- відповідність ілюстративного матеріалу проголошеній ідеї історії;
- системність історичної інформації, наявність відповідного до віку школярів обсягу абстрагування історичного гіпертексту;
- змістовність шкільного історичного підручника як своєрідного стислого опису образу історії;
- наявність логічних зв'язків між змістовними елементами підручника (параграфами, розділами та ін.) як образу.

Огляд підручників історії для учнів 5 класу загальноосвітніх шкіл засвідчує про відсутність системного, узгодженого наукового підходу до випуску цих підручників, а відтак – про відсутність методологічного обґрунтування предметності навчального курсу історичних дисциплін та наявність суб'єктивістських особистісних тлумачень історії.

Підручник В. Власова «Історія України» (надрукований, як зазначено в анотації, «у відповідності з новою програмою по історії для 5 класу» (видання 2013 р.) поділений на три розділи: «Звідки і як історичні

дізнаються про минуле», «Про що і про кого розповідає історія» та «Чому пам'ятники культури вважаються історичною спадщиною» та має 10, 11 та 8 параграфів відповідно і тому не надто досвідченому педагогу важко зрозуміти логічний взаємозв'язок кількості відведених навчальною програмою годин з кількістю запропонованих параграфів. З заголовків розділів виходить, що маємо надалі розглядати не так історію України, як окремі теоретичні питання історичної науки чи то пак – основи історієзнавства. Окремі статті підручника висвітлюють так само окремі питання теорії історії, історії історії чи навіть філософії історії: «Історія як наука», «Завдяки чому розвивалася українська історична наука?», «Письмові джерела в історії», «Мова як джерело знань про минуле». Історичний матеріал не систематизований, попри те, що систематизації потребують як відомості про спеціальні історичні дисципліни, що чомусь розміщені саме в підручнику «Історія України», так і розповіді про історію українського фортифікаційного мистецтва, книгодрукування, іконопису, паркового будівництва тощо, як окремі оповідання про культуру України.

В підручнику В. Власова «Історія України» знаходимо ряд огріхів, на які слід було б звернути увагу. Так на С. 10 автор помістив по суті позбавлене сенсу для учнів 5 класу твердження, що «поважне ставлення до минулого – характерна риса нашого народу». В. Власов чомусь «справедливо», як він це сам стверджує, вважає батьком української історії М. Грушевського [18, с. 13], забувши при цьому не менш як тисячолітню історію вітчизняного літописання. Автор вказує, що «У наших предків від середини 11 ст. побутовали злитки срібла певної ваги і форми, так звані гривні» [18, с. 34]. Насправді ж, гривни а не гривні були як срібними, так й зоотими і так само набули поширення в Золотій Орді й Литовській державі, як у вигляді товарного еквіваленту, так і в формі прикрас. Тенденційно, по-радянськи, підібрані зразки фотодокументів: «Селяни на Харківщині слухають радіо. 1931 р.», «Молоді гірники з інструкторами виходять із забою. Сталінська (тепер Донецька) обл. 1933 р.», «Мітинг, присвячений 1-му Травня. 1923 р.», «Мітинг з поводу відкриття 4-річної трудової школи в Хуторі Романівський на Донбасі. 1928 р.» [18, с. 44]. Зображення автомобіля «Роллс Ройс» [18, с. 11] та пейзажів «Ріка Прут. Яремче. Прикарпаття» і «Гірський Крим поблизу Ай-Петрі» [18, с. 68] не містять історичної інформації. Параграф 21, що іменується «Пісенний край азарту і праці», є невдалим перекладом рядків з пісні «Край» (слова і музика Миколи Мозгового), так як слово авторського тексту «завзяття» скоріше мало б звучати російською «рвение», аніж «азарт».

Підручник насичений художніми оповіданнями про минуле, котрі учні мали б прочитати на дозвіллі. З огляду на те, що прізвища авторів цих художніх творів не вказані, найімовірніше їх творцем є сам автор, а отже, маємо підміну історичної хрестоматії (бо саме її пропонують у

підручниках для самостійного опрацювання) сумнівними з огляду на мистецьку якість авторськими оповідками.

Автор висвітлює історію Русі аж у 2 параграфах на 15 сторінках тексту. Натомість у підручнику, що все таки має назву «Історія України», абсолютно відсутні розділи про розвиток українських земель періодів Галицько-Волинської та Русько-Литовської держав, території півавстрійської та підросійської України кінця XVIII – початку XX ст., немає тут і інформації про польську окупацію 1921–1939 рр. та більшовицько-радянський режим 1922–1991 рр.

Підручник В. Власова «История Украины (Введение в историю)» не містить зваженого концептуального підходу щодо вивчення шкільного курсу історії України, питання теорії історії подаються автором навпереміж з історичними фактами та власною художньою творчістю. Ілюстративний матеріал не завжди слугує для додаткового пояснення історичного матеріалу. Тракткування історії України досить розмите: історія державотворення межує з основами права та мистецтвознавством. Підручник можна охарактеризувати як такий, що потребує значного доопрацювання.

Підручник О. Пометун, І. Костюк та Ю. Малієнко «Історія України» (видання 2013 р.) містить три розділи по 7, 10 і 6 теоретичних параграфів у кожному з розділів відповідно. Кожен із заголовків розділу «Звідки і як історики дізнаються про минуле», «Про кого і про що розповідає історія» та «Що історичні пам'ятки розповідають про минуле» є свідченням того, що учням пропонуються для вивчення окремі питання історієзнавства, на загал, теорії історії.

Історія України в підручнику О. Пометун, І. Костюк та Ю. Малієнко «Історія України (Вступ до історії)» починається аж у 12 параграфі. І хоча попередні параграфи, що стосуються теорії історії та спеціальних історичних дисциплін, написані досить докладно і зрозуміло, проте в іншому підручнику містить ці ж самі недоліки, що і книга попереднього автора: немає відомостей про Кримське ханство, Королівство Галичини та Володимирії, «весну народів» у Галичині, Підкарпатську Україну, колективізацію, кривавий вересень 1939 р., січових стрільців. Серед переліку навчальних закладів не знайшлося місця Кременецькому ліцею, Львівському та Чернівецькому університетам, Острозькій та Києво-Могилянській академіям, численним братським та просвітянським школам. Підручник не містить жодної розповіді про діаспору Україну.

В підручнику, на жаль, потрапили досить таки другорядні в історичному плані розповіді про масові харчові отруєння, пов'язані з неправильним поїданням картоплі [19, с. 107]. Автори, на превеликий жаль, не задаються питанням щодо історичної значимості цього так і не доведеного ними на сторінках підручника факту.

На відміну від підручника В. Власова, книжка О. Пометун та інших містить досить коротке, проте змістовне пояснення щодо правил роботи з підручником. Подібний російський історичний підручник А. Н. Майкова [20] містить аж цілий параграф щодо роботи з навчальними матеріалами з історії, щоправда розміщений цей матеріал в кінці книжки.

Питання «Що таке історія», «Як пов'язані історія і час», «Як пов'язані історія і простір», «Що називають історичними подіями та явищами», на наш погляд, не мають безпосереднього відношення до історії України і їх слід було б розмістити в дуже доречному тут хрестоматійному розділі «Філософія історії», написаному спеціально для дітей.

Образи представників Давньої Русі, козацтва, жителів українського села XVII–XVIII ст. є узагальненими та такими, що формують достовірне уявлення про історичне минуле українських земель, натомість, автори підручника тенденційно підходять до висвітлення історії України ХХ ст., оскільки українська революція 1917–1920 рр. (чому б не 1914–1922) зображена цілком в радянському дусі як сукупність масових виступів робітників і селян за свої права.

Історії ЗУНР присвячено лише 8 рядків тексту, але, натомість, автори підручника досить детально намагаються розповісти п'ятикласникам про те, хто такі більшовики. Так само поширюється в книжці ідеологічно-програмна радянська думка про так звану Велику Вітчизняну війну, яку незаангажовані історики зазвичай називають німецько-радянською війною. Попри те, що після 1944 р. радянська армія принесла в Європу комуністичну ідеологію та призвела до встановлення в ряді країн тоталітарно-комуністичних режимів, автори підручника таки намагаються барвисто описати «героїчний подвиг своїх захисників».

Підручник А. Н. Майкова «История. Введение в историю: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений» був надрукований у 2007 р. та перевиданий зі змінами у 2012 р. та призначений для ознайомлення учнів з основами історичної науки. Попри те, що книга стосується загальних теоретичних питань історії, кількість ілюстрацій, що демонструють розвиток російської історії сягає 75. Підручник містить параграфи «Що вивчає історія», «Джерела знань про минуле», «Вимір часу» (У О. Пометун та її колег таки «історична хронологія»), «Історична карта», «Археологія – помічниця істориків», «Наука про народи та наука про минуле» та ще ряд параграфів для самостійного прочитання.

Порівняльний аналіз українських підручників історії для учнів 5 класу загальноосвітніх шкіл засвідчує, що:

1. Образ історії, сформований авторами підручників історії для 5 класу, є системним та таким, що містить такі складові:

– образ історичного мислення з визначеннями історичного часу, історичного простору, історичного буття, історичних подій та явищ,

історичного гіпертексту (історичних джерел, історичної писемності та мовлення) тощо;

– образ історичної науки та її складових, таких, зокрема, як соціальна історія, історія релігії, археологія, історія держави, історична біографістика (у О. Пометун та ін. – «історичні діячі»), історична топоніміка, геральдика, історичне краєзнавство, а також суміжних з історією дисциплін, таких як архівознавство, музеєзнавство, мистецтвознавство, історичне пам'яткознавство та ряд інших;

– образ історичного буття українського народу та історії українських земель;

– образ історично сформованої української культури та історичних культур народів Європи, що розвивалися на території сучасної України та є культурним надбанням українського народу;

– образ сьогодення як історично сформованого буття.

2. Підручники «Історія України: Вступ до історії. Підручник для 5 класу загальноосвітніх шкіл» потребують доопрацювання на предмет повноти викладу історичного матеріалу, логічного упорядкування, змістовного наповнення та доступного для зазначеної вікової категорії рівня абстрагування.

3. Недоліками підручників історії України для 5 класу є заміна наукового мислення емоційно-чуттєвим (В. Власов, 2013) та цілковита тотожність змісту окремих розділів змістові аналогічних російських підручників (А. Н. Майков. 2007, 2012).

4. Існує потреба розробки підручників історії України для учнів 5 класів загальноосвітніх шкіл на основі державних програм збереження, розвитку та пропаганди української історії як цілісного й багатоговікового історичного надбання всіх народів, що проживали на території українських земель, та формування відповідних регіональних навчальних програм.

5. Образ історії у підручниках історії забезпечує пізнання учнями історичного минулого та залучення до їх мисленнєвої діяльності досвіду історичного буття.

1. Мисан В. «Методика викладання історії» – базова дисципліна в підготовці майбутніх учителів історії / В. Мисан // Проблеми дидактики історії : Збірник наукових праць. – Випуск 1. – 2009. – С. 7–22. **2.** Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с. **3.** Курилів В. Методика викладання історії. Курс підвищення кваліфікації вчителів історії / В. Кирилів. – Львів-Торонто : Світ, 2003. – 248 с. **4.** Левітас Л. Ф. Методика викладання історії : посіб. учителя / Л. Ф. Левітас, О. О. Салата. – Х. : Вид. група «Основа», 2006. – 96 с. **5.** Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанта / К. Баханов // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С.8–11. **6.** Баханов К. Державний стандарт шкільної історичної освіти: в пошуках оптимального варіанта / К. Баханов // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 6–8. **7.** Баханов К. Написані з власного погляду (Перше покоління

українських підручників: основні напрямки модернізації) / К. Баханов // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 11–17. **8.** Баханов К. Не втратити досвід поколінь (Останні радянські підручники з історії під методичним мікроскопом) / К. Баханов // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 15–19. **9.** Баханов К. Проблема визначення мети і завдань шкільної історичної освіти / К. Баханов // Історія в школах України. – 2002. – № 1. – С. 15–22. **10.** Терно С. Дидактика історії чи методика навчання історії? / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 6. – С. 25–26. **11.** Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? / С. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 45–51. **12.** Терно С. Підручник з історії сьогодні : стан і перспективи / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С. 6–8. **13.** Терно С. Як обрати підручник / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 17–19. **14.** Мисан В. До питання про назви курсів шкільної історії / В. Мисан // Історія в школах України. – 2000. – № 2. – С. 2–5. **15.** Пометун Е. Шкільное историческое образование в Украине: Пути развития и проблемы / Е. Пометун. – Луганск, 1995. – 200 с. **16.** Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії / О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13–17. **17.** Баскаков А. Я. Методология научного исследования: Учебное пособие / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – 2-е изд., испр. – К. : МАУП, 2004. – 216 с. **18.** Власов В. С. История Украины (Введение в историю) : учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений / В. С. Власов. — К. : Генеза, 2013. — 256 с. **19.** Пометун О. І. Історія України (Вступ до історії) / О. І. Пометун, І. А. Костюк, Ю. Б. Малієнко / Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с. **20.** Майков А. Н. История. Введение в историю: 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Н. Майков. – 2-е изд. дораб. – М. : Вентана-Граф, 2013. – 128 с.

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

РОЗДІЛ 2 РОЛЬ УКРАЇНИ В ПЕРЕМОЗІ НАД НАЦИЗМОМ В ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ

УДК 314.7.045

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

ЦІНА УКРАЇНИ ЗА ПЕРЕМОГУ КРАЇН АНТИГІТЛЕРІВСЬКОЇ КОАЛІЦІЇ У ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ

***Анотація.** В статті досліджено причини початку і втрати ворогуючих сторін у Другій світовій війні та роль України в перемозі країн антигітлерівської коаліції над нацизмом. Розкрито, що причиною початку Другої світової війни були загарбницькі плани фашистської Німеччини та таємна угода між Радянським Союзом і Німеччиною про поділ території Польщі та визначення сфер впливу. Обгрунтовано, що через помилки в керівництві Червона армія понесла значно більші втрати, ніж армія нацистів. Показано, що біля третини втрат Радянського Союзу у цій війні припадає на Україну.*

***Ключові слова:** Радянський Союз, нацистська Німеччина, Друга світова війна, антигітлерівська коаліція, втрати України.*

***Аннотация.** В статье исследованы причины начала и потери враждующих сторон во Второй мировой войне и роль Украины в победе стран антигитлеровской коалиции над нацизмом. Раскрыто, что причиной начала Второй мировой войны были захватнические планы фашистской Германии и тайное соглашение между Советским Союзом и Германией о разделе территории Польши и определения сфер влияния. Обосновано, что из-за ошибок в руководстве Красная армия понесла значительно большие потери, чем армия нацистов. Показано, что около трети потерь Советского Союза в этой войне приходится на Украину.*

***Ключевые слова:** Советский Союз, нацистская Германия, Вторая мировая война, антигитлеровская коалиция, потери Украины.*

***Annotation.** In the article the reasons of the beginning and losses of the warring parties in World War II and the role of Ukraine in the victory of the anti-Hitler coalition over Nazism are investigated. It is revealed, that the cause of the beginning of the Second World War were aggressive plans of Nazi Germany and the secret agreement between the Soviet Union and Germany on the division of Poland and definition of spheres of influence. It is proved, that due to errors in the leadership, the Red Army had much greater losses than Nazi army. It is shown, that about one third of the Soviet Union's losses in this war was the losses of Ukraine.*

***Keywords:** The Soviet Union, Nazi Germany, World War II, anti-Hitler coalition, the losses of Ukraine.*

В 2015 році вся світова спільнота відзначає 70-річчя Перемоги над нацистською Німеччиною та її союзниками у Другій світовій війні. Усунення «залізної завіси», за якою керівники Радянського Союзу приховували від власного народу його роль у розв'язанні світової війни та реальні втрати народів, які населяли «червону імперію», дозволяє повному оцінити всі події, які були пов'язані з цією найбільшою трагедією у розвитку світової людської цивілізації.

Актуальність нових досліджень за означеною тематикою зумовлена намаганням нинішніх керівників Російської Федерації приписати собі всі заслуги у перемозі над фашистською Німеччиною та применшити роль інших народів, які населяли Радянський союз, та інших країн світу.

Події Другої світової війни – це тема, яку досліджували тисячі вітчизняних, російських та зарубіжних вчених. Серед робіт, в яких проводиться оцінка втрат народів Радянського Союзу та інших країн світу в цій війні, слід виділити праці В. Агапова, Г. Арнтца, А. Байєрбаха, М. Буцька, В. Вашкевича, В. Гриценка, В. Дрожжина, В. Клокова, А. Красюка, Г. Кривошеєва, О. Рафальського, Л. Рибаківського, В. Сергійчука, В. Смоля, О. Субтельного, Б. Ураланіса та ін. вчених.

Проте, в роботах багатьох дослідників відзначається, що, якщо інформація про втрати Німеччини у Другій світовій війні є повною і достовірною, то втрати Радянського Союзу визначені приблизно.

Метою нашої статті є дослідження втрат ворогуючих сторін у Другій світовій війні та ролі України в перемозі над нацизмом.

Відповідно до визначеної мети в роботі вирішуються такі завдання:

- оцінити причини виникнення Другої світової війни;
- проаналізувати втрати ворогуючих сторін у Другій світовій війні;
- визначити роль України в перемозі країн антигітлерівської коаліції над нацизмом.

Друга світова війна була найстрашнішою і найбільш кровопролитною із всіх воєн, які будь-коли проводилися на Планеті. Вона почалася 1 вересня 1939 року з нападу Німеччини на Польщу і тривала до 2 вересня 1945 року, коли на борту лінкора «Міссурі» було підписано капітуляцію Японії перед військами союзницьких держав.

На думку Б. Урланіса, в результаті Першої світової війни не були розв'язані конфлікти, які існували між окремими європейськими країнами. Підписаний у Версалі 28 червня 1919 року державами переможцями у Першій світовій війні (США, Великобританією, Францією, Італією, Японією, Бельгією тощо), з одного боку, і переможеною Німеччиною, з іншого боку, мирний договір передбачав дискримінаційні умови щодо останньої країни, чим було закладено можливість наступних конфліктів на європейському континенті [1].

В радянській історіографії причиною початку Другої світової війни визначалися загарбницькі плани фашистської Німеччини, однак, при цьому, замовчувалося, що Радянський Союз також напав на Польщу та за таємною угодою з Гітлером приєднав до свого складу частину території сусідньої держави. Згодом, у 1940 році, він окупував країни Прибалтики: Литву, Латвію та Естонію. Відповідно до цього, Радянський Союз слід розглядати не тільки як жертву німецької агресії, а й як країну, яка сприяла розв'язанню Другої світової війни.

Друга світова війна мала величезний вплив на долю людства. В ній брала участь 61 країна (80 % населення Землі). Воєнні дії відбувалися на території 40 країн в Європі, Південно-Східній Азії, Китаї, Африці, на Тихому океані, Середньому Сході та Середземномор'ї. 40 місяців – з 22 червня 1941 року по жовтень 1944 року – воєнні дії відбувалися на території України.

В антигітлерівську коаліцію входили СРСР, США, Велика Британія, Франція, Китай, Польща, Австралія, Канада, Югославія, Нова Зеландія та інші країни. Натомість фашистський блок включав Німеччину, Японію, Італію, Угорщину, Фінляндію, Румунію, Болгарію, Словаччину, Хорватію, Таїланд та інші країни.

У збройні сили ворогуючих сторін було мобілізовано 110 млн. чоловік по всьому світу. Загальні людські втрати за час Другої світової війни склали понад 60 млн. чоловік, з них на фронтах загинуло 27 млн. чоловік, 90 млн. стали інвалідами.

Найбільших людських жертв зазнали СРСР – близько 27 млн., Китай – близько 10 млн., Польща – 6 млн., Югославія – 1,7 млн. чоловік. Втрати держав-агресорів становили: Німеччини – до 13 млн., Японії – 2,5 млн., Італії – 500 тис. чоловік.

Слід зазначити, що в Радянському Союзі майже протягом 50 років дані про його фактичні втрати у війні з нацистською Німеччиною приховувалися або замовчувалися, і тільки наприкінці ХХ століття вони отримали наукове обґрунтування.

Як зазначає Л. Рибаківський: «... оцінки загальних втрат Радянського Союзу до закінчення війни публікувалися тільки в пресі Великобританії і США. Зроблена тоді оцінка втрат в 30 млн. чоловік сильно відрізнялася від розрахунків, які були зроблені в кінці 80-х років в Росії. Втрати Німеччини перераховуються до цього часу. Відомі цифри – 6,5 млн. загальних втрат, 6,2 і 6,0 млн., 7,95 млн., 5,2 млн., 5,7 млн. і 8,6 млн. [2, с. 90].

З метою отримання об'єктивних даних в 1989 році в Радянському Союзі за дорученням ЦК КПРС було створено тимчасовий науковий колектив (ТНК) для уточнення втрат його військовослужбовців і цивільного населення під час Великої вітчизняної війни. Робітники держкомстату і його наукового підрозділу відстоювали величину втрат в 25 млн. чоловік.

Тільки пізніше вони свої розрахунки вклали у межі – 26–27 млн. Проте результати роботи ТНК не були опубліковані.

«Навіть керівники держави і комуністичної партії виступили через рік з різними оцінками – М. Горбачов назвав цифру 27 млн., Е. Шеварднадзе – 26 млн. Що вже говорити про простих смертних. Б. Соколов визначає втрати мирного населення в 14,9 млн., а військовослужбовців – в 14,7 млн. Його сумарна цифра рівна 29,6 млн. чоловік. А Шев'яков в 1991 році втрати цивільних осіб рахує біля 19 млн., що разом із військовослужбовцями складає 27,7 млн. В 1992 р. він збільшує цивільні втрати до 20,8 млн. і загальні – до 29,5 млн. А. Самсонов в 1991 р. наводить цифру втрат в 26–27 млн. А. Андреев, Л. Дарський, і Т. Харкова визначають людські втрати в 26,6 млн. чоловік» [2, с. 92].

Отже, останні оцінки вчених щодо втрат СРСР у Великій вітчизняній війні, як визначальній частині Другої світової війни, коливаються від 26 до 29,5 млн. чоловік що дуже близько до оцінок їх зарубіжних колег.

Висловлювання президента Російської Федерації В. Путіна про те, що Росія перемогла б нацистську Німеччину і без України, викликали обурення у всіх українців, які воювали на полях Другої світової війни та нащадків тих, хто не повернувся з неї додому або помер згодом від ран.

Тому сьогодні слід зазначити, що внесок більшості країн світу, які воювали нацизмом, був значно менш вагомим, ніж українського народу.

Всього за роки війни в Радянській армії воювало понад 7 млн. громадян України, що становило майже 23 % особового складу Збройних Сил Радянського Союзу. При цьому з понад 7 млн. чол. мобілізованих до армії близько 3,5 млн. наших земляків, або половина, полягли в боях, померли від ран або пропали безвісти.

З'єднаннях чотирьох Українських та двох Білоруських фронтів на 50–80 відсотків склалися з мешканців України. Наприкінці 1943 р. серед офіцерів військово-повітряних сил нараховувалось 28 тис. українців за національністю, в бронетанкових і механізованих військах було 14136 українців. З 9,3 млн. нагород, одержаних до 1 листопада 1947 року представниками 133 народів та національностей СРСР, на українців припадало 1, 7 млн. орденів та медалей. Звання Героя Радянського Союзу отримали 2 069 уродженців України. З 940 бійців та командирів, які були удостоєні цього почесного звання, визволяючи нашу республіку, 668, або 2/3 було тих, для кого ця земля була рідною.

Серед 113 двічі Героїв Радянського Союзу 32 народилися в Україні, а до числа тричі Героїв належить наш земляк – Іван Микитович Кожедуб.

Уродженці України становили значну частку вищого командного складу Збройних Сил СРСР. Під час війни або після її закінчення маршалами Радянського Союзу стали П. К. Кошовий, І. М. Кожедуб, А. І. Єрьоменко, Р. Я. Малиновський, К. С. Москаленко, П. С. Рибалко, С. І. Руденко,

В. О. Судець, С. К. Тимошенко. Серед генералів та адміралів періоду війни близько 300 були представниками України.

Маршали й генерали українського походження очолювали більше половини з 15 фронтів та командували 24 арміями, які діяли в період радянсько-німецької війни.

На відзнаку стійкості та мужності людей, які захищали свої міста від загарбників, почесні звання «місто-герой» було присвоєно українським містам Києву, Одесі, Керчі та Севастополю.

Одним з важливих чинників боротьби проти нацизму і фашизму став радянський антинацистський рух Опору. За деякими оцінками у ньому брали участь понад 300 тис. осіб, об'єднаних у підпільні групи й організації, партизанські загони і з'єднання.

Війна спричинила корінні демографічні зрушення в Україні. З 1 січня 1941 р. до 1 січня 1945 р. населення республіки зменшилося на третину – з 41 млн. до 27,4 млн. чоловік, або на 13,6 млн. чоловік.

За оцінками Інституту історії НАН України, прямі людські втрати України у Другій світовій війні становили від 8 до 10 мільйонів осіб, що більше ніж сукупні людські втрати Великої Британії, Сполучених Штатів Америки, Франції, Польщі та Канади (близько 7,4 мільйонів).

Отже, людські втрати України в Другій світовій війні складали третину втрат від всіх втрат Радянського Союзу та близько 70 % втрат нацистської Німеччини. Натомість вони були в чотири рази більшими, ніж втрати Японії.

Крім того, Україна зазнала значних матеріальних втрат. Цілком чи частково було зруйновано понад 700 великих і малих міст та 28 тис. сіл, внаслідок чого безпритульними лишилось 10 млн. осіб. Повністю знищеними були понад 16 тис. українських промислових підприємств. За підрахунками фахівців, загальні збитки, завдані Україні та її економіці, становили 40 % від обсягу її національного багатства в цілому [3].

Водночас, як зазначає О. Рафальський: «Із включенням західно-українських земель до складу УРСР та СРСР суттєво змінився статус національних меншин, що проживали на них. При чому йдеться про досить вагомому частку населення. Адже на українських етнічних землях, що входили до Польщі, Румунії, Угорщини та Чехословаччини, наприкінці 30-х років поляки становили 21 %, євреї – 10, румуни – 2, німці, угорці, чехи і словаки – майже 1 відсоток» [4, с. 132].

За час війни з території України 350 тис. німців виїхало до Німеччини, а 283 тис. поляків було переселено в Польщу. Одночасно з території України були виселені практично всі кримські татари, болгари та гагаузи. Протягом травня – червня 1944 року депортовано 188000 татар, 20000 місцевих греків, 20000 вірменів, 17000 болгар [4, с. 138].

2,2 млн. мешканців України було вивезено на роботу в Німеччину. Крім того, із західноукраїнських земель близько 800 тис. осіб у 1939–1941

роках і понад 200 тис. – у 1944–1951 роках було депортовано у східні регіони Радянського Союзу [5].

Після закінчення війни територія України була місцем переселення вихідців із Росії, що спровокувало нинішні сепаратистські настрої на сході країни та агресію Російської Федерації в Криму та на Донбасі.

Крім колосальних людських жертв, яких Друга світова війна завдала світовій спільноті, вона кардинально змінила розстановку політичних сил на планеті. В результаті війни ослабла роль Західної Європи в загальносвітовій політиці. Головними державами в світі стали СРСР і США, які в наступні сорок п'ять років визначали політичний устрій в світі. Великобританія і Франція, незважаючи на перемогу, були значно ослаблені. Закінчення війни мало для Європи і негативні наслідки, оскільки, вона опинилася розділеною на два табори: західний (капіталістичний) і східний (соціалістичний). Стосунки між двома блоками вже через кілька років після закінчення війни переросли в холодне протистояння, яке закінчилося тільки в 1990 році після розвалу соціалістичної системи та Радянського Союзу.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що причиною початку Другої світової війни були загарбницькі плани фашистської Німеччини та таємна угода між Радянським Союзом і Німеччиною про поділ території Польщі та визначення сфер впливу. Через помилки в керівництві Червона армія, маючи перевагу у «живій силі» та озброєнні, понесла значно більші втрати, ніж армія нацистів. Показано, що біля третини втрат Радянського Союзу у цій війні припадає на Україну. До того ж Україна понесла великі матеріальні втрати.

Крім колосальних людських жертв, яких Друга світова війна завдала світовій спільноті, вона кардинально змінила розстановку політичних сил на планеті. Після війни країни світу поділилися на два табори: західний (капіталістичний) і східний (соціалістичний), відносини між якими переросли у холодну війну, яка тривала до розвалу Радянського Союзу.

1. Урланис Б. Ц. Войны и народонаселение Европы / Б. Ц. Урланис. – М. : Издательство социально-экономической литературы, 1960. – 568 с. **2.** Рыбаковский Л. П. Людские потери СССР в Великой отечественной войне: (Историческая социология) / Л. П. Рыбаковский // Социс. – 2000. – № 8. – С. 89–97. **3.** Семенов А. Економічні втрати України внаслідок нацистської агресії [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://dc-summit.info/temy/istorija/924-924.html> **4.** Рафальський О. Друга світова війна. Етнонаціональний аспект // О. Рафальський // Віче. – 2001. – № 3. – С. 131–140. **5.** Відомості по кількості населення в давні часи. Кількість і густота населення, її територіальні відмінності [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://school.xvatit.com/index.php?title>

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

Джунь Й. В., д.ф.-м.н., професор, Суховецький І. О., старший викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

СТРАТЕГІЧНИЙ ВНЕСОК УКРАЇНСЬКИХ ВЧЕНИХ У ПЕРЕМОГУ НАД НАЦИЗМОМ У ДРУГІЙ СВІТОВІЙ ВІЙНІ (ЗА ОПУБЛІКОВАНИМИ МАТЕРІАЛАМИ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДНИКІВ)

***Анотація.** У статті досліджено стратегічну роль у перемозі над нацизмом у Другій світовій війні розроблених українськими вченими і конструкторами технологій електрозварювання броні танків і самохідних артилерійських установок, а також створеного на Харківському машинобудівному заводі (ХМЗ) танку Т-34. Стратегічне значення цих факторів у перемозі над німецькими загарбниками оцінено виключно на основі досліджень і висновків відомих зарубіжних істориків та діячів.*

***Ключові слова:** перемога над нацизмом, технологія ремонту, Друга світова війна, танк Т-34.*

***Аннотация:** В статье исследована стратегическая роль в победе над нацизмом во Второй мировой войне разработанных украинскими учеными и конструкторами технологий электросварки брони танков и самоходных артиллерийских установок, а также созданного на Харьковском машиностроительном заводе (ХМЗ) танка Т-34. Стратегическое значение этих факторов в победе над немецкими захватчиками оценено исключительно на основе исследований и выводов известных зарубежных историков и деятелей.*

***Ключевые слова:** победа над нацизмом, технология ремонта, Вторая мировая война, танк Т-34.*

***Annotation.** The article studies the strategic role in the victory over Nazism in World War II of the technology of electric welding of tanks and self-propelled guns armor designed by Ukrainian scientists and designers, as well as creation at the Kharkov Machine-Building Plant (HMP) tank T-34. The strategic importance of these two factors in the victory over the German invaders is evaluated by the famous foreign historians and military-political figures only on the basis of their research and conclusions.*

***Key words:** victory over Nazism, technology of tank repair during the Second World War, tank T-34*

Один з авторів цієї роботи під час своєї 25-річної виробничої та наукової діяльності в Науково-дослідному інституті технологій машинобудування (НДІТМ, м. Рівне) брав безпосередню участь в подальшому вдосконаленні тих технологій, які зіграли важливу, можна сказати, стратегічну роль в перемозі над нацизмом. При цьому, щоб це не виглядало якимось вихваланням вченого, який розуміється на цих технологіях і певним чином був причетний до їх вдосконалення (маються на увазі електрошлакові та машинобудівні технології), ми у оцінюванні значення українського сектора таких досягнень у перемозі, будемо посилались виключно на праці західних істориків і журналістів.

Аналіз досліджень зарубіжних істориків і діячів таких, як Базиль Ліддел Гарт, Алан Кларк, Пауль Карелл, Уільям Крейг, Едвард Стеттініус, Роберт Джексон, Джеффри Джюкс, Баррі Пітт показує, що вони досить високо оцінювали внесок українських вчених і конструкторів у перемогу.

Це досить відомі особи і професіонали своєї справи. На жаль, яскраві історичні праці та книги цих авторів про епохальні події війни з нацизмом ще не видавались в Україні.

Мета нашої роботи викласти суть і розкрити значення українських технологій з професійної точки зору і пояснити, чому цим технологіям не було рівних на той час у цілому світі. А оцінку їх значення у війні і у всесвітній історії віддаємо в руки вище згаданим зарубіжним вченим і діячам високого рівня. Це надзвичайно важливо знати в наш час, коли Україна фактично знаходиться в стані війни та центрі доленосних подій, які відбулися у нас за останні кілька років і які нагадують початок Другої світової війни. У ситуації, яка виникла, події в нашій державі є предметом перших новин преси і TV всього світу, внаслідок вкрай небезпечної військової ситуації, що склалася в Україні, для всієї планети. Це не є перебільшенням. Та і Аншлюс (приєднання в 1938 році Австрії до Німеччини) хіба не нагадує недавній Аншлюс з Кримом?

Розроблені українськими вченими і успішно використані на війні технології швидкісного і високоякісного ремонту військової техніки були непомітними для стратегів вермахту і були фатальними для них тому, що дуже часто зводили нанівець усі їх розрахунки і плани. За влучним висловом британського історика Б. Л. Гарта [1], саме ці технології запустили проти Гітлера таку найбільш значиму у війні категорію, як час.

Напередодні Другої світової війни українськими вченими в Інституті електрозварювання імені О. Е. Патона вперше були розроблені унікальні технології, яким не було рівних у світі, що дозволяли якісно і дуже швидко зварювати броню танків і САУ. У всьому світі для цього використовувались заводські стаціонарні електрозварювальні пристрої. Кожен підбитий німецький танк Т-III, Т-IV, Т-V і навіть Т-VI (тигри) везли для ремонту у Німеччину або на далекі від фронту ремонтні бази на

окупованих територіях, що контролювались партизанами або вояками УПА. За таких умов ремонт вимагав великих фінансових витрат і часу (далеких перевезень, завантажень і перевантажень військових ешелонів). Кожен з таких залізничних ешелонів був бажаною здобиччю для операцій партизан, оскільки їх підрив надовго блокував рух залізничних потягів, а скинута під укіс техніка часто там і залишалась, не прибувши до місця призначення.

Вчені України в Інституті електрозварювання винайшли і створили незвичну для свого часу стратегічно важливу пересувну електрозварювальну установку, яка дозволяла зварювати гефнерівську сталь будь-якої товщини у фронтових умовах, в районах бойових дій і тут же знову направляти танки в бій. Найцікавіше, що поставленні заплати були набагато міцнішими, ніж сама броня, і роботи виконувались швидко, надійно та дешево. Такий польовий ремонт прямо на лінії фронту давав додатково до 10 000 танків і САУ в рік, що дорівнювало озброєнню майже 10 танкових армій. Всього, як засвідчує А. Кларк [2], за патонівськими технологіями була відремонтовано біля 40 тисяч танків за роки протистояння з нацизмом.

Саме цей фактор американський історик А. Кларк виділив чи не одним із найважливіших у перемозі над Гітлером. Він писав, що після того, як вогнем авіації і артилерії за день бою знищувались десятки радянських танків, вранці німецькі офіцери у свої біноклі в променях світланку знову з великим розчаруванням, розпачем і страхом бачили кожного дня на горизонті ряди зловісних для них силуетів тридцятичетвірок. Німецькі загарбники дивувалися, звідки з'являється така неймовірна кількість готових до бою Т-34. Саме тому начальник відділу преси Міністерства іноземних справ рейху П. Шмідт, взагалі наділяв міфічними якостями ці бронетанкові сили. Він навіть не здогадувався, що ця неймовірна кількість танків продукується найперше новітніми патонівськими технологіями, яким не було рівних у світі.

До речі, і зараз розроблені в Рівненському НДІТМ унікальні електрошлакові технології переплаву інструментальних сталей, які роблять цикл їх виробництва замкнутим на кожному підприємстві – без будь-якої залежності від постачальників. Унікальність цих технологій ще й в тому, що вперше в світі у м. Рівне навчилися відливати ливарні заготовки без усадкової раковини. Зацікавились цим винаходом навіть у США. У НДІТМ приїздив представник із ММФ США з пропозицією виготовляти суцільно-металеві кільця з перемичкою для якірних ланцюгів авіаносців США, які дуже часто рвуться внаслідок величезної їх маси. Але НДІТМ почав стрімкими темпами занепадати. В наш час НДІТМ внаслідок повної зупинки або стагнації виробництва на багатьох підприємствах України залишається без замовлень і зараз розпродається частинами, щоб виплатити хоча б заробітну плату робітникам. Ліквідована

в інституті і сучасна науково-дослідна лабораторія для вдосконалення електрошлакових технологій. Виділяємо останнє не для того, щоб когось звинуватити, а щоб підкреслити той небезпечний факт, що наша держава в даний час знаходиться в значно гіршому стані, ніж напередодні Другої світової війни. Тоді в Україні працювали потужні конструкторські бюро, науково-дослідні інститути і підприємства.

Іншим стратегічним фактором, який був створений українськими вченими і який відмічається майже усіма зарубіжними істориками, є створений в Україні танк Т-34 Олександра Морозова і Миколи Кучеренко спроектований в конструкторському бюро Кошкіна на ХМЗ в 1939 році. Він мав вагу 26,4 т – тобто вагу легкого танка, що робило його неперевершеним по маневреності і давало незвичайну для броньованих машин швидкість. Його довжина – 6,1 м, висота – 2,4 м, ширина гусениці майже 0,5 м і кліренс 0,4 м. Т-34 мав виключно економний 12-циліндровий дизельний двигун потужністю 400 к. с., зроблений вперше у світовій практиці з алюмінію (конструктори Я. Віхман і Т. Чупахін). Крім того, цей танк мав небачену по потужності в ті часи, зброю – 76,2 мм. гармату калібру 41,2 і 2 кулемети 7,62 із скорострільністю 500-600 пострілів за хвилину.

Головна характеристика маневреності танку – кількість к.с./т. Для Т-34 це 18 к.с./тн. А це значить, що в історії танкобудування він є рекордсменом! Найкращі модифікації німецького середнього танку Т-III мали питому потужність лише всього 14 к.с./т, англійський кращий танк тих часів – 7,2 к.с./т, американський «Шерман» – 14 к.с./тн.

Вперше в світі у Т-34 було застосовано похилу броню (65 мм на башті і 45 мм на корпусі), що робило його маловразливим для німецьких гармат. Наприклад, броньований лист $d=100$ мм під кутом 60° , має таку ж протиснарядну стійкість як вертикальна бронеплита 330 мм. Лобова броня Т-34 якраз і розміщена під кутом 60° .

Американський історик Дуглас Орджил присвятив спеціальну книгу танку Т-34 і КБ Кошкіна за суттєвий внесок, зроблений цим бюро в історію світової науки [3]. Книга увійшла до багатотомної історії Другої світової війни, виданої в США у 1971 році.

Слід зазначити, що жоден вид бойової техніки, з якою стикалися гітлерівські військові сили, не викликав у них такого жаху, як Т-34. Блискучі успіхи німецьких танкових дивізій під час розгрому Франції були фатальні в тому сенсі, що закріпили віру в безперечну німецьку технічну вищість. Відкриття, що «унтерменшен» (недолюди), як гітлерівці називали слов'ян, зуміли створити недосяжно досконаліший ніж їх бойові машини танк, викликало небувалий, містичний страх як у верхніх, так і в нижніх ешелонах армії Гітлера.

«Найкращий танк у світі» – така оцінка відомого і увішаного багатьма хрестами гітлерівського генерал-фельдмаршала Евальда фон Клейста, командувача 1-ю танковою армією вермахту [4].

«Виключно високі бойові якості. Ми нічого подібного не маємо» – константував переваги Т-34 начальник штабу 58 танкового корпусу німців генерал-майор фон Мелентін [4].

Та найбільш страшний прогноз дав танковий фахівець і полководець Гітлера генерал-полковник Гейнц Гудеріан, командуючий в 1941 році другою танковою армією вермахту: «Якість танків Т-34 така, що переваги матеріальної частини наших танків втрачені і тим самим розтанули наші надії на швидкі і вирішальні перемоги». Про високу маневреність та видатні бойові якості Т-34 пише також і німецький історик Лео Кесслер [4]. Підсумовуючи сказане потрібно особливо відмітити, що найкраща похвала – це похвала ворога.

Бойові якості танка визначаються трьома факторами:

- *вогнева потужність;*
- *броньовий захист;*
- *маневреність.*

Саме в цьому порядку і ніяк інакше. Ці якості, значення яких в бою правильно оцінили саме українські конструктори, обумовили неперевершеність Т-34.

Наприклад, початкова швидкість снаряда Т-34 662 м/сек, у німецького Т-III – 390 м/сек. Запас ходу Т-34 – 465 км, у німецького Т-III – 160 км на шосе. При цьому Т-III мав не гармату а, як говорили самі німці, «хлопушку» спочатку калібру 37, а пізніше – 50 мм. І це проти гармати Т-34 з калібром 76,2 і броні, яка мала бронестійкість близьку до німецького важкого танка Т-VI. Щоб принизити це досягнення українських вчених і конструкторів, нині у пресі поширюються чутки, що начебто німецькі «Тигри» десятками розстрілювали наші танки. Це брехня. Самі німці пишуть, що Т-34 з'являлися і зникали настільки швидко, що за ними не можна було навіть навести башту «Тигра», а потім раптово виникали ззаду чи збоку і розстрілювали «Тигра» в упор. Втікти «Тигр» не міг, адже його швидкість на шосе була всього 35 км/год і в полі ледь доходила до 30 км/год. В той час, як Т-34 мав швидкість у полі 55 км/год.

Під час війни Т-34 ретельно був досліджений англійською школою танкобудування. Звіт англійських фахівців про Т-34 викликає особливий інтерес тому, що він оцінювався на основі технічних і технологічних критеріїв того часу. Ось що вразило англійських танкобудівників: «найбільш важливі деталі можна порівняти з відповідними деталями серійних англійських авіамоторів. (Для нефахівців пояснимо, що якість обробки і жорсткість вимог до виробництва авіамоторів є найвищою. – Автор)». Поверхня відлитої компонентів груба, але без пористості і

раковин. Більшість важливих болтів і штифтів мають низькотемпературний відпуск і добре притерті. Рівень виготовлення деяких деталей дуже високий. Якщо взяти до уваги, що ХМЗ недавно створений, то випуск і виробництво таких високоякісних танків і в таких великих кількостях є *світовим інженерно-технічним досягненням найвищого класу*» [3].

Слід також згадати ще одну чудо-зброю М-13 (легендарну «Катюшу»), до створення якої причетний житомирський геній С. П. Корольов і яка також наводила панічний страх на гітлерівські війська. На жаль, в працях зарубіжних дослідників вона не знайшла такого широкого відображення і аналізу, як згадана вище техніка, тому ми опускаємо М-13 від подальшого розгляду.

В нашій роботі ми зовсім не торкались чисто історичних аспектів перемоги над нацизмом. Нами розкриті основні технічні і технологічні особливості зброї, створеної українськими вченими і конструкторами, значення яких надзвичайно високо оцінено зарубіжними фахівцями як стратегічне. Тому в списку джерел цієї роботи відсутні будь-які україномовні та російськомовні історичні джерела інформації. Всі джерела – англійські, американські чи німецькі.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що українські вчені відіграли важливу роль у науковому та технічному забезпеченні перемоги над нацизмом у Другій світовій війні. Розглянуті нами технологічні та машинобудівні рішення засвідчують таланти і геніальність наших співвітчизників, які відіграли стратегічну роль у перемозі, належно оцінені на Заході і навіть ворогом.

1. Liddell Hart B. Great Strategic Decisions. – History of the Second World War / B. Liddell Hart., Gr. Br., 1966, vol. 8, p. 3231–3238. 2. Clark A. Barbarossa. The Russian-German Conflict 1941-1945 / Clark A. London. 1965. P. 412. 3. Orgill D. T-34 Russian Armor – History of World War II / D. Orgill. N.Y., 1971. 4. Kessler L. Iron First. The Story of the SS Panzer Divisions between 1943-1945 / L. Kessler. London, 1977, p. 54. 5. Shirer W. L. The Rise and Fall of the Third Reich / W. L. Shirer. London, 1961. 6. Carell P. Hitler's War on Russia / P. Carell. London, 1971, vol. 1, p. 200–229, 329–330, 363.

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

РОЗДІЛ 3
ЛІТЕРАТУРНА СПАДЩИНА УЛАСА САМЧУКА

УДК 82-1/29

Артеменко Л., ст. викладач (Рівненський медичний коледж)

СЮЖЕТНА ПАРАДИГМА УКРАЇНСЬКОЇ ПОЕТОЛОГІЧНОЇ ЛІРИКИ

***Анотація.** У статті досліджено специфіку сюжетної організації української поетологічної лірики. Виокремлено основні сюжетно-ситуативні комплекси мотивів української поетологічної лірики ХХ ст. Детально проаналізовано сюжетно-ситуативний комплекс «поет – творчий процес» і його домінуючі мотиви: поетичне натхнення; плин творчого процесу; предмет поезії, її теми; муки поетичної творчості; сенс поетичної творчості; душевний стан митця у процесі творчості; мотиви творчої втоми, виснаження, сумнівів; мотив творчої нереалізованості, творчої невдачі, незрілості.*

***Ключові слова:** поетологічна лірика, сюжет, фабула, мотив, сюжетно-ситуативний комплекс.*

***Аннотация.** В статье исследована специфика сюжетной организации украинской поэтологической лирики. Выделены основные сюжетно-ситуативные комплексы мотивов украинской поэтологической лирики ХХ века. Детально проанализирован сюжетно-ситуативный комплекс «поэт – творческий процесс» и его доминантные мотивы: поэтическое вдохновение; течение творческого процесса; предмет поэзии ее темы; муки поэтического творчества; смысл поэтического творчества; душевное состояние художника в процессе творчества; мотивы творческой усталости, истощения, сомнений; мотив творческой нереализованности, творческой неудачи, незрелости.*

***Ключевые слова:** поэтологическая лирика, сюжет, фабула, мотив, сюжетно-ситуативный комплекс.*

***Annotation.** This article is dedicated to the analysis of the plot's organization specificity in the Ukrainian poetological lyrics. Herein the main plot and situational complexes of the motives of the Ukrainian poetological lyrics of the XX century are singled out. There was performed a detailed analysis of the plot and situational complex «poet – creative process» and its dominant motives: the poetic inspiration; the progress of the creative process; the subject of the poetry, the plots of the poetry; the throes of the poetry writing; the sense of the poetry writing; the state of poet's mind during the creative process; the motives of the creative tiredness, exhaustion, doubts; the motive of the impossibility of the personal fulfillment in creation, the artistic failure, the immaturity.*

***Key words:** poetological lyrics, plot, story, motive, plot and situation complex.*

Семантика поняття «сюжет» здебільшого пов'язана з уявленням про динаміку, рух, певну послідовність розгортання картин зображуваного в літературно-художньому творі людського життя. Попри наявність значної кількості досліджень, присвячених категорії сюжетності, проблема сюжету і досі залишається доволі дискусійною, зокрема у площині жанрово-родової специфіки його художнього вияву. Загальновизнаним є факт правомірності застосування категорії «сюжет» у контексті епічних і драматургічних творів. Стосовно особливостей епічного та драматургічного родів літератури сюжет в основному визначають як локалізовану у певних часово-просторових межах форму подієвого розгортання й авторської предметно-образної конкретизації заданої фабули, тобто уявної або реальної історичної події, що виступає тією фактологічною основою, яку автор художньо трансформує відповідно до власних естетичних уподобань і світоглядних настанов. Утім, далеко не всі дослідники констатують про правомірність використання категорії сюжетності щодо ліричного роду літератури, специфіка якого, якщо не брати до уваги такі синтетичні форми, як ліро-епос або ліро-драматургія, здебільшого не припускає наявності, а тим більше динамічної розгорнутості фабульної подієвої канви.

Те, що феномен подієвості не типовий для лірики, дає підстави окремим дослідникам стверджувати про те, що сюжету лірика немає, а тип структурно-семантичної організації ліричного твору позасюжетний. Останнє твердження на сьогодні залишається суперечливим з огляду на те, що інші дослідники теоретично аргументують наявність сюжету й у ліричних творах, щоправда підкреслюють його особливу, типологічно відмінну від епосу або драматургії форму художнього буття. Протиставлення цих двох відмінних родових типів сюжетного розгортання в основному пояснюють у контексті семантичної опозиції екстеріоризованої (зовнішньої, або об'єктивованої) й інтеріоризованої (внутрішньої, або суб'єктивованої) форми вияву сюжетної подієвої основи літературно-художнього твору.

Метою нашої статті є дослідження специфіки сюжетної організації української поетологічної лірики.

Об'єктивованим є тип сюжету, що має форму розповіді або драматизованих діалогів, які розгортають реальну або умовно-реальну фактологічну основу твору (життєва історія, випадок із життя, історична подія, людський характер, природне явище, психологічні стани, ознаки та якості тих або тих предметів, природних явищ, суспільних феноменів) у вигляді ланцюжка образних картин (епізодів, сцен), пов'язаних у подієву послідовність (причинно-наслідкову, хронікальну – із прямим чи ретроспективним порядком розгортання подій тощо). Цей тип сюжету передусім притаманний епічним і драматургічним творам, але частково може бути представлений і в ліриці. Загалом для лірики властивий суб'єктивований тип сюжету, основу якого також може складати певна фабульна ситуація, яка, проте, тут не набуває вигляду чітко окресленого та динамічно розгорнутого подієвого ланцюжка,

має специфічну, свого роду «крапкову», тобто фрагментарну, форму і зацентована не на зовнішню, а на внутрішню мотивованих чинниках вияву семантичних аспектів подієвості. Іншими словами, якщо в епічному або драматургічному творі від початку задана фабульна ситуація відзначається чітко вираженою тенденцією до подієвого розгортання зовні, то в ліриці вона мислиться лише внутрішнім приводом для вираження роздумів та емоцій суб'єкта ліричного висловлювання.

Подієва трансформація фабульної основи об'єктивованого типу сюжету в суб'єктивованому заміщена трансформацією звичного або ймовірно-звичного погляду на деякий стан речей (життєві ситуації та проблеми) під кутом зору авторських ідейно-естетичних оцінних настанов.

Основу фабульної ситуації, яка певним чином інтерпретована й оцінена автором у ліричному творі, здебільшого формують так звані сюжетні мотиви.

На сучасному етапі літературознавці напрацювали достатньо широкий спектр визначень поняття «мотив». Так, укладачі відомого «Літературознавчого словника-довідника» тлумачать мотив як «тему ліричного твору або неподільну смислову одиницю, з якої складається фабула (сюжет): мотив відданості вітчизні, жертвовності, зради коханого тощо. Мотиви рухають вчинками персонажів, збуджують їх переживання і роздуми, особливо тонко динамізують внутрішній світ ліричного суб'єкта» [1, с. 469].

У новітній літературознавчій енциклопедії (за ред. Ю. Коваліва) мотив потрактовано дещо по-іншому – як: «стійкий формально-змістовий компонент художнього твору чи критичної або літературознавчої праці, усвідомлена причина творчості або аналізу, зумовлена художніми та науковими потребами, відповідними інтелектуальними діями. За формою відображення змісту, що має для виконавця особливе значення, мотивами можуть бути почуття, переживання, уявлення, думки, поняття, ідеї, інтереси, зорієнтовані на певну мету. Мотив відрізняється від теми, яка витворює загальнішу семантичну одиницю, що складається із сукупності мотивів» [2, с. 78–79].

Коментуючи теоретичну позицію одного з перших дослідників поняття «мотив» – відомого російського вченого О. Веселовського, укладачі енциклопедії «Лексикон загального та порівняльного літературознавства» констатують про те, що «з одного боку, «мотив вистав у сюжет», що дозволяє розуміти під мотивом «зерно сюжету», «формулу, яка породила сюжет». З іншого – Веселовський говорить про сюжет як «комплекс мотивів, що дає право вбачати в мотиві «елемент, складову частину сюжету». Насправді наведені погляди не суперечать один одному: якщо мотив дійсно передував сюжетові в процесі становлення останнього, то мотив, звичайно, виступає «зерном сюжету»; якщо ж аналізувати певний сюжет у композиційній завершеності, то його можна розглядати як «комплекс мотивів» [3, с. 347].

Відтак, мотив – це найменша структурно-семантична ланка сюжетної побудови й усталений смисловий елемент літературно-художнього тексту.

Сюжетні мотиви постають як відображення окремих типових для певної сфери людської життєдіяльності, тобто більш або менш часто повторюваних життєвих ситуацій, моделей людських взаємин, емоційних вражень тощо. Таким чином, той або той змодельований життям мотив у ліричному творі розгорнений у більш або менш сюжетно деталізовану ситуацію, яка, відповідно до авторських ідейно-естетичних настанов, зазнає художнього трансформування й оцінювання.

Серед численних структурно-семантичних типів сучасної лірики поетологічну лірику прийнято виокремлювати як такий її різновид, тематичну спрямованість якого визначає рефлексія уявлень митця про сутність, природу та призначення поетичної творчості, що знаходять свій вияв у його художніх творах.

З огляду на те, що осмислити у площині однієї літературознавчої студії всього кола сюжетних мотивів української поетологічної лірики ХХ ст., очевидно не можна, на нашу думку, доцільно виокремити й схарактеризувати комплекс найбільш усталених ситуативних мотивів, які визначають її узагальнену сюжетну парадигму. Відповідно нами було розмежовано шість основних сюжетно-ситуативних комплексів мотивів української поетологічної лірики ХХ ст.: 1) поет – надприродні сили; 2) поет – суспільство або його диференційована частка; 3) поет – влада; 4) поет – читачі; 5) поет – інший поет; 6) поет – творчий процес. Розглянемо більш детально останній із зазначених сюжетно-ситуативних комплексів.

Для сюжетно-ситуативного комплексу «поет – творчий процес» властиве відображення мистецькоцентричних та антропоцентричних мотивів, пов'язаних із естетичними рефлексіями митців стосовно особливостей власного творчого процесу. На нашу думку, в цьому комплексі домінуючими є такі сюжетні мотиви: поетичне натхнення; плин творчого процесу; предмет поезії, її теми; муки поетичної творчості; сенс поетичної творчості; душевний стан митця у процесі творчості; мотиви творчої втоми, виснаження, сумнівів; мотив творчої нереалізованості, творчої невдачі, незрілості.

– *Поетичне натхнення.*

У ході дослідження спостережено реалізацію мотиву поетичного натхнення в різних сюжетних площинах: змалювання миті появи натхнення (Б.-І. Антонич «Натхнення»; М. Семенко «Натхнення»; В. Поліщук «Творчий мент»; М. Нагнибіда «Натхнення»; Б. Бойчук «Поезія»; А. Таран «Перше натхнення»); стану душі митця у момент, коли натхнення його залишає (С. Гординський «Надхнення»); поетичної ідентифікації його джерела (В. Забаштанський «Муза»; В. Комашков «Натхнення»; Д. Луценко «У мене є мільйони дужих рук...»); М. Палієнко «Натхнення»); метафоричного порівняння натхнення із реаліями навколишнього середовища (Б.-І. Антонич «Пісня про чорні лаври»; П. Воронько «Натхнення – це любов»; С. Гординський «Метеор»):

Зриваєшся – і циркулем жадоб

Закреслюєш еліпсу круговиду,

Увесь тремтиш від хвилювання, щоб

Скоріш пройти, рвучкий спіймати віддих
Тих хвилювань, що понесуть тебе
Від берегів, де в слизі водоростів
І нудьгувань заснув твій корабель...
/.../

Волосся відкидаючи з чола,
В руці перо підводиш переможне –
Та враз – удар! Пісок, і ринь, і мла
Слів замільких і рим, що неспроможні
Сягнути у єдину глибину...
Аби хоч скель, дряпільних рифів кігті!
А то, поглянь, заплив ти в міліну,
Де в твань намулу вгрузає біг твій.
І кидаєш перо у гніві геть,
Що щоглою зробітись не схотіло,
І мнеш папір – збезвітріле вітрило,
Що, злопотівши, не пішло вперед... [4, с. 193].
– *Плин творчого процесу.*

Сюжетні мотиви зображення плинущого творчого процесу в найрізноманітніших його ракурсах простежуємо в значній кількості текстів української поетологічної поезії: Леся Українка «Як я люблю оці години праці»; Б. Лепкий «Ні! Я не лізу на котурни...»; Г. Чупринка «Творчі хвилі»; М. Рильський «Поетичне мистецтво»; Н. Лівницька-Холодна «Народження поезії»; Є. Маланюк «Ars poetica»; С. Голованівський «Форма»; С. Гординський «Слова», «Ars poetica», «Сновидів», «Фантазія»; В. Нагнибіда «Творчість»; Костів-Гуска «І знов мережу у рядки...», «Як я пишу вірші»; Б. Кравців «Віршування», «Поезія»; В. Онуфрієнко «Творчість»; В. Лесич «Творчість», «Так твориться елегія»; Л. Костенко «Шукайте цензора в собі»; Б. Рубчак «Поетові»; В. Малишко «Ні, писати вірші – неважко...», «Художній домисел»; Л. Талалай «Заздрять музиці слова»; Г. Шепітько «Пишу я книгу, ніби десь іду...»; Б. Олександрів «Як складати вірші»; Б. Павлівський «Моя стихія», «Народження слова»; В. Махно «Порада як краще записувати вірші», «Український поет мусить писати римовані вірші...»; Г. Турков «Поезія»; В. Грабовський «Із секретів поезії»; Л. Палій «Творчість»; Н. Гончар «Дещо з історії мого віршування»:

Зі сну, що раптом збудить уночі,
з дихання вітру, з аромату квітки,
з ридання, що мовчанки сить рвучи,
болючим спомином нежданно діткне.
З проміння сонця, що лежить в вікні,
з білизни, що тріпочеться на вітрі,
з зірок на небі і з зірок в мені
і з хмар, що рожевіють в раннім світлі.

Вона приходить, як зоря ясна,
а часом наче фурія зловісна,
що душу враз пропалює до дна
і думку розриває на повісма.
Поезія це молитва,
це душі – чи як це звати? – гонитва
за невловним усміхом щастя,
чи за гіркотою пізнання.
Поезія це згорання
на ватрі в жертву не знати Богу якому,
чи доброму, а чи злому?
Чи Божеські, чи демонічні
в незгораємій купині
горять у душах поетів огні,
огні вічні [5, с. 205].

– *Предмет поезії, її теми.*

Сюжетні мотиви, пов'язані зі спробами митців охарактеризувати предмет поетичної творчості, специфіку її тематики, озвучено у творах Д. Загула «Даремно ти турбуєшся, поете!...»; Л. Забашти «Так гарно пишуть тепер поетеси...»; В. Біляйва «Вишневе»; Б. Павлівського «Я так живу», «Я не пишу замислувано...»; Т. Дігай «Я не вмю писати про яблуні й груші...» й ін.:

Даремно ти турбуєшся, поете!

Ще вистарчить сюжетів для поем.

Візьми число щоденної газети –
там тисячі невиспіваних тем.

Заглянь лишень у рубрику науки
чи в рубрику пригодницьких новин,
о скільки там і радощів, і муки!

І все петитом набрано дрібним [6, с. 188].

Особливо цікавою є модифікація означеного мотиву в таких творах поетологічної лірики, сюжет яких вибудовано як спробу автора визначити природу поезії. В українській поетологічній ліриці кількість поезій із вищевказаним сюжетом є достатньо значна, що увиразнює масштабність «фахового» інтересу митців до цієї проблеми: Г. Чупринка «Поезія»; М. Рильський «Визначення поезії»; А. Малишко «Поезія»; Бабай «Поезія»; С. Крижанівський «Що таке поезія?..»; П. Воронько «Поезія, краса нового...»; М. Руденко «Поезія»; Є. Гуцало «Експромт грози, її палке натхнення...»; Д. Луценко «Поезія»; О. Забужко «Визначення поезії»; В. Голобородько «Поезіє, що ти є?...»; А. Загравенко «Поезія»:

Що таке поезія?

Хто її знає!

Хто каже – правда,
інший – краса,

емоція – твердить третій,
мудрість – мудрить четвертий,
безкрайність – гадаю я.

Поезія?

Певно одне:

то – жага відкривань,
то – буяння сил
і повинь чуттів,
їзда у незвідане,
осягнення суцього...

Поезія –

звучання слів
на клавішах нервів,
карбування думок
на скрижалях вітру,
музика сфер
у космічній оркестрі.

/.../

Поезія –

крилатий кінь мислі
і дика кішка інтуїції,
прожектор ученого
і сум неврастеніка,
терзання закоханого
і осяяння генія...

І я, ухопившись

за останню пір'їну надії,
з усіх сил поспішаю
за цією жар-птицею... [7, с. 237–238].

– *Муки поетичної творчості.*

Мотив муки поетичної творчості також належить до спектра доволі поширених сюжетних мотивів поетологічної лірики: Г. Чупринка «Мука творчості»; Є. Плужник «Напишеш, рвеш... і пишеш знову!...»; Г. Світлична «Мука творчості»; П. Гірник «Ненавиджу!»; М. Голод «Талант»; Б. Жолдак «Творчі муки»; Й. Свіжак «Від простоти до вічності – лиш крок...»; С. Гостиняк «Мій вірш»:

Напишеш, рвеш... і пишеш знову!

І знов не так... І знов не те...

Аж доки слів цвілу половину –

Утома з пам'яті змете!

І затремтять в куточках губи...

А істина ж така нудна:

Усі слова збери, мій любий, –

Душі не вичерпай до дна! [8, с. 155].

– *Сенс поетичної творчості.*

Пошук сенсу поетичної творчості – віковічна загадка та болюче для поетів питання, яке обрано сюжетним мотивом багатьох творів поетологічної лірики: В. Самійленко «Не вмре поезія»; Бабай «Поетові на протверезіння»; П. Воронько «Я свій світ в поезію несу...»; Л. Костенко «Яка різниця – хто куди пішов?»; В. Базилевський «Це хто сказав: поезія – забава?...»; І. Світличний «Життя коротке, а мистецтво вічне»; П. Гірник «Як написати, аби на сьогодні й завжди?...»; Г. Шепітько «Веде поезія у світ...»; В. Махно «Диптих про поезію»; Й. Кришук «Для чого ти, поете, вірші пишеш...»:

питають:

– навіщо поезія –
так ніби я погонич їхнього вітру
чи пастух їхньої води

/.../

навіщо поезія
хіба я можу переповісти таїну
яка і мені інколи відкривається
світлими пасмами золотої води
навіщо дерево
навіщо птах
навіщо золота шкаралуца слова
розкидана як дитячі забавки
питають
мовчу
мовчать
залишаю се запитання
записане паличкою тополі
на піску
можливо вода не змиє його [9, с. 73].

– *Душевний стан митця у процесі творчості.*

Мотив душевного стану митця у процесі творчості сюжетно реалізовано у формі специфічної екзистенційної саморефлексії митця стосовно тих естетичних, емоційно-психологічних та морально-етичних переживань, що супроводжують процеси творчості: Г. Чупринка «Творчість»; М. Семенко «Поет»; Б.-І. Антонич «Весілля»; В. Свідзинський «Душа поета»; В. Сосюра «Моя поезія не спить...»; М. Руденко «Авторське побажання»; В. Симоненко «Про поезію»; Яр Славутич «Мистецтва радісна принада...»; Д. Павличко «На дні душі, немов на дні ріки...»; П. Гірник «Пиши собі, пиши собі, пиши...»; Г. Чубач «І після Освенціму!»; О. Покотило «Душа поета»; Ф. Лазорик «Світ поета»; П. Плитка-Горицвіт «Сонцесяний світе мій...», «Мій ти світе творчий»; Г. Паламарчук «Поезія – не в житті...»; Г. Тарасюк «Поезія». Душа поета, за словами В. Свідзинського («Душа поета»):

Шукає чуда в звуках, у світлі,
В старому гаю, на квітчастій болоні.
Мріє з'єднати небо і землю,
Як дві ласкаві долоні.
Іноді багне голубити світ,
Як голівку малого хлопчика,
Радіє на мох боліт,
На ряди придорожніх стовпчиків.
А часом не вірить і в добрість літа,
Тремтить від холодного слова,
І шукає змії укритої
В вінках зірниць вечорових [10, с. 254].

– *Мотиви творчої втоми, виснаження, сумнівів.*

Типовими для поетологічної лірики є також мотиви творчої втоми, виснаження, сумнівів, які часто супроводжують митців у процесі поетичної творчості: І. Франко «Безсилля, ах! Яка страшная мука!»; О. Олесь «Не вір мені, музо! Я друг твій повік!..»; В. Еллан-Блакитний «Поет»; Б.-І. Антонич «До музи», «Ars poetica II»; Н. Ливицька-Холодна «Я сьогодні пишу незугарні вірші», «Мої вірші»; Бабай «Волюнтарна творчість»; О. Веретенченко «Знає кожний подорожній...», «Муза»; Костів-Гуска «...І не напишеш більше ні рядка...»; В. Базилевський «Прощай, поезіє і прозо...», «Поезіє! У штольних самоти...», «Такою кропило водою...», «Вік непотрібний калічить поету словник...», «Співоче горло, цить!..»; В. Махно «Would you stop loving her if you know shes a lesbian?»; П. Вольвач «Не пишеться. Душа пуста...»; М. Фішбейн «Зречення мистця»; В. Шовкошитний «До прози?»; М. Голод «Бридня»; О. Гиценко «Все більше поетів хороших та різних...»:

Неначе вимерзла душа,
Я, мов Дніпро, що втратив гирло...
Лиш де-не-де пульсує живло
Давно завмерлого вірша.
Так, ніби магми й не було,
Немовби слово й не кипіло...
Невже засохло джерело,
Що повнило душею тіло?
/.../

До прози хиляться роки,
І все чутніші долі кроки...
Пливають у безвісті зірки,
Погаслі, світять довгі роки [11, с. 10].

– *Мотив творчої нереалізованості, творчої невдачі, незрілості.*

Доволі часто в поетологічних рефлексіях українських поетів ХХ ст. трапляються мотиви, які сюжетно оформлено у скаргах на певну творчу

нереалізованість, творчу невдачу або незрілість, зумовлену тими або тими життєвими обставинами, емоційно-психологічними переживаннями, сумнівами екзистенційного гатунку тощо: Д. Загул «Не слухають мене дзвінкі рими...»; С. Голованівський «Над старими віршами»; О. Тарнавський «Ненаписаний тріолет Ростислава Єндика»; О. Шпирко «Недописаний вірш»; С. Жуковський «Ненаписаний вірш»; Л. Храплива «Ненаписаний вірш Олени Теліги»:

Недописаний вірш...

Обірвався риданням рядок.

Недописаний в ніч –

Він застигнув, забитий в куток.

Невблаганно затих,

Як в неволі стихає птаха.

Недоспівана мить –

Їй останнє пристанище – плаха.

Зупинилась рука –

Зупинились думки про тебе,

Бо скінчилась гірка

Твоя зайва в мені потреба [12, с. 55].

Значені мотиви, звісно, не вичерпують кола потенційних творчих інтенцій української поетологічної лірики ХХ ст., натомість швидше окреслюють головний сюжетний вектор її тематичної спрямованості.

1. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 752 с. 2. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / Ю. І. Ковалів (авт.-уклад.). – К.: Видавничий центр «Академія», 2007. – Т. 2: Маадай–Кара – Я (я–форма). – 624 с. 3. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / А. Волков (голова ред.). – Чернівці: Золоті литаври, 2001. – 634 с. 4. Гординський С. Колір і ритми: Поезії. Переклади / С. Гординський; ред. рада: В. О. Шевчук та ін.; упоряд., вступ. ст. та приміт. М. М. Льницького; худож. оформл. І. М. Гаврилюка. – К.: Видавництво «Час», 1997. – 479 с. 5. Лівичька-Холодна Н. Поезії, старі і нові / Н. Лівичька-Холодна. – Нью-Йорк: Видання союзу українок Америки, 1986. – 238 с. 6. Загул Д. Вибране / Д. Загул; вступ. ст., упоряд. і приміт. Н. Томашука та Л. Чернеця. – К.: Радянський письменник, 1961. – 412 с. 7. Крижанівський С. А. Літопис: Вибране / С. А. Крижанівський; післямова автора. – К.: Дніпро, 1991. – 359 с. 8. Плужник Є. Вибрані поезії / Є. Плужник; Вступна стаття, упорядкування та примітки Л. Новиченка. – К.: Радянський письменник, 1966 – 259 с. 9. Махно В. Cornelia Street Cafe: Нові та вибрані вірші / В. Махно. – К.: Факт, 2007. – 224 с. 10. Свідзінський В. Твори: у 2 т. / В. Свідзінський. – К.: Критика, 2004. – Т. 1: Поетичні твори / Український науковий ін-т Гарвардського ун-ту. Інститут критики / Елеонора Соловей (підгот.). – 2004. – 584 с. – (Серія «Відкритий архів»). 11. Шовкошитний В. Торкнулися небес / В. Шовкошитний. – К.: Ярославів Вал, 2010. – 220 с. 12. Шпарко О. До моєї душі на гостини: вірші / О. Шпарко. – Кіровоград, 2007. – 68 с.

Рецензент: к.філол.н., професор В. М. Назарець.

Бабійчук Т. В., к.пед.н., викладач-методист (Бердичівський педагогічний коледж)

ДРУГА СВІТОВА ВІЙНА НА СТОРІНКАХ РОМАНУ УЛАСА САМЧУКА «ЧОГО НЕ ГОІТЬ ВОГОНЬ»

***Анотація.** В статті досліджено проблему правдивого висвітлення подій Другої світової війни в українській художній літературі. Обґрунтовано необхідність вивчення в школі роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь». Висвітлено історію Якова Балаби, героя національно-визвольних змагань, еволюційний шлях його становлення – від спостерігача до активного безкомпромісного учасника Опору. Подано інсценізацію кількох фрагментів роману.*

***Ключові слова:** Улас Самчук, роман «Чого не гоїть вогонь», Україна, держава, народ, боротьба, герої.*

***Аннотация.** В статье исследована проблема правдивого освещения событий Второй мировой войны в украинской художественной литературе. Обосновано необходимость изучения в школе романа Уласа Самчука «Чего не лечит огонь». Освещена история Якова Балабы, героя национально-освободительного движения, эволюционный путь его становления – от наблюдателя до активного бескомпромиссного участника Сопротивления. Подана инсценировка некоторых фрагментов романа.*

***Ключевые слова:** Улас Самчук, роман «Чего не лечит огонь», Украина, государство, народ, борьба, герои.*

***Annotation.** The problem of the true description of the events of World War II in Ukrainian literature is considered. The necessity of learning Ulas Samchuk's novel «What Fire Does Not Heal» which portrays the struggle of the Ukrainian Insurgent Army in the Western Ukraine. The headlines of the seminars and short theses to answer are offered. The history of Jakov Balaba, a hero of the national liberation struggle, his evolutionary way of formation – from the position of a spectator to an active uncompromising participant of the Resistance is depicted. Some stage versions of the fragments from the novel are presented.*

***Key words:** Ulas Samchuk, novel «What Fire Does Not Heal», Ukraine, state, people, struggle, heroes.*

В 2015 році Україна відзначатиме 70-річчя закінчення Другої світової війни. Однак, знання про війну отримані і продовжують отримуватися нами із заангажованих, як правило, радянських та російських, переважно

неправдивих джерел. Тому українській молоді вкрай необхідні достовірні знання про Другу світову війну.

Такі знання варто отримувати не тільки з історичних документів, але й з художніх творів. В українській літературі є багато полотен про війну, але об'єктивного, правдивого слова в них недостатньо. Винятками є кіноповість «Україна в огні» Олександра Довженка, романи «Людина і зброя» Олеся Гончара, «Вир» Григорія Тютюнника, «Нація» Марії Матіос, «Вогненні стовпи» Романа Іваничука. Серед творів письменників діаспори вигідно виокремлюються романи «Хрещатий яр» Докії Гуменної, «Чого не гоїть огонь» Уласа Самчука та «Людина біжить над прірвою» Івана Багряного.

Сьогодні необхідне уважне прочитання зазначених художніх творів про події Другої світової війни, оскільки такі мистецькі полотна допомагають формувати історичну пам'ять у юнаків та дівчат.

Твори Уласа Самчука були предметом дослідження літературознавців як в Україні, так і в діаспорі (Н. Баскевич, Ю. Безхутрий, М. Білоус-Гарасевич, Г. Божук, Ю. Бондаренко, М. Васьків, С. Васюта, А. Власенко-Бойчук, М. Герц, М. Гон, Р. Гром'як, С. Гупало, М. Данилевич, О. Дем'янчук, А. Жив'юк, М. Жулинський, Л. Зелінська, В. Ільчук, В. Кизилова, О. Копач, Ю. Корибут, П. Кралюк, М. Крупач, К. Кузнецова, С. Кузьменко, В. Кулинич, О. Лятуринська, Г. Макаренко, Є. Маланюк, Ю. Мариненко, О. Мох, І. Нагорна, С. Наумович, Д. Нитченко, Є. Онацький, І. Павлюк, О. Пастушенко, С. Пінчук, Н. Плетенчук, Я. Поліщук, Н. Приймас, А. Присяжнюк, Р. Радчик, Я. Розумний, І. Руснак, В. Садівська, Т. Салига, Я. Славутич, Н. Степаненко, О. Тарнавський, М. Ткачук, Т. Тригуб, А. Фасоля В. Федоренко, Т. Чумак, Г. Чернихівський, В. Шанюк, С. Шевчук, Ю. Шерех, Є. Шморгун) [1].

Зокрема висвітлення подій Другої світової війни в романі Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь» досліджували В. Працьовитий та М. Стасик.

Однак, як засвідчив аналіз науково-методичної літератури, питання проведення заняття за романом «Чого не гоїть вогонь» не піднімалося, тому викладачі української літератури потребують методичних рекомендацій щодо його проведення.

Мета нашої публікації – розробити матеріали до заняття з вивчення роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь», який має виразно патріотичний зміст і високий виховний потенціал.

Для вивчення роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь» необхідно здійснити *мотивацію* проведення семінару викладачем та студентами (анкетування, соціопитування тощо). Така мотивація буде мати соціальний, пізнавальний, внутрішньо-особистісний, світоглядний характер.

Попередньою перед семінаром роботою може стати:

- колективний перегляд фільму «Залізна сотня» (режисер Олесь Янчук) з обговоренням побаченого і осмисленням відчутого;
- слухання повстанських пісень;

– оформлення фотостенду (світлини Другої світової війни, зокрема про Українську повстанську армію (УПА).

Епіграфом семінару варто обрати слова Тараса Шевченка «Що ми? Чий сини? Яких батьків? Ким? За що закуті?»

На початку занять необхідно навести *коротку інформацію* про Уласа Самчука – українського Гомера (з використанням мультимедійної презентації), *осмислення думки* Уласа Самчука: «Любимо землю наших батьків, горимо бажанням для неї жити, хочемо для неї працювати! Це не є наша химера. Це є зов нашої крові, наказ тієї вищої і мудрої сили, яка всім на землі сказала: будьте!», *міні-розповідь* про історію написання роману «Чого не гоїть вогонь», присвяченого подіям Другої світової війни, українським партизанам, які воювали проти двох ворогів – проти гітлерівців та більшовиків.

Студентів слід познайомити з думкою М. Жулинського: «*Перу мужнього письменника належить роман «Чого не гоїть вогонь», у якому відтворена героїчна боротьба одного із загонів Української Повстанської Армії. До Уласа Самчука ніхто не порушував цієї теми, ніхто не відкривав ще гарячі сторінки самопожертви здебільшого безіменних, захованих за псевдо вояків за незалежну Україну. Вони для письменника залишалися непереможними, нескореними, бо спротив українського народу окупантам зачасно пульсував у настроях і переживаннях мільйонів*» [2, с. 20].

Розглядаючи основне питання семінару, необхідно з'ясувати, як на початку твору головний герой роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь» Яків ставився до збройної боротьби, як змінюються його погляди; як герой довго уникав партійної ідеології; що провідником у мадярів, які мали розгромити Троянів загін, був рідний брат Якова – Каленик (ці високотрагедійні сторінки вражають); що бригада Трояна стала бойовою одиницею УПА і її ряди росли. При виступі вчителеві бажано зачитувати уривки з роману та пояснювати почуття, які виникають при читанні, а також ділитися думками щодо твору.

На семінарі буде доречним *прослухати* (відеозапис) чи виконання кількох повстанських («Світить сонце, світить ясне», «Йшли селом партизани») та козацьких пісень («Запорізький марш»).

Рекомендується також використати *інсценізацію*; провести *хвилину мовчання* на знак вшанування полеглих героїв, *рефлексію*.

Під час уроку необхідно висвітлити крім питання, підняті в романі:

Людина у світі:

- війна людям чужа і далека: вірили, що війна десь, але не в них;
- паніка: скуповували все;
- людина самотня перед небезпеками і повинна рятуватися сама, не покладатися повністю на чиюсь допомогу;
- роль і місце грошей у безпеці людини;

– покарання за порушення законів роду (історія родини Данила Ляша).

Єврейське питання:

- дивний народ з дивною історією (на думку Якова Балаби),
- сліпа віра більшості євреїв, що німці їх не зачеплять;
- покірне, без опору прийняття насильницької смерті: гетто, розстріли;
- українці рятують євреїв,
- євреї свідомо видавали на смерть патріотично настроєних українців, коли прийшли більшовики.

*Ставлення населення до радянського режиму й до гітлерівців,
зокрема на початку війни:*

- життя у колгоспах: безоплатна праця, репресії;
- зустріч німців як визволителів від комуністів;
- радість від наведення новою владою порядку в місті і селі, відродження культурного життя.

Причини зародження і розгортання руху опору:

- утиски на національному ґрунті, визначення українцям місця робочої терплячої худоби;
- обмеження усіх національно-культурних потреб;
- ліквідація України як соборної суверенної держави.

*Основне питання: Змалювання війни як трагедії українського народу,
що став в епіцентрі зіткнення двох ворожих систем – фашизму і
більшовизму (на прикладі Якова Балаби і його партизанської бригади):*

«А коли б ви знали, як він з ними змагався. Пізніше не стало бригад, доктрин, правих-неправих, пізніше всі злилися в єдину силу. Спочатку він очистив весь той терен від Острога до Крем'янця. Мав артилерію, танки, машини. Мав літака. У монастирі був штаб, святили зброю, працювала радіовисильня, виходила газета. Була цілковито самостійна, суверенна територія. І тривала вона майже повних два роки. І тільки минулого року, тобто через рік по закінченні війни, вона впала. Проти неї вислано три модерно озброєні дивізії. Тижнями тривали фронтіві, законні бої, відступали «на задалегідь приготовані позиції», сирени проголошували повітряні нальоти. Він упав останнім. Від останньої кулі» [3, с. 233]. Це з прикінцевих рядків роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь».

Хто він, Яків Балаба – герой національно-визвольних змагань, легендарний командир партизанської Дванадцятої Зеленої Бригади? Який він? Чи одразу став на шлях безкомпромісної збройної боротьби? Чи були в нього ідейні принципи? Чи міг він врятуватися і вижити?

Якову Балабі 25 років. Він з містечка Дермань, з кутка, що зветься Запоріжжя. Красивий, фізично сильний, розумний селянський хлопець (прадіди були козаками), займався самоосвітою (гімназії, на жаль, не закінчив). Він гарно співає, танцює, любить читати, особливо зарубіжну літературу, бездоганно розмовляє по-німецьки, вміє гідно поводитися в

будь-якому товаристві; у нього добре розвинений інстинкт самозбереження (рятується з палаючого танка).

Автор акцентує увагу читача на окремих рисах характеру Якова. Спокійний, врівноважений, щирий, мужній, відчуває відповідальність за єврейську сім'ю, яка його доглядала і лікувала, допомагає їй під час окупації (хоча останнє було небезпечно). Яків чесний, він не скористався ситуацією і не прийняв від ювеліра Зільбера скриньку з коштовностями.

Яків, що прослужив два роки в уланах, понад усе любить військо, тому радісно приймає звістку про мобілізацію до української армії, навіть уявляє себе курінним.

Однак, начитавшись *«Конрадів, Лондонів, Кіплінгів»*, він, закономірно, не став патріотом-радикалом. Він навіть стояв осторонь усіх національних справ, мав свою думку про те, як *«зробити Україну»*. Україна, на думку Якова, повинна була народитися сама по собі *«з розвитку, з прогресу, з інтелекту»*. Молодий чоловік не приймав націоналістичної ідеології, заявляючи, що він, безперечно, син України, але оскільки ще не прийшов час її збройної боротьби (нині час політиків, дипломатів), то він перечекає.

Зрозумівши, що надія на допомогу німців у розбудові української справи даремна, більше того, німці приготували Україні статус слухняних невибагливих рабів (що нагадувало комуністичні домагання), Яків навіть подумував про втечу за кордон.

Стати національно свідомим йому допомогла Віра Ясна (його колишня дитяча любов Павлінка, згодом московська шпигунка, яка, однак, сама прозріла і спонукала коханого до прийняття активної життєвої позиції – свідомого борця проти нацизму). Щоб розбудити в чоловікові голос предків – воїнів-патріотів, Віра показала Якову святині українського народу, переконала у ганебності втечі, у його затребуваності тут, в Україні. Однак остаточний вибір: боротьба чи вижидання, надія на власні сили чи примарна віра в чийось міфічну допомогу – Яків зробив тільки тоді, коли його арештували за відмову стати командувачем над українським відділом поліції міста. Саме тоді, під час допитів і перебування в тюрмі, відбувся остаточний злам у свідомості Балаби.

Есесівці настирливо роз'яснювали Якову, *що «вони», тобто сучасні завойовники, наміряються зробити з його Україною... Покраяти її на смуги, мов шмат м'яса, і віддати заслуженим генералам геть разом із населенням... Позакривати школи, позбавити всіх освіти, вимордувати поетів, обернути всіх у рабів...* [3, с. 78].

Яків переосмислив свою позицію – невтручання в боротьбу. *«А ночами не міг заснути – дума за думою, ніби хвилі морські, перевалювались через нього, розсувалась історія, ганьба і сором розжирали його душу, лоть виповнювала всю його істоту. Передумував різні справи, а між тим і деякі свої ще недавні засади боротьби, політики, і багато з того під тиском*

обставин, проти власної волі його, мінялося. Мінялося, ніби кусень заліза під ударами ковальського молота. Мов заіржавілі замки старої, викопаної з-під землі скрині, ломилась його пам'ять, і з-під її залежаного тягара виступала перед ним гола, страшна, майже дика, обросла мохом минувшина його і його предків, що перед нею він мусив спустити свій зір до землі, бо тяжко було дивитися їй у вічі. Скрегіт зубів виривався з його уст. Здавалось, ось-ось він зірветься і виламає ті ґрати, що замикають вихід назовні. Він був лютий, лютий, мов дикий бик, що його випустили на арену боротьби [3, с.78].

Яків втік з поїзда, що віз його в Німеччину, і розпочав партизанську війну проти німців.

Так народився Троян – залізний командир Дванадцятої Зеленої Бригади, що мав неабиякі організаторські здібності, розумний, далекоглядний дипломат.

Він набрав добровольців, розподілив людей на відділи, призначив командирів, навчав бійців дбати про тривале перебування в партизанах: вони рили землянки і маскували їх (роблячи це з піснями, сміхом), одягалися, озброювалися, запасалися зерном, купляли цукор та сіль. Троян запросив лікаря, що вів санітарний курс, домовився про медичну допомогу, роздобув навіть нафту (як профілактику від вошей). У Бригаді була власна радіостанція, тому бійці завжди були вчасно поінформовані про події у світі. Була власна агентура навіть серед німців, також паралельно проводилося знешкодження ворожих агентів.

У Бригаді здійснювалося патріотичне виховання. Часто сам Троян виступав перед бійцями, говорив не тільки пристрасно і щиро, але передусім чесно. *«Бригадо! Не тратьмо, як кажуть, духу. Не ми перші, й не ми останні. Сьогодні на всіх фронтах усієї землі киснуть чи мерзнуть такі ж, як ви, боронячи кожний по-своєму своє. І наші друзі-упісти по всій Волині, в Галичині, на Поділлі, на Холмищині, Київщині стоять на своїх фронтах... Ворог наш має сто голів, відрубай одну – виростає десять! А рубати треба. І нема назад. І навіть нема вперед, бо ми – в облозі. Перед нами, за нами, над нами, справа й зліва – ворог, ворог і ворог, і лише під нами наша прамати свята земля! З нами лише ми. Ніде ніяких союзників! Але ми хочемо боротись! І ми будемо боротись! І ми переможемо! А тепер, бійці, кожний на своє місце! Слава Україні!*

– Слава! Слава! Слава! – гримнула бригада» [3, с.156].

Троянові бійці вивчали історію, читали художню та історичну літературу (перед партизанами виступав навіть професор), проводили диспути, видавали власну газету, писали вірші, разом зустрічали за народним звичаєм Різдво, Великдень. Троян вчив бійців воювати, перемагати і вмирати в бою. Командир Бригади був дуже крутим, не було

в нього слабкості, бо й діло його було круте. Саме тому він регулярно перевіряв бойову готовність бійців.

Поступово Бригада стала кулаком – згуртованою, вишколеною, мобільною, морально здоровою одиницею, яка наганяла страх на не тільки на гітлерівців, а передусім на радянське командування, адже на бойовому рахунку Бригади – блискучі операції зі знешкодження ворога. Так, було розкрито досвідченого розвідника Качана (насправді московського чекіста Макарова), що професійно навчав свій спецвідділ, який повинен був ліквідувати верхівку українського національно-визвольного руху (спочатку було визначено імена 205 українських інтелігентів). Троян ретельно готувався до операції зі знешкодження Качана і його відділу. Усі п'ять московських диверсантів-енкаведистів потрапили в руки партизанів, що викликало шалену лють радянського генерала Батутіна, який поклявся не тільки знайти Якова, а й залити останнього розтопленим оловом.

За Трояном почали полювати. Три сотні до зубів озброєних есесівців під керівництвом генерала Зіббера наступали на партизанів. Однак Яків добре продумав подробиці майбутнього бою і вибив усе відбірне військо у долиниці, без жодних зі свого боку втрат.

За розгром Троянкової Бригади пропонувалися винагороди. Віра відчувала смертельну небезпеку, яка нависла над Яковом, і просила коханого рятуватися, тікати, але тепер це був інший Яків, для якого Україна – тільки тут, на рідній землі. Отож треба боротися, не змиритися з рабством. Яків знав, що напевне загине, але дороги назад у нього немає. І це був його свідомий і остаточний вибір. Продати своє життя кожен український борець, зокрема і він, Яків, повинен дорогою.

Згодом ним була проведена операція зі знешкодження сталінського генерала Батутіна, що отримав від Генштабу завдання – ліквідувати УПА. Знищили троянівці (без єдиної втрати) і штаб генерал-лейтенанта Смірнова, що хотів їх зачистити.

Проти Трояна гуртувалися антиукраїнські сили. Так, з літаків було запалено ліс, однак троянівці не відступили, якась надлюдська сила біла з їхніх облич. На місце полеглих приходили нові бійці. *«УПА росла, як лавина, що котиться з гори, вона з кожним днем більшала, ширшала, помужнішала»* [3, с. 174].

Трояна запросили викладати тактику у старшинській школі. Для того, щоб юні командири краще зрозуміли поняття «Україна», «честь», «воля», Троян нагадував їм історичні події, зокрема Пляшову, героїчну загибель українських козаків. Троян промовляв так, що *«курсанти зацікавлено слухали свого командира, інколи дрож проходив їх жилами, замирало дихання. Вони знали, дуже добре знали, що їхня доля – з острова Пляшової. Але ні один з них не думав ухилитися від своєї долі»* [3, с. 175]. Тактика Трояна передбачала не тільки уміння успішного ведення бою, але й уміння гідно

вмерти. *«Хлопці! Кожний з нас, юні друзі, має право на смерть лише в бою! Це пам'ятайте! Четверта граната для ката, А п'ята... собі!»* [3, с. 175].

Вражає, як Троян просто говорив з людьми: щоб були не фататиками і мрійниками, а розумними, свідомими реалістами. Власне, таким він був і сам.

Троян мудро розмірковував про дві незакінчені справи, що їх залишила у спадщину українська історія: стосунки з москалями і наша внутрішня несформованість.

«Москва і ми! Легко, навіть дуже легко сказати ці пару слів, але за ними, друзі, незліченні жертви і моря вицідженої крові наших ближніх. І нема кінця. Ось вони йдуть, сунуть валом, маси озброєних людей. Люті, як дияволи. Пройдуть нашими дорогами до границі, до останньої межі... Витовчуть поля, зломлять наш опір і проголосять: ми вже нарешті рішили!» [3, с. 205]. Здається, українці приречені на поразку, адже сотні років піднімалися і завжди були переможеними. Однак Троян наказував не змиритися з ситуацією, а продовжувати боротьбу, адже предки не корилися в московській неволі. *«Українська земля не увігнеться ні під якими дивізіями! Розуміється, «північний брат» стягає довкруги нас свій перстень. Ще б пак. Але вже пізно! Так, друзі, вже запізно! Ми, друзі, підємо й переможемо!»* [3, с. 206].

Одну з причин наших поразок Троян бачив у нас самих, у нашому дусі. Це насамперед наша несформованість, роз'єднаність, незгуртованість, розбрат, ненависть один до одного. І ніхто українцям не допоможе подолати цю духовну слабкість, крім них самих. Тут треба воля і бажання самої людини.

Мабуть, найкраще розуміла кохану людину Павліна: *«Був людиною честі. Не зносив насильства. Не був для такого роджений. Він не належав до радикальних типів. Не був ніяким революціонером, не любив доктрин, був людиною розумного компромісу»* [3, с.232]. Додамо: коли треба було захищати Україну, пішов молодий Яків Балаба у бій і не зрадив ні Батьківщину, ні своїх бійців, загинув як герой.

Інсценізація за романом

Сцена I

Марія: Якове, рідний. Ти все можеш. Ти такий розумний. Але чому, Якове, у час...

Яків: у час, коли хлопці почали «Україною займатися», та «організації видумувати», та «націоналістами ставати», та поляків дражнити, та по тюрмах волочитися, та нелегальщину з Галичини на плечах носити, та мазепинки шити...

Марія: ...у цей дивний час, незвичайний час, якого не знають найстарші люди, ні діди, ні прадіди, ані навіть прапрадіди...

Яків: ...я, як це не дивно і як це не соромно, стою від того всього осторонь. Так, Маріє?

Марія: Так. Чому, Якове, не вступиш? Диви, всі «там». Лаються на тебе і хочуть бити...

Яків: Що ж! Зробіте Україну – хватить і для мене! Але як, Марічко, ти зробиш Україну? Звідки? З чого? З нашого припічка? Обрізком коси?

Марія: А що ж по-твоєму? На печі сидіти?

Яків: Може, й на печі, як нема де. А Україна, на мою думку, сама по собі отак з розвитку, з прогресу, з інтелекту має вилізти.

Марія: Мов той хрущ з борозняка. Або впасти з неба, мов сліпа груша на пасіці у Спасівку. Так не буває, Якове. За Україну треба боротися. І голову класти. Як козаки. Як гайдамаки.

Сцена II

Віра: Ви любите військо?

Яків: Так. Перед вами, пані Віро, вахмістр-підхорунжий. Два роки служив.

Віра: У польському війську.

Яків: Українського не було.

Віра: І немає. А ви б хотіли – в українському?

Яків: З радістю. Знаєте, коли почув, що організовують українське військо, зрадив неймовірно. Почав мріяти. Уявляв себе на коні, на чолі куреня кінноти армії Української Республіки.

Віра: Що, затремтіла десь глибоко в душі якась дивна струнка?

Яків: Затремтіла. Пригадав ураз, що я з Дерманя, з кутка, що зветься Запоріжжя, що хтось десь колись казав, що мій якийсь там прапродок козак Балаба... І так далі, і так далі...

Віра: А ви не хочете організувати військо самому, а не ждати, коли те зроблять за вас інші?

Яків: Не хочу. По-перше, чому це повинен робити я? Чим я кращий?

Віра: А по-друге?

Яків: Не час братися до зброї, якої в нас немає. Як немає і командирів. Не наш це час.

Віра: А чий?

Яків: Політиків та дипломатів. Слід виждати.

Віра: Ні, слід поспішати!

Сцена III

Віра: Треба відходити, Якове, на захід. Поки ще є можливість..

Яків: Ні. Недавно ти так не говорила. Пам'ятаєш? Навіть докоряла, що забарився і не беру до рук зброї.

Віра: Так, я це казала. Але то було вчора. А зараз... Більшовики наступають. Це страшна сила. Страшніша, ніж німці.

Яків: Знаю.

Віра: Там, на заході, теж є Україна.

Яків: Є! Для тебе є, для мене нема.

Віра: Але ж це вже так склалося історично.

Яків: Що склалося історично? Що після найбільших змагань – нищівні поразки? Це неправда.

Віра: Совети перейдуть через тебе, Якове, через усіх нас, національно свідомих.

Яків: Через мій труп? Так! Перейдуть. Чи це їм уперше? І чи, думаєш, востанне? Перейти через труп – не значить перемогти. Ніякий живий і чесний народ не погодиться з рабством.

Віра: То вони зітруть!

Яків: Мертві сорому не мають! Стирають Берлін, може, зітруть Лондон, стерли Карфаген, впала Троя. Але Черчилль он своїм каже, що треба битися на кожній межі, на кожному подвір'ї, на кожному порозі за свою свободу. Чи, може, гадаєш, що свобода – привілей британців? Ніколи, ніколи не визнаю рабського ладу на моїй землі! Звідки б він не походив!

Віра: Але ж це бій нерівний! Безперспективний.

Яків: Нерівний – так. А от чи безперспективний – не думаю.

Віра: Невже ти справді віриш у цю свою справу?

Яків: Вірю. Я роблю її для своїх дітей. Я хочу, щоб вони жили у вільній Україні.

Віра: Так-от, Якове, подумай про своїх дітей. На кого ти їх покидаєш?

Яків: Я залишаюся через те, що думаю про дітей. А подбаєш про них ти, моя дружина. Прощай, Віро. Я інакше не можу. Головне – не боятися. Ми на рідній землі.

Узагальнюючі результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що роман Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь» є одним із перших творів в якому ґрунтовно висвітлена боротьба Української повстанської армії з нацистськими окупантами та радянськими військами за незалежність України.

Описана в романі самовіддана боротьба українського народу за свою незалежність та звитяги повстанців є гарним прикладом для виховання в національно-патріотичному дусі нинішньої молоді, тому в статті обґрунтовано необхідність вивчення роману Уласа Самчука «Чого не гоїть вогонь» в школі.

1. Гром'як Р. Про своєрідність художнього світу Уласа Самчука / Р. Гром'як // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Літературознавство. – Випуск VI. – Тернопіль, 2000. – С. 6–15. 2. Жулинський М. «Виконати свій обов'язок перед собою і нацією» / М. Жулинський // Самчук У. О. Волинь: Роман: У 3 ч. – К. : ВАТ «Видавництво «Київська правда», 2005. – С. 5–24. 3. Самчук У. О. Чого не гоїть вогонь: Роман // У. О. Самчук. – К. : Укр. письменник, 1994. – 233 с.

Рецензент: к.пед.н., доцент Л. М. Овдійчук.

Конончук Т. І., к.філол.н., доцент (Академія адвокатури України, м. Київ)

УЛАС САМЧУК У ПРОЕКТІ ЮРІЯ ЛАВРІНЕНКА «ЛІТЕРАТУРНИЙ СВІТ»: ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті досліджено радіопрограми літературного критика, літературознавця й культуролога Юрія Лавріненка про творчість прозаїка Уласа Самчука, які звучали на радіо «Свобода» із Нью-Йорка в 60-ті роки ХХ ст. в його проекті «Літературний світ». Розкрито, що Роман «Марія» У. Самчука про трагедію України в 1932–1933 рр. є твором української літератури про голодомор. Виявлено типологічні наративні моделі творення художньої картини українського світу тоталітарної доби.

Ключові слова: радіопрограма, еміграційна література, персонаж, художній прийом, екзистенція, Біблія, молитва, голодомор.

Аннотация. В статье исследованы радиопрограммы литературного критика, литературоведа и культуролога Юрия Лавриненко о творчестве прозаика Уласа Самчука, которые звучали на радио «Свобода» из Нью-Йорка в 60-е годы ХХ века в его проекте «Литературный мир». Раскрыто, что Роман «Мария» У. Самчука о трагедии Украины в 1932-1933 гг. есть произведением украинской литературы о голодоморе. Проанализированы типологические нарративные модели создания художественной картины мира тоталитарной эпохи.

Ключевые слова: радиопрограмма, эмиграционная литература, персонаж, художественный прием, экзистенция, Библия, молитва, голодомор.

Annotation. The article analyzes the broadcasts of literary critic and cultural researcher Yury Lawrynenko about the work of the prose writer Ulas Samchuk that sounded on the radio «Freedom» from New York in the 60s years of the twentieth century in his project «The World of the Literature». The novel «Maria» by U. Samchuk about the tragedy of Ukraine in 1932-1933 as a work of Ukrainian literature about the Hunger is presented. The typological narrative models of creation artistic world picture of the totalitarian era are revealed.

Keywords: broadcast, emigration literature, character, artistic method, existence, Bible, prayer, the Hunger.

Улас Самчук і Юрій Лавріненко – широко відомі у світі своєю творчістю діячі української культури, схожі своєю долею митців-вигнанців, що стало результатом порушення їхнього права на вільне волевиявлення творчої думки, на творчість і зрештою на життя. Живучи й

працюючи в еміграції, вони продемонстрували відданість Україні, залишивши по собі спадщину, яка дає дуже багато для наукових зацікавлень, широкому загалу відкриває талановиті особистості, які своїм життям прокладали дорогу іншим до осмислення необхідності незалежної України, української людини як самобутньої, самодостатньої, надзвичайно цінної в очах Творця, людини, яка має рівне право під сонцем серед інших народів світу.

Юрій Лавріненко (1905–1987 р.р.) – відомий літературний критик, культуролог і публіцист, знаний в Україні насамперед за антологією української літератури 1917–1933 р.р. «Ростріляне відродження». Менш відома сторінка його діяльності – праця на радіо «Свобода» в Нью-Йорку наприкінці 50-х – у 60-ті роки ХХ ст.: Ю. Лавріненко створив два радіопроєкти «Історичний світ» та «Літературний світ», з якими щотижня виходив в ефір під псевдо Юрій Гайдар (мав ще одне псевдо – Юрій Дивнич). Разом з ним в ефірі працював колишній актор театру «Березіль» Йосип Гірняк, який читав цитати з художніх текстів, редактором радіопрограм часто був письменник Василь Барка – найбільше відомий в Україні як автор роману «Жовтий князь» про голодомор 1932–1933 рр.

У радіопроєкті «Літературний світ» висвітлювалося багато постатей і явищ української та світової культури. І серед них – визначний український епік Улас Самчук. Юрій Лавріненко звертався до творчості У. Самчука, в багатьох радіопрограмах на радіо «Свобода». Наприклад 9 квітня 1965 р. він ознаямив радіослухачів з промовою У. Самчука про традицію і новаторство в літературі, що була проголошена на другому всееміграційному з'їзді письменників в Українському інституті Америки в Нью-Йорку [4, с. 556]. Як відомо, У. Самчук був одним із засновників об'єднання українських письменників на еміграції «Слово», членом редколегії збірника, що виходив під такою ж назвою.

В радіограмі Ю. Лавріненко говорив, що після виступу «блискучого професора-лінгвіста і літературного критика» Юрія Шевельова, на трибуну з'їзду піднявся Улас Самчук – «співтворець новітнього українського роману, славетний літописець волинської землі» [4, с. 556]. Автор радіограми звертав увагу на головні думки У. Самчука стосовно стилю, посилаючись на його промову на з'їзді. Це давало ключ для розуміння уподобань і самого письменника в його прозі. Диктор (Юрій Гайдар-Лавріненко) цитував, наприклад, такі думки з промови письменника: «Завдання письменника не шукати старих чи нових стилів, а тікати від банального, зужитого, небажаючого, а таким може бути однаково як щось старе, так і щось нове» [4, с. 557]. Прикметна й така думка У. Самчука: «Засадничо в одній і тій само добі, особливо в наш (...) час повинні вміщатися поруч себе цілі сузір'я стилів, і чим вони будуть між собою різнішими, тим їх потаємна сила буде більша. Наша людина цієї стратосферичної епохи

повинна мати в своєму запасі безконечно більше засобів вислову, ніж людина часів минулих (...)» [4, с. 557].

Слідом за давньогрецьким філософом Платоном, У. Самчук у своїй промові проголошував Боже провидіння на письменницькому таланті. І цю думку У. Самчука Ю. Лавріненко також виокремив в радіопрограмі: «Кажуть, що мистець – це стиль. Можливо, можливо. Але коли дивитися на митця з висоти віків і висоти стратосфери, бачиш його як окреме божество, бо зведено його на трон не власною рукою, а рукою Сотворителя вічного. А стиль – це одяг і шати. Він може мати на собі однаково як тогу римського імператора, так і наготу бога Аполлона. Від цього його постава не міняється» [4, с. 556].

Крім тексту промови, Ю. Лавріненко звертався в радіопередачі до тексту статті У. Самчука «До проблеми нашої літературної прози», що вийшла друком напередодні з'їзду в другому альманасі спілки еміграційних письменників «Слово». В ній автор програми виділяв такі думки У. Самчука, які говорять про те, що правдива проза не розведена поетичним ліризмом; наводив, як приклад, імена таких письменників, як Вольтер, Бальзак, Достоевський, Голсуорсі, Толстой, Марк Твен та ін., і наголошував, що «Проза – це гігантський фільтр вражень всіх вимірів, груба й суворая сила аналізу, залізо, з якого кують конструкції найскладніших будівель уяви, логіки, психології і знання» [4, с. 558]. І виходячи із можливостей і завдань прози, У. Самчук спрямовував українських письменників на створення «великої української літературної прози, що завоювала б полиці світу» [4, с. 559].

11 червня 1965 р. Ю. Лавріненко присвятив У. Самчукові радіопрограму у зв'язку з його шістдесятиліттям, назвавши письменника «видатним повістярем-літописцем нашої доби». [4, с. 589]. Коротко означив його життєвий і творчий шлях. Наприклад, зазначив, що «Уласа Самчука особливо любили на Волині, в славному містечку Дермань, де він родився 1905 року. І не тільки в романі «Волинь», а й інших творах Самчука ми бачимо змальовану пером, огріту серцем романіста Волинську землю» [4, 589].

У. Самчук був один із тих багатьох письменників-емігрантів, які радянською ідеологією були вилучені з літературного процесу. І на цьому факті наголошував Ю. Лавріненко, бо й сам він був таким само вигнанцем. Він говорив: «І саме тому, що Улас Самчук був люблячим і улюбленим сином своєї Волині, комуністична преса ось уже двадцять років намагається виставити Самчука в ролі ката свого народу» [4, с. 590].

Радіопередачі, за законами цього жанру, мають нести публіцистичний емоційний заряд, тому коментарі автор радіопередачі робив у відповідному стилі: «Коли Дермань на Волині була ґрунтом, на якому виріс Самчук як людина, то Прага, столиця Чехії, стала школою і місцем його основного письменницького доробку» [4, с. 590]. Підтверджує свою думку автор радіопередачі словами самого У. Самчука з книги його спогадів «На білому

коні»: «У житті кожної людини є час і місце, що творить вісь її життя. У моєму житті таким місцем була Прага і час у ній прожитий. (...) Жив у тузі за страченою батьківщиною і в постійній боротьбі з матеріальною нуждою. Але все-таки я визрів як письменник, тут появилися основні мої писання, тут формувалися основні мої ілюзії, мої фати-моргани, мої суперечності» [4, с. 590]. Програма про ювіляра закінчувалася побажаннями йому: «...ми певні, що Україна рано чи пізно діждеться того часу, коли зможе привітати у себе твори Уласа Самчука» [4, с. 591]. Ці слова, нагадуємо, звучали, 11 червня 1965 року на радіо «Свобода». Нині, слава Богу, твори Уласа Самчука широко відомі в Україні, про них написано багато наукових і публіцистичних праць, захищені дисертації.

Пізніше, наприклад, у передачі від 1 липня 1965 р., що прозвучала під назвою: «Доки залізна заслона ділитиме українську літературу?», У. Самчука буде згадано в числі тих письменників, які своїми творами засвідчили вільну українську літературу, «в перші п'ять післявоєнних літ пережили своєрідний ренесанс» [4, с. 601], а їхні твори «назавжди остануться в скарбниці української літератури» [4, с. 601]. Ю. Лавріненко наголошував, що з тієї літератури «окремі твори давали потрясаючі картини тих насильств і нещасть, що їх пережив український народ в 30-х і 40-х роках» [4, с. 601], але їх не знають в радянській Україні. Авторські коментарі радіо-проекту «Літературний світ» акцентували увагу радіослухачів на порушеннях прав людини в Радянському Союзі і презентували роботу представників української культури за кордоном, її силу й спрямування. Наприклад, Ю. Лавріненко підкреслював: «...заокеанська Україна, як називають себе напівжартома українці Північної і Південної Америки, виявила фактичну силу в Сполучених Штатах і Канаді. Її вплив позначився в Конгресі Сполучених Штатів. (...) Одним із вивів цього було встановлення Конгресом тижня поневолених націй і спорудження пам'ятника Шевченкові у Вінніпегу і Вашингтоні» [4, с. 602–603]. Йдеться про встановлення пам'ятників Кобзареві до 150-річчя від дня народження, ініційоване й організоване українцями закордону.

Ю. Лавріненко в радіопрограмах показував, яке різне ставлення радянського Києва і Варшави до своїх культурних еміграцій. У радіопрограмі, наприклад, 23 листопада 1965 р. він говорив про те, що в «радянській пресі на Україні знову почали з'являтися дуже лайливі статті про українську еміграцію» [4, с. 660]. Натомість: «у Варшаві для поляків за кордоном виходить товстий, сторінок на триста журнал, присвячений польській історії й культурі» [4, с. 660]. І робив висновок: «Відчувається, що Польща, хоч і перебуває під своїм комуністичним урядом, старається оцінити вагу своєї еміграції, а не применшувати її значення» [4, с. 661]. Про те, як ведеться політика в Україні стосовно української еміграції, Ю. Лавріненко, зокрема, говорив таке: «Зовсім інакше ставляться до української еміграції уряд

і партія радянської України. Вони змушують і літературні журнали України накидатися на еміграційних українських письменників та вчених з непристойними лайками» [4, с. 661]. Як один із прикладів, Ю. Лавріненко наводив ситуацію навколо У. Самчука, кажучи: «улюбленого на Волині видатного українського романіста Уласа Самчука, якого дехто хоче запропонувати як кандидата на Нобелівську літературну премію, в радянській пресі називали зрадником, убивцею та іншими несусвітними назвами. Українських еміграційних вчених із світовим іменем, як Дмитро Чижевський, Юрій Шевельов, зачисляють до ворогів народу» [4, с. 661].

Наприклад, ведучи мову про новий український журнал за кордоном, «Український огляд», редактором якого був Микола Шлемкевич, доктор філософії, відомий культурний і політичний діяч, Ю. Лавріненко характеризував концепцію видання – знайомити читачів із найновішими творами українських письменників. Серед творів, що були вміщені до журналу «Український огляд», автор радіопрограми називав «цікавий уривок із нової повісті Уласа Самчука «Чого не гоїть огонь», яка описує партизанську війну на Волині проти більшовиків і фашистів в час останньої війни» [4, с. 661]. Ю. Лавріненко говорив про те, що подібний журнал виходив у 1928–1929 р.р. у Харкові під назвою «УЖ», тобто «Український журнал», згодом його редактори були або розстріляні, або загинули на Соловках, а журнал перестав існувати. Залучений факт дав Ю. Лавріненкові підстави зробити коментар про порушення права людини на свободу думки. Він це робив таким чином: «Українському народові, як бачимо, кремлівські володарі не дозволяють мати журнал, що оповідає про життя світу. А журнал «Всесвіт», який тепер виходить у Києві, – це всесвіт, у якому нема всесвіту, а є тільки остогидла пропаганда» [4, с. 661].

Як відомо, українська література упродовж усієї своєї історії демонструвала увагу до народного життя, виявляла опікування народною долею, особливо в драматичні моменти історії, відтак риси мімезису в творенні художньої картини світу в українському мистецтві слова оприявнюються домінантно. Роман «Марія» У. Самчука в цьому аспекті не є винятком. Літературний текст, справді, показує, що сюжет «будується на віднайденні та емоційному освоєнні героєм першооснов буття та його суперечностей, які існують незалежно від волі та намірів окремих людей» [7, с. 224]. В У. Самчука центральним персонажем роману є Марія; її долю письменник подає від народження до смерті, яка настає в часи голодомору 30-х рр. ХХ ст. Навколо Марії концентрично нанизуються всі сюжетні події, факти, передаються колізії, відтворюється художня реальність. Як і притаманно роману, тут велике коло персонажів, вони в розвитку: Марія, її коханий Корній, що незабаром іде на службу, Гнат, з яким вона одружується, повернення Корнія з флоту і повернення Марії до Корнія, творення нової сім'ї; автор подає друге покоління – дітей Марії – Демка, Максима,

Лавріна, Надію. Це покоління під впливом різних соціальних обставин опинилося в різних соціальних таборах, на різних позиціях. У. Самчук правдоподібно змодлював художню картину світу. Його персонажі психологічно вмотивовані. Авторська інтенція зрозуміла: багатоаспектно відтворити час. Письменникові це вдається. Велика любов до землі, неймовірна працелюбність постали добрими передумовами благополучного життя. Але у вибір окремої людини втручаються незалежні від неї соціальні обставини, і життя ламається. Маленька, хоч і працелюбна людина не є господарем своєї долі: вона потрапляє під соціальний експеримент, в якому людина не є першою цінністю, хоча теоретично такою цінністю проголошується в офіційних документах.

Слід погодитися із Наталею Бондар в її оцінці роману У. Самчука «Марія»: «І хоча автор не був безпосереднім свідком голодомору, але зміг створити глибоко правдивий твір, по-філософському осмисливши в ньому причини трагедії, піднісши образ Марії до рівня символу України» [3, с. 121].

Екзистенція на межі буття / небуття ілюструє песимізм, катастрофізм мислення персонажів. Почуття безвиході, страх перед обставинами, перед сильною та аморальною владою паралізують волю людини, вводять у стан безпорадності, ставлять перед моральним вибором – або підкоритися обставинам, або шукати шляхи протидіяти їм. Відбувається осмислення й переоцінка системи цінностей; наступ невідворотних обставин чи авторитаризму виявляє персонажів, які фактично відмовляються від свого Я, підкоряючись Іншому, сильному, втрачають національне обличчя, демонструють автодеструкцію, пристосуванство, повне підкорення владі іншого. І це демонструє частина персонажів роману «Марія» У. Самчука. Інші смиренно приймають удари долі, розмірковуючи про глибинні причини трагічного буття.

Пейзажні замальовки в У. Самчука співзвучні з настроями персонажів чи контрастують їм, містять глибоко символічний зміст: «Долиною віє вітер. На колишнім монастирському ставку висвистують гілки старих осокорів і тополь. Кроків сто на схід невеличкий сливовий садок, далі руїни згорілої клуні» [6, с. 153], чи такий приклад: «Сонце зайшло, і стала темнота по цілій Україні» [6, с. 168]. У. Самчук у романі «Марія» подав розлогі імпресіоністичні пейзажі, що постали через сприйняття жінки, яка породила дівчинку і сподівається на її щасливу долю. Відтак пейзаж життєрадісний, осяяний образами сонця, зеленого листу, з'явився теософський аспект: «Похилені лани пшениці зводять спини, ніби ченці по довгій молитві» [6, с. 6]. Це початок роману. Він радісний, природа суголосна з настроєм персонажів – жінки Оксани, що стала матір'ю, і дитини, Марійки, яка «нап'ється з матиного лона пахучого напою і наповняється радістю...» [6, с. 7]. Однак теплі сонячні барви твору утримуються лише на кількох перших сторінках. Вони потрібні автору для контрасту. В романі розлого подано

переживання голодової ситуації у вражаючих реаліях 1932–1933 рр. Прийоми пригадування, монологи, картини пошуків їжі типологічні з іншими текстами цієї тематики, вони показують, що голод переживався не через засуху і не тому, що селяни не мали землі, а тому, що весь їхній врожай, усе їстівне було вивезене в рахунок хлібозаготівель, у рахунок планів, які набагато перевищували реальний, хоч і добрий урожай. Так, персонажі виявляють своє ставлення до буття, постають як психологічні типи, на епічному полі тексту підносяться як повносили художні образи, характерно розкривають жанрові особливості роману.

Текст роману «Марія» переконує, що «зображення людини як приватної особи у вимірі її буття – фізичному й метафізичному, соціальному й психологічному, культурному й етичному – є жанроутворювальною ознакою» [2, с. 343], персональний концепт працює на авторську ідею, яка розкривається усім комплексом художніх прийомів. Автору важливо було донести через персонажів складний час початку ХХ ст. з його наймоторошнішими потрясіннями і масовими смертями в добу голодомору 1932–1933 рр. Це зробив письменник Улас Самчук, на цьому наголошував в радіопрограмах літературний критик Юрій Лавріненко, беручи для програм і тексти інших письменників української еміграції цієї тематики.

Так, окремі передачі були присвячені романові «Жовтий князь» В. Барки, серія передач про твори Т. Осьмачки про голод – прозові і поетичні. Наприклад, у радіопрограмі від 5 грудня 1962 р., що вийшла в ефір під назвою «План до двору» – повість Тодосія Осьмачки», актуалізувався час програми: «Як показує назва повісті, це є твір про часи, коли Кремль тільки-но розгортав свій народобивницький наступ на Україну, зокрема на село. Саме тепер сповнюється 30-річчя організованого Кремлем голоду і терору, скерованого проти українського селянства. Слухайте літературну програму про повість Тодосія Осьмачки «План до двору» [4, с. 265]. В програмі автор окреслив коло головних персонажів, основні мотиви, проблематику, подав цитати у виконанні Йосипа Гірняка, колишнього актора театру «Березіль», де він грав у виставах знаменитого режисера Леся Курбаса. Оповідши про основні колізії повісті Т. Осьмачки, Ю. Лавріненко в ефір вивів експресіоністичну цитату з повісті, це слова молитви дівчини Марфи: «Боже мій милосердний, навчи мене нещасну, кому треба сказати про таку несосвітенну кривду, про яку страшно й вимовити. Нехай та душа, якій я скажу, ударить серцем у спільне наше горе, таке велике, як зоряне небо. І нехай воно гуде від села до села, від царства до царства, щоб світ узнав і врятував нас» [4, с. 268].

Звертання до Творця типологічно спостерігається в інших текстах про голод. Людина шукає порятунку, але серед людей його не знаходить, і повертається до Господа. В У. Самчука теософський аспект подано широко, вочевидь, для осмислення персонажами і читачами трагічної екзистенції.

Наприклад, в У. Самчука багато йдеться про образи – святі ікони, про молитву. Марія глибоко ховає свої думки до Бога, ховає туди, «куди не заглядає ніяке людське око і куди немає доступу більшовиків» [6, с. 134]. Вона молиться до Бога і всіх святих як до єдиної інстанції, на яку покладає надію заступництва: «Мати Божа! Ти ж, Пресвятая, у муках Сина родила! І Ти була, як і всі матері, пренепорочна, палаюча любов'ю, страждаюча... І Син Твій був Сином живим, з тіла і крові... Заступи, Мати Свята, нас, всіх матерів, перед найвищою силою» [6, с. 134]. Лихо – і людина, як ніколи, стоїть перед Богом: У. Самчук пише: «Марія і молилася, і думала... Ніколи стільки не думала, як тепер» [6, с. 134]. Цими рядками письменник не лише показав традицію людського звертання до Творця в найскладніші години свого буття, автор, без сумніву, співпереживав зі своїми персонажами, його позиція така, що він разом з персонажем стоїть на молитві. Говорить персонаж і говорить автор словами персонажа. Тому в тексті виникають біблійні лексеми як знаки, що вказують на вихід із темряви на світло: Біблія, пророк, Ной, молитва, покаєння, сповідь та інші.

Тексти, в яких описується голод 1932–1933 років стали, звісно, «результатом складної роботи по узагальненню фактів дійсності, а отже, по їх видозміні, переплавці» [1, с. 115]; в них представлено художні образи, для створення яких типологічно залучено прийоми портретних характеристик, описи, пейзажі, діалоги, внутрішні монологи, авторські характеристики, подано різні події, факти, соціальні колізії засобами реалістичного письма з елементами імпресіонізму, експресіонізму, натуралізму, активно застосовано «один із найбільш лаконічних засобів художньої виразності – деталь» [1, с. 119]. І про це лаконічно і влучно говорив Ю. Лавріненко, настільки йому це дозволяв формат коротких радіопрограм.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що у радіопрограмах «Літературний світ» відомого літературного критика, культуролога й публіциста Юрія Лавріненка, що звучали на радіо «Свобода» із Нью-Йорка наприкінці 50-х – у 60-х рр. ХХ ст. значну увагу приділялося творчій діяльності відомого епіка Уласа Самчука. В них, зокрема, приверталася увага до його праці (як одного з керівників об'єднання українських письменників еміграції «Слово») на ниві пошуків нових підходів до творення художньої реальності, до визначальних аспектів його творчості, особливостей його тематики і особливостей її реалізації в художній тканині тексту. Наголошувалося, що творчість У. Самчука, як і інших митців української еміграції, відрізнялася від діячів української культури, які в той час творили в умовах тоталітарної дійсності в Україні і були обмежені у вияві права на вільну творчу думку. Стосовно теми 1932–1933 р.р. таким відмінним текстом від правдивого відображення екзистенції Ю. Лавріненко називав повість Івана Стаднюка

«Люди – не ангели», присвятивши їй окрему радіопрограму від 15 лютого 1963 р. під назвою «У сусіда розуму не позичиш», або Як журнал «Нева» «робить хахла» із селянської трагедії». Автор радіопрограми говорив про те, що дана повість, яка була написана українцем російською мовою і надрукована в журналі «Нева», – це «документ не так літератури, як політики ЦК КПРС» [4, с. 293]. Ю. Лавріненко коментував народження тексту І. Стаднюка таким чином: «Диктатори з ЦК КПРС доручили Стаднюкові першому підняти бодай трішечки-трішечки красчок заслони над великою трагедією України та її селянства в 30-х роках. І в цьому єдино і полягає значення повісті Стаднюка «Люди не янголи» [4, с. 293]. Про роман «Марія» У. Самчука, який оповідає про трагедію 1932–1933 років, мовилося в радіопроєкті в контексті інших еміграційних українських творів про голодомор, таких, як повість «План до двору» Годосія Осьмачки та роман «Жовтий князь» Василя Барки. Будучи високохудожніми текстами, вони водночас ілюструють політичну ангажованість української літератури, оскільки спрямовані на відстоювання історичної правди, в якій, за влучним визначенням Ірини Руснак, «притаманий непідробний історизм» [5, с. 219]. Справді, література на соціальну тематику є «особливою формою духовної творчості» [5, с. 219], бо «тісно пов’язана з ідеєю української державності» [5, с. 219]. Цією ідеєю пронизана вся творча діяльність на еміграції і Уласа Самчука, і Юрія Лавріненка. Україна завжди була в полі їхнього творчого пошуку. Через них український світ поставав у світовому культурному контексті як рівний серед рівних, з утвердженням права на щасливе буття, демонструючи яскравий творчий потенціал і самотутні здобутки.

1. Баранов В. И. Литературно-художественная критика / В. И. Баранов, А. Г. Бочаров, Ю. И. Суровцев. – М. : Высшая школа, 1982. 2. Бернадська Н. І. Український роман: теоретичні проблеми і жанрова еволюція: монографія / Н. І. Бернадська. – К. : Академвидав, 2004. 3. Бондар Н. Улас Самчук / Н. Бондар // Живиця: хрестоматія української літератури ХХ століття: у 2 кн. – Кн.2 / упоряд. М. Конончук, Н. Бондар, Т. Конончук. – К. : Твім інтер, 1998. – С.119–122. 4. Лавріненко Ю. Літературний світ: передачі на радіо «Свобода» з 12. XI.1959 по 01.III.1966 р. / Передм., підгот. тексту та приміт В. О. Шевчука. – К. : Твім інтер, 2013. 5. Руснак І. «Я був повний Україною...»: художня історіософія Уласа Самчука: монографія / І. Руснак. – Вінниця : ДП ДКФ, 2005. 6. Самчук У. Марія: роман / У. Самчук; підгот. тексту та післямова С. Пінчука. – К. : Укр. письменник, 1999. 7. Халізев В. Е. Теория литературы. / В. Е. Халізев. – М. : Высшая школа, 2000.

Рецензент: к.філол.н., професор В. М. Назарець.

Новиков А. О., д.філол.н., професор (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка)

ДИСКУРС НАЦІОНАЛЬНО-ВИЗВОЛЬНИХ ЗМАГАНЬ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДРАМАТУРГІЇ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ТВОРІВ М. КУЦЯ ТА О. ЧУГУЯ)

***Анотація.** В статті за матеріалами драм Миколи Куця «Карпатський самурай» та Олексія Чугуя «Лісові гості» досліджено трагічну сторінку героїчної боротьби Української повстанської армії з більшовицькою владою у 40–50-х роках ХХ століття. Обґрунтовано, що ці твори виконують не тільки естетичну функцію, а й виступають у ролі своєрідних навчальних посібників з української історії.*

***Ключові слова:** Друга світова війна, радянські міфи, національно-визвольні змагання, січові стрільці, чекісти, радянський офіцер.*

***Аннотация.** В статье на материалах драм Микола Куця «Карпатский самурай» и Олексия Чугуя «Лесные гости» исследована трагическая страница героической борьбы Украинской повстанческой армии с большевистской властью в 40–50-х годах ХХ века. Обосновано, что эти произведения исполняют не только эстетическую функцию, но и выступают в роли своеобразных учебных пособий по украинской истории.*

***Ключевые слова:** Вторая мировая война, советские мифы, национально-освободительное движение, сечевые стрельцы, чекисты, советский офицер.*

***Annotation.** The article highlights the tragic page of the heroic struggle of the Ukrainian insurgent army with the Bolshevik power in the 40-50s of the XX century on the material Mykola Kuts' drama «Carpathian Samurai» and Olexiy Chuhuy' drama «Forest Visitors». It is stressed, that these works perform both an aesthetic function, and act as a kind of textbooks on Ukrainian History.*

***Keywords:** the World War II, the Soviet myths, national liberation competitions, Sich Riflemen, chekists, the Soviet officer.*

Тема національно-визвольних змагань 40–50-х років ХХ століття є однією з домінуючих у сучасній українській літературі. І це цілком закономірно, оскільки табу з неї зняли відносно недавно – перед самим розпадом радянської імперії. Саме тоді були відкриті архіви КДБ і всі бажані нарешті дістали змогу дізнатися правду про ті криваві часи з першоджерел. З тих пір минуло чверть століття, однак ще й тепер значна частина наших співвітчизників (ідеться передусім про мешканців Східної

України) має вельми смутне уявлення про цей трагічний період української історії. Міфи про страшні злочини фашистських посіпак бандерівців виявилися занадто живучими, особливо у свідомості людей старшого покоління, яке упродовж десятиліть одурманювалося комуністичною пропагандою.

Шляхетну місію розвінчування радянських міфів значною мірою взяли на себе українські письменники – Д. Павличко («Спартан», «Шухевич», «Ялівець»), М. Матіос («Буковинські пейзажі 1947 року з уст баби Загулихи», «Солодка Даруся»), О. Забужко («Музей покинутих секретів»), Л. Костенко («Записки українського самашедшого»), В. Лис («Століття Якова»), А. Кокотюха («Червоний») та ін. Серед драматургів у цьому плані доречно згадати передусім М. Куця («Карпатський самурай») і О. Чугуя («Лісові гості»).

Метою нашої статті є дослідження особливостей висвітлення національно-визвольних змагань Української повстанської армії у драматичних творах Миколи Куця та Олексія Чугуя.

Епіграфом до своєї драми «Карпатський самурай» (2012) Микола Куць узяв слова легендарного генерала (пізніше президента Франції) Шарля де Голя: *«Якби в мене були такі солдати, як вояки ОУН – УПА, німці ніколи не увійшли б у Париж»* [1, с. 11]. На прикладі мешканців повстанської кривки драматург зробив своєрідний зріз з Української повстанської армії, акцентувавши увагу на тому, що в її лавах були представники не тільки західноукраїнських областей, а й східних регіонів, до того ж самих різноманітних мирних професій. Серед повстанців і колишній київський студент, і лікар з Галичини, і донбаський шахтар, і неповнолітні біженці з Волині. Прикметно й те, що двоє з одинадцяти мешканців повстанського сходу не є українцями (Автанділ – грузин, а Таріел – вірменин). Усе це теж відповідає дійсності. В УПА, як відомо, крім українців, були росіяни, узбеки, азербайджанці, казахи, євреї тощо [2]. Знайшлося місце серед персонажів М. Куця також для молодой дівчини – зв'язкової Ожини та її сімнадцятирічного нареченого Орляка. Не забуває автор «Карпатського самурая» і про те, що в загони повстанців радянські спецслужби часто впроваджували своїх агентів. У драмі, що аналізується, таким є стрілець на прізвисько Батіг, який зрештою й видав кадебістам повстанську кривку.

Події в п'єсі розгортаються на тлі повстанської пісні у виконанні мешканців кривки:

Тече річка страждання повна,

Її не перейти убрід,

Їде розправа поголовна –

Під корінь знищують наш рід! [1, с. 13].

Такий авторський прийом допомагає створити ілюзію трагедії, приреченості тих, хто кинув виклик каральним органам супердержави, якою

був колишній Радянський Союз, але разом з тим і сприяє усвідомленню того, що справа, за яку віддають свої життя вояки УПА, є священною. Відтак акценти у творі розставляються вже на самому його початку.

Повстанці у п'єсі Куця змальовуються як мужні патріоти, борці за українську волю. Про їхнє минуле відомо небагато. Здебільшого з міркувань безпеки рідних і близьких вояків УПА не називаються навіть справжні імена останніх. Головне, що вирізняє січових стрільців, – це готовність будь-якої миті віддати життя за рідний край, українську волю. Саме таким є їхній командир на псевдо Корінь – стійкий, ідеологічно підкований боєць. До війни він навчався в юридичному виші («право в Києві студював»), де змушений був старанно опановувати марксистсько-ленінського вчення. Відтак ройовий знає справжню ціну комуністичній пропаганді, а тому на зрозумілій і доступній мові розтлумачує співмешканцям по криївці сутність диктатури пролетаріату. Розповідаючи про «щасливе життя» у першій країні робітників і селян, він зауважує:

*Я надивився й начитався волю,
вивчаючи партійний лексикон;
як репресивну масову сваволю*

Вишинський видав за благий закон [1, с. 47].

Цілком природно, що Корінь не закінчив виш – добровільно покинув навчання, оскільки:

...не зміг терпіти

безправ'я у науці – вчать одні

партійні з'їзди – можна отупіти [1, с. 48].

Корінь пройшов випробування не лише в боях, а й витримав нелюдські тортури в чекістській катівні, куди у свій час потрапив у неприємному стані. Так же мужньо, як японський самурай, перед загрозою полону відважний ройовий зумів піти й з життя.

Багато в чому схожі на командира і його підлеглі. У кожного з них своя непроста і зазвичай трагічна доля. Заступник ройового Берест до війни мав найшляхетнішу мирну професію. Він був лікарем і «до вторгнення фашистів і совітів» [1, с. 157] працював у пологовому будинку, тобто не відбирав життя, а навпаки, допомагав людям з'являтися на світ. Однак не обійшла біда і його родину. Дружина й син майбутнього вояка УПА, як і десятки тисяч інших ні в чому не винних західних українців, були репресовані органами НКВС. Притому заарештували їх, імовірно, в червні 1941 року – напередодні вторгнення німців на терени Радянського Союзу. Як потенційних «ворогів народу» їх без суду похашцем розстріляли прямо у в'язниці («в тюрмі обох настиг свинець») [1, с. 158]. Тоді це було звичайною справою. Відступаючи, енкаведисти без розбору вбивали у тюрмах всіх, хто туди потрапив.

Берест, як і командир, до кінця виконав свій обов'язок. Він не тільки взяв участь у бойовому зіткненні з кадебістами (про це свідчить його поранення), а й, прийнявши пологи у молодій зв'язковій Ожини (Зоряни), в останню мить власним тілом прикрив її разом з немовлям від осколків чекістської гранати.

Забій і Смолоскип у минулому співробітники КДБ, які, переконавшись у злочинній політиці комуністичної влади, добровільно перейшли на бік українських патріотів. Подібні випадки, як відомо, мали місце і в реальному житті. У художньо-документальній повісті М. Андрусяка «Брати грому» згадується, наприклад, про те, що у старшинській школі УПА «Грегит» серед викладачів були колишні офіцери Червоної армії (поручник Омельченко) й агенти НКВС (Степовий й Лісовий), які добровільно приєдналися до повстанців і чесно виконували свої службові обов'язки [3, с. 141–142].

Свідки тих буремних подій згадують також начальника оперативної групи НКВС капітана Кокоріна, якого загітував допомагати повстанцям легендарний сотенний УПА Спартан (Михайло Москалюк) [4].

До кінця залишилися вірними клятві самовіддано служити знедоленій Батьківщині й персонажі Миколи Куця – Смолоскип і Забій. Обидва вони загинули за вільну Україну в бою зі своїми колишніми колегами.

Однозначно в негативних фарбах зображує автор представників каральних органів – начальника управління обласного КДБ полковника Сквознякова, старших оперуповноважених, капітанів Дзизяка й Сусайла, оперуповноважених, лейтенантів Мушку і Плюєва та ін. У них лише одна мета – якнайшвидше знищити повстанців, які вже понад десять років не дають їм спокою. Тим більше, що за виконання наказу їм обіцяно різні привілеї та високі нагороди.

Дещо суперечливим видається образ колишнього чекіста Гая Мар'яна (Котигорошка), котрий перейшов на бік повстанців. Це така ж сильна тілом і духом постать, як і Корінь. Однак, на відміну від ройового, життєвий шлях Котигорошка набагато складніший, навіть заплутаний. Він чесно служив радянській владі в органах державної безпеки. Воюючи проти бандерівців, упевнений був, що робить шляхетну справу. Проте все ж чимось завинив перед своїми хазяями і опинився у концтаборі.

... За всі заслуги, службу ту

віддячили вони мені по повній:

на десять довгих літ у Воркуту

на відпочинок збули «безкоштовний» [1, с. 203], –

розповідає колишній енкаведист.

Звісно, що в ті часи незрідка потрапляли за ґрати й чекісти. Але у М. Куця це звучить не надто непереконливо. Автор «Карпатського самурая» навіть не намагається пояснити, чому його персонаж несподівано став «ворогом народу». Тим більше, що в концтаборі Гай Мар'ян змінює свої погляди на діаметрально протилежні. Хай і під впливом легендарного

вояка УПА Мирослава Симчича, з яким він там подружився. Не набагато більше довіри викликають й інші сторінки непересічної біографії Котигорошка. Передусім його зухвала втеча з воркутинського табору і несподівана зустріч на протилежній окраїні радянської імперії – у місті Станіславі (тепер Івано-Франківськ) – зі своїми колишніми товаришами по службі. Притому останні за «щасливим» збігом обставин і гадки не мають про те, що він втікач, який перед цим багато років відбував покарання на півночі. Складається враження, нібито йдеться не про всесильний комітет державної безпеки, а про задавлених нуждою й непосильною працею колгоспників із забутого Богом села. Звитяги казкового героя чи супермена з американського бойовика нагадують і подальші подвиги Котигорошка – вбивство трьох офіцерів КДБ й ще одна вдала втеча разом з іншим в'язнем (теж, до речі, колишнім енкаведистом), який, зрештою, і приводить його до повстанської криївки, де Гай Мар'ян згодом закінчує свій життєвий шлях, як і Корінь, – в душі японського самурая.

Більш переконливий образ радянського вояка, що переходить на бік повстанців, змальовує у своїй драмі «Лісові гості» (2013) Олексій Чугуй. Дія в його п'єсі відбувається теж на теренах Західної України, але дещо раніше – відразу після закінчення Другої світової війни. В центрі уваги – майор Червоної армії Роман Бойчук. Пройшовши фронтовими дорогами «Пів-Європи», він, весь обвішаний орденами, нарешті повертається додому, де сподівається на теплу зустріч з ріднею й коханою дівчиною. Але вдома на нього чекає лише старенький дідусь. Поки він воював за Батьківщину і Сталіна, його батьків «гуманна» радянська влада, що в повоєнні роки активно впроваджувала на західноукраїнських землях ідею колективізації, винищила під корінь. Батька розстріляли «за те, що вчинив опір, коли забирали в нього нажиті багаторічною важкою працею землю і худобу» [5, с. 37], а матір «запроторили до Сибіру», де вона, імовірно, й згинула [5, с. 37]. У такому ж душі поступили й з Мар'янкою – нареченою захисника Вітчизни. Цю останню згвалтували і теж силоміць вивезли з рідного краю. Відтак у Романа виникає цілком резонне запитання: «За що я воював?!» [5, с. 38]. Однак переходити на бік бандерівців учорашній фронтовик не поспішає, позаяк щиро переконаний у тому, що «це ще більші грабіжники, ніж фашисти» [5, с. 38] (більшовицька пропаганда зробила свою справу). Прозріння настало лише тоді, коли він на власні очі спостерігав за шляхетною поведінкою лісових гостей і злodianнями переодягнутих у форму вояків УПА енкаведистів. «Не зуміли силою, вирішили підлістю перемогти» [5, с. 45], – нарешті усвідомив суворі реалії життя Роман Бойчук.

За таких обставин герой О. Чугуя, імовірно, мав би остаточно порвати зі своїм минулим і приєднатися до повстанців. Проте драматург знаходить для свого персонажа дещо інше рішення, яке, поза сумнівом, є більш вмотивованим і більш логічним:

ЗАХАР (указує на лежачий мундир). А з цим, радянським мундиром, що робити?

РОМАН. Зберегти для майбутнього музею. Разом з одягом воїнів УПА.

ЗАХАР (здивовано). Навіщо?

РОМАН. Щоб нащадки знали, що без українців ніяка армія не змогла б звільнити Європу від коричневої чуми. У мундирі радянського воїна я воював проти гітлерівських варварів, а в одязі УПА – проти сталінських людожерів [5, с. 47].

У такий спосіб письменник акцентує увагу на єдності українського народу навіть у складні часи громадянського протистояння, на тому спільному, що має стати основою для примирення ветеранів Червоної армії і колишніх вояків УПА. На думку автора, цілком очевидно, що в скрутну добу Другої світової війни одні і другі боролися з ворогами всього цивілізованого людства, а отже, й ворогами українського народу, а тому в рівній мірі заслуговують на шану і вдячність нащадків.

Слід звернути увагу на складний внутрішньо-психологічний процес, що відбувається в душі Романа Бойчука. Всього за кілька днів у своєму світогляді він проходить складний шлях – від беззастережно відданого владі радянського офіцера до свідомого борця з комуністичним режимом. Такому відносно швидкому «протверезінню» сприяли, ясна річ, не тільки ті обставини, що відомі зі змісту п'єси (хоча й вони доволі переконливі). Неабияке значення тут має те, що до вересня 1939 року герой О. Чугуя мешкав на території, яка не входила до складу Радянського Союзу, а отже, у дитячі й підліткові роки, коли людина формується як особистість, його свідомість не була зомбована марксистсько-ленінською ідеологією. Прокомуністичні погляди Романа Бойчука були, ймовірно, не такими міцними, як у тих, хто навчався в радянській школі, пройшов через піонерську й комсомольську організації. Так званою радянською людиною він став у зрілому віці, перебуваючи в лавах Червоної армії. А тому різка зміна світоглядних позицій героя під впливом згаданих раніше чинників – явище цілком реальне.

Реалістичними видаються й інші персонажі О. Чугуя. У цьому контексті доречно згадати передусім діда центрального персонажа – Захара Бойчука. Останній не має жодних сумнівів відносно того, хто є справжнім захисником українського народу, а хто його ворог. Він мав можливість не тільки пересвідчитися у цьому на власні очі, а й відчутти, так би мовити, на власній шкурі. Відтак закономірно, що Захар і сам симпатизує лісовим гостям, і намагається обернути у свою віру внука.

Однозначно позитивні й вояки УПА – сотник Ярослав Ярчук і медсестра Стефанія Рута, які виявляють справжній, а не показний гуманізм до місцевих жителів. Тож не дивно, що значною мірою під впливом їхніх

шляхетних вчинків на бік повстанців переходять головний герой твору і вчителька Лілія Степова.

Зовсім інші енкаведисти Хома Будяк і Денис Дуб, які переодягнувшись у форму вояків УПА, намагаються всіляко дискредитувати повстанський рух, не гребуючи при цьому жодними злочинними засобами.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що значущість п'єс М. Куця й О. Чугуй важко переоцінити. Вони виконують не тільки естетичну функцію, а й виступають в ролі своєрідних навчальних посібників з української історії, що до недавніх часів мала чимало білих плям. Особливої актуальності твори цих драматургів набувають на тлі тих буремних подій, що відбуваються в нашу добу, але тепер уже на східних теренах України. Паралелі очевидні. Більше того, теперішні борці за незалежну Українську державу мають завершити ту справу, яку розпочали їхні попередники.

1. Куць М. Карпатський самурай Драма в 3-х частинах / М. Куць. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2012. – 240 с. **2.** Самохвалова Л. Воїн УПА: У нас була російська сотня та відділ нацменшин / Л. Самохвалова // <http://www.unian.ua/news/393853-vojin-upa-u-nas-bula-rosiyska-sotnya-ta-viddil-natsmenshin.html> **3.** Андрусак М. Брати грому / М. Андрусак. – Коломия : Вік, 2005. – 832 с. – С. 141–142. **4.** Мацьків А. Життя і смерть сотенного УПА Михайла «Спартана» / А. Мацьків // <http://www.istpravda.com.ua/articles/2012/02/2/71144/> **5.** Чугуй О. Лісові гості / О. Чугуй. – Зоря вечорова. – 2013. – № 1. – С. 35–49.

Рецензент: к.філол.н., професор В. М. Назарець.

Приходько О. Ю., к.пед.н., доцент (Національний авіаційний університет, м. Київ)

АНТИКОЛОНІАЛЬНА РЕВІЗІЯ РАДЯНСЬКОЇ ДІЙНОСТІ У РОМАНІ УЛАСА САМЧУКА «КУЛАК»

***Анотація.** В статті досліджено світоглядні позиції У. Самчука, розкриті ним у романі «Кулак» та пов'язані з утвердженням української національної антирадянської та евентуально європейської ідентичності. Розкрито, що репрезентований твір постає виразно антиколоніальним за своїм ідейним спрямуванням. Обґрунтовано, що у романі здійснено історичну реконструкцію та епістемологічну ревізію стереотипних поглядів на Радянський Союз. Розкрито, що в творі образ головного героя Лева Бойчука постає втіленням ідеалістично-романтичного світогляду, який водночас реалізує можливість сутнісного бачення реальності. Показано, що він проходить шлях від захоплення радянською дійсністю до дистанціювання від неї й іманентного неприйняття як «чужої» та небезпечної.*

***Ключові слова:** Улас Самчук, роман «Кулак», Лев Бойчук, світогляд, радянська дійсність.*

***Аннотация.** В статье исследованы мировоззренческие позиции У. Самчука, которые раскрыты им в романе «Кулак» и связанные с утверждением украинской национальной антисоветской и эвентуально европейской идентичности. Раскрыто, что представленное произведение предстает явно антиколониальным за своей идейной направленностью. Обосновано, что в романе осуществлена историческая деконструкция и эпистемологическая ревидия стереотипных взглядов на Советский Союз. Раскрыто, что в произведении образ главного героя Лева Бойчука предстает воплощением идеалистически-романтического мировоззрения, которое одновременно реализует возможность сущностного видения реальности. Показано, что он проходит путь от увлечения советской действительностью до дистанцирования от нее и имманентного неприятия как «чужой» и опасной.*

***Ключевые слова:** Улас Самчук, роман «Кулак», Лев Бойчук, мировоззрение, советская действительность.*

***Annotation.** The novel «Kulak» («Tight-Fisted») represents specific philosophical viewpoints of the author related to the implementation of the Ukrainian national identity as the identity anti-Soviet and European. Moreover, the novel is supposed to be anticolonial. The historical deconstruction and*

epistemological revision of the stereotypes regarding the Soviet Union have been outlined in the text. The protagonist Lev Boychuk is a representation of the idealistic and romantic views which give the possibility to have a «true vision» of the reality. He passes his way from admiring of the Soviet reality to escaping from it and its immanent neglecting as «alien» and dangerous.

Key words: Ulas Samchuk, novel «Kulak» («Tight-Fisted»), Lev Boychuk, views, Soviet reality.

Українська проза XX ст. як артефакт складної і драматичної історії нації зосереджена на її художньому осмисленні, болочому пошукові відповідей на складні питання доби, знаходженні та реконструюванні питомої національної ідентичності українців у вітчизняному та європейському просторі.

Входження Уласа Самчука у літературу відбувається з опублікуванням його першого роману «Кулак», що не лише засвідчив появу нового і свіжого таланту на терені української еміграційної прози 20–30-х рр. XX століття, а й став відбитком драматичної пореволюційної доби в Україні, розкраяної на шматки, поневоленої імперіями, що в процесі болочого самоствердження опинилася на перехресті двох світів – європейського Заходу і зрадянізованого Сходу.

Роман «Кулак» вперше був видрукований у 1931 році на сторінках «Літературно-наукового вісника», редактованого Дмитром Донцовим у Львові. Книжкове видання було здійснено у 1937 році в Чернівцях, що входили до складу Румунії. Вихід роману припав на піковий період тоталітаризму в СРСР: колективізації, розкуркулення, голодомору, час жорстоких репресій і розправи над українською інтелігенцією та фізичного винищення селянства.

Метою нашої статті є дослідження світоглядної позиції У. Самчука, розкритої ним у романі «Кулак», яка пов'язана з утвердженням української національної антирадянської та евентуально європейської ідентичності.

Будучи тонким аналітиком і водночас палким патріотом своєї нації, Улас Самчук пильно слідкував за подіями, що відбувалися в підрадянській Україні, вболівав за долю своїх співвітчизників. Тому вже перший роман молодого письменника став виразно антирадянським, опозиційним до системи. У романі «Кулак» автор з усією майстерністю оповідача, публіциста, психолога, аналітика і зрештою реаліста не лише відтворив початок розвою тоталітаризму в СРСР, а й альтернативно змодельовав тип нової дієвої людини-українця, здатної протистояти неволі й насильству над людиною.

В основу роману У. Самчук поклав подію, узятую з власного життя, – невдалий перехід польсько-радянського кордону в 1924 році, і як наслідок – піврічне тюремне ув'язнення. Здібному юнакові неймовірно хотілося

потрапити до Києва, де, на його думку, він міг зреалізуватися як письменник. У першій частині мемуарної дилогії «На білому коні. На коні вороному» цей епізод зі своєї біографії У. Самчук відтворює так: «Біля Лановець, на границі, серед темної дощової ночі нас ошелешило несподіване польське «стуй!»; нас спіймали, везли назад до Крем'янця, передали «дефензиви», багато питали, досить били, дома зробили трус, знайшли наші гімназійні журнали, які я редагував, пришили до цього нелегальщину, додали півроку в'язниці» [1, с. 115].

Дві частини роману «Кулак» становить історія духовного переродження і змужніння Лева Бойчука, який у фіналі твору постає тією силою, що здатна вивести свою країну зі стану колаборації.

На початку роману Лев Бойчук – мрійник-ідеаліст, перейнявшись більшовицькими ідеями, в пошуках правди й високої мети свого життя – «потрапити до Києва, до вимріяного в уяві золотоговерхого Києва», де «він буде вчитися у «вузі», буде працювати в рядах будівничих соціалістичного господарства», невдало переходить польсько-радянський кордон, наївно плекаючи надію самореалізуватись у вільній державі – радянській Україні, потрапляє до польської в'язниці.

Проте вже на перших сторінках роману традиційно у самчуківському стилі вустами головного героя до читача владно промовляє голос автора: ця вимріяна країна, до якої так прагне дістатися Лев, – це «країна вільної праці, країна панування слабих, малих, бідняків, гнаних, обдертих, переслідуваних, чорних мозолястих рук, обмитих кривавим потом облич, країна ширих сердець, що їм людський добробут, добробут загальний дорожче рідних батька й матері, дорожче традицій, батьківщини, рідної землі й усього святого» [2, с. 13]. Іронічний підтекст градації, використаної автором, – очевидний.

Остаточно ідеалістичні мрії Лева про величність і місіонерство країни Рад розвінчуються у в'язниці. Перед юнаком проходить галерея персонажів, що, зазнавши «щастя» буття у СРСР, опинилися за ґратами. Майстерність композиції першої частини роману полягає у поліфонії оповіді, що реалізується або через заміну наратора, або перенесення акценту оповіді з головного героя на інших персонажів, імена яких винесено у назви розділів («Йорданов», «Шабелян», «Китай», «Павловський»). І росіянин купець Йорданов, і українець селянин Шабелян, і гендляр євреїв Китай, і молодий талановитий художник Павловський – усі стали жертвами більшовицької системи, «злочинцями» супроти влади, що «залізним невидимим кулаком» «чавила», «заставивши на всі лади вертїтись».

Абсурдність, алогічність і антигуманність доби, розгубленість і беззахисність людини у хронології кривавих реалій перемоги й становлення більшовизму символічно відтворює наповнена філософським змістом картина, яку малює у в'язниці Юрій Павловський: «Хаос! –

кричить вона (картина – П.О.). Годинник крає час, мікрони матерії кружляють навколо» [2, с. 321]. Годинник уособлює час, людське буття, невинний рух уперед, зміну суспільних устроїв, систем, ідеологій. Хаос із «мікронів матерії» – символ розшматованої реальності і понівеченого людства у ній, оскільки годинник на той момент фіксує добу сум'яття й невизначеності.

Найвищою і найдраматичнішою точкою оповіді, що спричинилася до кардинальної зміни світогляду Лева, переломним моментом у свідомості юнака стала розповідь Микити Шабеляна, селянина-хлібороба, за радянською термінологією – кулака, що був безмежно залюблений у землю і працю біля неї, за словами Йорданова, «не людина – а зерно пшениці». Доведений до стану афекту беззаконням швидкоспеченої більшовицької влади, яка в особі його брата-бандита конфіскувала кров'ю і потом окроплену землю і все майно, Шабелян відтинає власній дитині руку і як дітовбивця потрапляє до в'язниці. Життєві історії в'язнів є калейдоскопом злочинів радянської влади проти людини, людини – розумної, талановитої, винахідливої, підприємливої. Така композиція першої частини роману є вмотивованою і підпорядковується авторському задумові – поступовому позбавленню свого героя радянофільських поглядів.

Вийшовши з в'язниці – Лев Бойчук шукає нову життєву мету. Пройшовши стадію катарсису – «він сам у своїх руках», він оновлена людина, сповнена вітаїстичної енергії і сил, бажання діяти і перемагати. У. Самчук моделює типово екзистенційну ситуацію, коли герой опиняється перед вибором у пограничній (кризовій) ситуації. «Він тепер сам один на великому роздоріжжі. Перед ним камінь з написами: поїдеш просто – убіту биті. Поїдеш вправо – богату биті. Поїдеш вліво – женату биті. Куди? Його тягне туди, просто, де страшна далечінь ховає смерть. Ні. Не вмирати йому. Поїхати просто назустріч смерті й перемогти її» [2, с. 128].

Письменнику імпонує донцовський тип сильної вольової особистості, здатної міцним кулаком відстоювати інтереси свого народу, на боротьбу і самопожертву заради мети. Таким є його герой з символічним іменем – Лев (сила) і прізвиськом – Бойчук (боротьба).

Друга частина роману – історія становлення і зросту нового типу українця, здатного невтомною працею вивести свою країну на європейський і світовий рівень. Визначаючи для себе основні життєві пріоритети, Лев Бойчук віднаходить себе в підприємницькій діяльності. «Робити гроші» для своєї країни – стає його життєвим кредо. З ним відбуваються стрімкі метаморфози, пов'язані з непереборним бажанням працювати: «Праця – це великанська рушійна сила всього. Вона міняє людину, вона ушляхетнює її й надає життю справжній сенс» [2, с. 177]. У Левові прокидається сильний, вольовий, холоднокровний бізнесмен-трудоголік, що «набув рис справжнього хижака, в якого починають

ворушитись на лапах пазурі». Відтепер сенс його життя у вічному русі, самовдосконаленні й праці: «Ніколи не знав спокою. Спокій – для мене смерть. Цей вічний рух! У цьому я чую силу людську, волю й людський геній» [2, с. 201].

Через образ головного героя та його однодумців У. Самчук порушує проблему національного, соціального, економічного утвердження українців на своїй землі й висловлює свої державотворчі ідеї: «Лев думав над своїми проєктами, снував свої пляни, розгортав думу за думою, втіляв їх у намацальну дійсність і прагнув закріпити їх на землі батьків і дідів» [2, с. 226]. І Лев, і його бізнесовий компаньйон Йорданов переконані, що в Україні повинні працювати і заробляти, поліпшуючи добробут своєї держави, свої люди, українці. «Чудовий ліс. Треба тільки з ним уміти. Тут усе... чужаки його підрубують і то як тільки хочуть. А варто взятися б за нього своїм» [2, с. 247].

Боротьбою ідей позначений і внутрішній конфлікт Лева, пов'язаний із коханням до Марії. Як і Євген Рафалович, герой роману І.Франка «Перехресні стежки», Лев опиняється перед дилемою: жити й працювати в ім'я народу, нації, нехтуючи особистим, чи здобути щастя в коханні, сім'ї, добробуті, спокої. Роздвоєність героя – в його самохарактеристиці, зверненій до коханої: «... я людина, що зложена з двох матеріалів. З твердого й м'якого. Часом чую, як вони роздвоюються. Сьогодні я у владі твердого, а диви завтра...» [2, с. 226]. Донцовсько-ніцшеанський тип надлюдина, Лев, до якого наближає свого героя Улас Самчук, робить вибір, вибір – позбавлений сентиментів і співчуття, вибір – на користь праці: «... я люблю працю. Це просто мій чорт. Він сидить десь тут і мучить мене. Я люблю, щоб руки, щоб голова, щоб серце були в русі» [2, с. 206].

У фаустівському дусі Лев нехтує коханням і спокоєм заради вищої мети – пошуку істини, яка для нього у творчій праці для людей. Монолог Лева ідейно співзвучний монологу Фауста: «Я хочу здобути істину, а не любов! Я хочу вирвати мільйони людей з dna їх любови й жбурнути їх у бій за істину! В бій за той саме шмат хліба з потом і кров'ю, тільки вирваний з рук вашої янгольської любови, яку щоденно дрібний крамар продає по всіх закамарках за гроші. Ви всі сто крат розмінені на тисячі дрібних пристрастей, і кожна з тих дрібниць запирає ваш розум і ваше серце... І ви не бачите істини – грішної істини, болючої істини... істини, з якої куються й храми, і їх боги, і весь мир з війнами та іншими злочинами» [2, с. 241].

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що моделюючи тип нової людини – європеїзованого українця, Улас Самчук неприховано декларує свої життєві принципи, промовляючи до читача голосом головного героя, розвінчуючи міф про Радянський Союз як простір цілковитого «блага», показуючи СРСР як світ утопічний і евентуально антилюдяний. Сам письменник протягом усього життя багато й невтомно

працював: і як прозаїк – автор повістей, романів, мемуарів («Марія», трилогія «Волинь», «Гори говорять», «Чого не гоїть огонь», трилогія «Ост», «Юність Василя Шеремети», «На твердій землі», спогади «П'ять по дванадцятій», діалогія «На білому коні», «На коні вороному», «Планета Ді-Пі»), і як публіцист (редактор і автор патріотичних статей газети «Волинь», що видавалася в 1941–1942 рр. в Рівному під час фашистської окупації), і як громадсько-політичний діяч (член Організації українських націоналістів, голова Мистецького українського руху (МУР) на еміграції в Німеччині, що згуртував українських антикомуністично налаштованих письменників в екзилі).

1. Самчук У. На білому коні. На коні вороному: Спомини і враження: У 2 частинах / У. Самчук. – Острог – Луцьк : Вид-во НаУОА, ПВД «Твердиня», 2007. **1.** Самчук У. Кулак: роман / У. Самчук. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 330 с.

Рецензент: к.філол.н., професор В. М. Назарець.

Стовбур Л. М., к.філол.н., доцент (Запорізький національний університет)

СТИЛІСТИЧНА РОЛЬ ВІДОКРЕМЛЕНИХ ЧЛЕНІВ РЕЧЕННЯ В ПОВІСТІ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ»

Анотація. У статті досліджено відокремлені другорядні члени речення як потужний стилістичний засіб, використаний у повісті У. Самчука «Марія». На виразному ілюстративному матеріалі розглянуто чинники й умови, що сприяють відокремленню другорядних членів речення, а також способи його реалізації.

Ключові слова: Улас Самчук, повість «Марія», стилістичний аналіз тексту, відокремлені члени речення.

Аннотация. В статье исследованы обособленные второстепенные члены предложения как мощный стилистический прием, использованный в повести У. Самчука «Мария». На выразительном иллюстративном материале рассмотрены факторы и условия, которые способствуют обособлению второстепенных членов предложения, а также способы его реализации.

Ключевые слова: Улас Самчук, повесть «Мария», стилистический анализ текста, обособленные члены предложения.

Annotation. The article deals with unattached subordinate parts of the sentence as a powerful stylistic tool used in the short novel «Maria» by Ulas Samchuk. The factors and conditions that contribute to dangling of subordinate parts of sentence and the ways of its implementation are examined at expressive illustrative material.

Key words: Ulas Samchuk, short novel «Maria», stylistic analysis of the text, unattached subordinate parts of sentence.

Персонализованим відокремленим членам речення став О. Пешковський, який розглядав їх у плані ритмомелодики [1]. О. Потебня охарактеризував відокремлену прикладку як відносно самостійний атрибут, «більш предикативний порівняно з власне означенням» [2]. А статус відокремленого дієприслівника О. Шахматов визначав як «другорядний присудок» [4]. Тим часом відокремлені члени речення, уплетені в тканину художнього твору, є благодатним матеріалом для їх дослідження в лінгвостилістичному аспекті.

Таким твором, об'єктом вивчення для нашої розвідки, стала повість Уласа Самчука «Марія» – перший в українській літературі художній твір про примусову колективізацію, так зване розкуркулення справжніх господарів, трудівників-хліборобів, про голодомор тридцять третього року.

Подихом біблійних героїнь віє від цього пекучого твору, що написаний у високому стилі хроніки життя жінки-селянки, яка мимохіть підноситься до символу України.

Метою нашої статті є дослідження відокремлених другорядних членів речення, використаних У. Самчуком у повісті «Марія».

У повісті Уласа Самчука «Марія» міститься багато відокремлених членів речення, що несуть потужне стилістичне навантаження, посилюючи та увиразнюючи семантико-синтаксичне значення того чи того члена речення.

Найбільший масив таких відокремлень складають непоширені і поширені узгоджені й неузгоджені означення, які у реченні виділяються зі смислового боку та інтонаційно. Відокремлення означень, як показує зафіксований матеріал, залежить від кількох чинників: від категорійних властивостей означуваних слів і означень, від ступеня конкретності означень, від їхньої позиції щодо означуваного слова тощо. Означуваними словами найчастіше є іменники та займенники, наприклад: *Марія, підтикана і боса, з дитиною на руках показує свої покої* [3, с. 62]; *Скільки у неї, бідної, праці* [3, с. 49]; *Зайві ви тепер, спокійні, терпеливі, з воєнними таврами сотворіння* [3, с. 87].

Аналіз дібраного фактажу показав, що найчастіше відокремлюються узгоджені означення у таких випадках:

1. Постпозитивні означення, виражені одиничними прикметниками, дієприкметниками у поєднанні з дієприкметниковим зворотом, якщо вони стоять безпосередньо після означуваного слова, наприклад: *Ви жили у цьому краю, бачили його широкі простори, бачили небо, **налийте теплом, налите барвами, яких ніде більше нема*** [3, с. 119]; *Гнат мовчки сидить, і в душі його воскресають мертві з гробів, встають з домовини люди, **далекі, забуті, розкидані по всій землі*** [3, с. 128]; *У церкві повно хліба, зібраного, **зсипаного, вичавленого з земної утроби, вирваного з кулака-селяка, видушеного з живота ридаючої дитини*** [3, с. 116]. В останньому реченні за допомогою відокремлених постпозитивних означень автор створює страшний градаційний ряд, який передає всі жахіття штучного голодомору.

2. Постпозитивні непоширені означення (два і більше), які залежать від члена речення, вираженого іменником чи займенником, наприклад: *Зліва, коло колони, перед великим образом припала до кам'яних плит Марія, її ридання, **уривні і різкі, торкають інших матерів христолюбних воїнів*** [3, с. 82]. Інколи, задля більшого увиразнення означуваного слова, письменник застосовує авторську пунктуацію, виділяючи відокремлені компоненти не комами, а тире. Наприклад: *На обличчях спокій, видно сяйво щастя – **короткого і проходячого, але все-таки щастя*** [3, с. 59]; *Тридцять днів гаснула сама Марія – **покинута, одинока*** [3, с. 130]; *У Гната навіть лишилася Біблія. **Он лежить вона на полиці – товста, обмазана брудом і розбита*** [3, с. 118].

3. Постпозитивне означення, виражене одиничними прикметниками чи дієприкметниками або зворотами, якщо вони стосуються особового займенника:

Порожнеча і павутиння на тому місці, де стояла вона, велика і усміхнена Мати [3, с. 51]; *Обхопили його, незламного велетня, клали на землю, топталися по загартованому шорсткому лиці, крутили назад мозольні руки ...* [3, с. 108].

4. Постпозитивні означення, що носять уточнювальний характер: *Пізно уночі майже непритомного, витіклого кров'ю, привезли Гната додому* [3, с. 47]; *Вступила, чуєте, аж у тому, другому, льошку раптом переді мною мигнув Демко* [3, с. 83].

5. Постпозитивне означення, якщо перед пояснюваним іменником уже є інше означення, наприклад: *Невеличкий сучкуватий дядько, з хитрими малоросійськими очима і з обтяженими на правій руці пальцями, цілий день вовтузиться коло будови спільного барака ...* [3, с. 109]. Як бачимо, подібні конструкції, не обтяжуючи формально речення, надають йому певної стилістичної забарвленості, у нашому випадку – негативної.

Неузгоджені означення відокремлюються, коли вони вживаються поряд з узгодженими, наприклад: *Біжить, рве і по короткому часі, вимита, вичепурена, у найновішій шелестючій спідниці, з хустинкою в руці настопикача біжить Марія на вечірню* [3, с. 14].

Особливо великі виразові можливості в романі мають відокремлені прикладки. Автор вживає їх у зв'язку з потребами більш стислого і компактного висловлення, яке характеризується чітким розмежуванням головних і другорядних думок. Відокремлення дає можливість у лаконічній формі навести додаткові відомості: «...земля мусить належати нам! Чуєте? Нам, селянам, тим, що на ній працюють!» [3, с. 85]; «... Заступи, Мати Свята, нас, всіх матерів, перед найвищою силою» [3, с. 103]. Від пояснюваного іменника відокремлюються прикладки, які вносять у зміст речення супровідну предикативність. Вони розміщуються після іменника, займенника і бувають образною назвою до прямої назви, наприклад: *Сплячі вої, охоронці хлібових скарбів, охололи і закаменіли* [3, с. 117]; *Там сплять вони – стражі хлібового бога* [3, с. 116]; *Всі сусіди збігалися подивитися, а він стоїть – дубило серед потрощених тифом кістяків – і тари-бари розводять* [3, с. 47], або прямою назвою до перифрази: *Вирятувано і Маріїне благословення – Матір Божу млекопитальницю* [3, с. 69].

Відокремлює автор й поширені та непоширені постпозитивні прикладки, які виступають у доповнювальній, роз'яснювально-довідковій функції – вказують на якусь ознаку описуваного предмета: соціальний стан, родинні відношення особи тощо. Наприклад: «*Цар наш, імператор всеросійський, не відрікся від свого престолу. Його скинули з нього.*» [3, с. 85]; *Демко, син Марії, трупом ліг* [3, с. 89]; *Одарка, жінка Михайлова, (батьки померли), каже ...* [3, с. 20]; *Гнат, наймолодший з братів, майстер на всі руки* [3, с. 17].

Не менш виразна уточнювальна роль прикладки й тоді, коли прикладка і означуваний нею іменник становлять собою власну особову назву: *Гнат лишився зі старшим, Михайлом, і його жінкою Одаркою* [3, с. 17].

Зафіксовано вживання прикладки при займенникові, яке відбиває риси ділового стилю, характерного для початків кривавого совітського тоталітаризму, що породжував покоління манкуртів: *Того самого дня «Пролетарська правда» містила таку заяву: «Я, Максим Корнійович Перепутька, відмовляюся від своїх батьків-кулаків, які ціле своє життя були врагами робочого класу і стояли на засадах власності і навіть тепер не зрікаються своїх ганебних засад.»* [3, с. 113].

Крім уточнювально-довідкових, у романі є й емоційно-оцінні прикладки, хоча їх значно менше. Вони виступають у ролі художнього засобу мови, допомагають виявляти позитивне чи негативне ставлення персонажів твору (через авторську призму) до описуваного, наприклад: *Йшла до сусідів, там збиралися парубки, молокососи, пробачте, сопляки* [3, с. 43]; *Малий Лаврін, жвавий, з іскристими оченятами стрибун, гасає десь, Бог його знає де, прилетить увечері додому і мамає їсти* [3, с. 80]; *Дмитро Чорноокій, злий і крикливий хлопчисько, б'ється і прозивається* [3, с. 9]; *Колгоспний сторож, Ной і мудрець – хай там живе!* [3, с. 118].

У досліджуваному творі зафіксовано й відокремлені обставини, виражені одиничними дієприслівниками, прислівниками та іменниками у непрямих відмінках. Відокремлюються обставини у таких випадках:

1. Коли дієприслівник у реченні стоїть перед дієсловом: *Виряджаючи, Домаха наказувала Марії: «Слухай, дитино, її ...»* [3, с. 31]; *І Корній вийшов надвір. Але, виходячи, взяв з собою сокиру* [3, с. 126]; *Часто, вертаючись, Гнат думав, що більше не піде до Гапки* [3, с. 44].

2. Коли вони виражені дієприслівниковими зворотами: *Цілий тиждень тяжкої праці, і, вирвавшись суди, полегшено зітхається, і уста шепочуть тріпотливу молитву* [3, с. 15]; *Робиться зовсім тихо, і, піднявши високо повні груди, Марія сильним, дзвінким голосом починає ...* [3, с. 31]; *Корній подибає просто у поле, а за ним, опустивши голову і хвоста, волієся пес* [3, с. 127]; *Вертаючись з вечірні, Марійка вже не так цуралася Гната* [3, с. 20].

Потужної експресії надають вислову декілька дієприслівникових зворотів (два-три), ужиті майстром слова в одному реченні. Наприклад: *... старий Сірко вилазить зі своєї нори, волоче за собою кострубату тіль, протикаючи м'якими лапами сніговий цільник, виходить на край коралового гаю і тут, увіткнувши пащеку у місяць, заходиться довгим і пронизливим воєм* [3, с. 89]; *Три дні не вдалося йому нічого дістати до свого невибагливого шлунка, а на третю ніч, серед морозу і метелиці, загруз одною ногою у снігову намету, так довго пручався, намагаючись визволити ногу, що знесилився, впав, і, розігрівши рештками свого тепла сніг до самої землі, більше не встав* [3, с. 88].

Посиленою виразністю виділяються і ті речення, у яких дієприслівникові звороти вживаються паралельно з іншими ускладнювальними елементами, пор.: *Оксана, розуміється, допомагала їй, прикладаючи груди до того*

місця, яке пізніше звалося устами, й дві ніжні теплі рожеві пелюсточки дружньо обнімали їх [3, с. 5].

3. Відокремлюються також обставини, виражені прийменниково-іменниковими конструкціями. Обставини цього типу можуть бути непоширеними (тільки іменник з прийменником) і поширеними (частіше) – з пояснювальними словами: *Хотіла зостатися там, коло могилки, її забрали силою і відвезли кіньми додому* [3, с. 38]. *Також на стежці, коло клуні брата вашого чоловіка, багато його слідів* [3, с. 71].

Обставини можуть стояти на початку, в середині і в кінці речення. Найбільш часто відокремлюються в аналізованому творі обставини місця, часу і способу дії: *Перед нею, на великому талірі, перев'язані стрічкою чоботи* [3, с. 31]; *Глибоко, до самої душі, десь туди, куди не заглядає ніяке людське око і куди немає доступу ніякому більшовикові* [3, с. 103]; *Нарешті, після снігу і морозу, нагадав про найвдячнішу розмову* [3, с. 21]; *Тепер же Корній поїхав до міста і, вернувшись, ніяково соромлячись свого вчинку, виложив перед Марією барвисту на спідницю матерію і нову хустку* [3, с. 58].

Поодинокими прикладами представлено у повісті відокремлені додатки. Вони несуть семантику винятку, заміни і становлять собою відмінкові форми іменників з прийменниками *замість, крім*. Наприклад: *Свахи, друзьки, світилки гармидер підняли, що нічого, крім них, не чути* [3, с. 30]; *Мужик, замість відібраного коня, ліз у шлею, поров отупілим лемешем тверділь морозу, розривав бур'яни і кропив голодну ріллю вирваним від спраглих уст хлібом* [3, с. 99].

Спостереження над уживанням відокремлених членів речення в повісті Уласа Самчука «Марія» свідчать про багатство, різноманітність стилістичних можливостей досліджуваних синтаксичних одиниць, про неабияку майстерність письменника у їх використанні: доречно вплетені в тканину оповіді, вони надають висловленню значного емоційного напруження, сприяють найточнішому відображенню настроїв і почуттів героїв, дозволяють уявити деталі у вигляді окремих штрихів і залишаються яскравим індивідуально-авторським виражальним засобом.

1. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 310 с.
2. Потебня А. А. Из записок о русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т.1. – 260 с.
3. Самчук У. Марія: Повість / У. Самчук. – К. : Школа, 2009. – 320 с.: іл. – (Україна крізь віки). – С. 3–130.
4. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 312 с.

Рецензент: к.філол.н., професор Н. М. Мединська.

РОЗДІЛ 4 РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ТА ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

УДК 373.2.016: 796 – 055.2

Галаманжук Л. Л., к.пед.н., доцент (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

ЕФЕКТИВНІСТЬ УРАХУВАННЯ СПРЯМОВАНОСТІ РУХОВОЇ АСИМЕТРІЇ У ФОРМУВАННІ ЗНАТЬ 4-РІЧНИХ ДІТЕЙ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. В статті досліджено ефективність використаних методик формування знань і підходів до навчання основним рухам дітей дошкільного віку з різною спрямованістю мануальної рухової асиметрії (МРА). Встановлено, що методика, яка враховує особливості психічного розвитку 4-річних дітей із певною спрямованістю МРА, у комплексі з «симетричним» підходом до навчання основним рухам забезпечують найкращий результат у вирішенні поставленого завдання.

Ключові слова: рухова асиметрія, дошкільники, формування знань, експериментальні методики, ефективність.

Аннотация. В статье исследована эффективность использованных методик формирования знаний и подходов к обучению основным движениям детей с разной направленностью мануальной двигательной асимметрии (МДА). Установлено, что методика, учитывающая особенности психического развития 4-летних детей с определенной направленностью МДА, в комплексе с «симметрическим» подходом к обучению основным движениям обеспечивают наилучший результат в решении поставленной задачи.

Ключевые слова: двигательная асимметрия, дошкольники, формирование знаний, экспериментальные методики, эффективность.

Annotation. The effectiveness of methods used for building knowledge and approaches to training basic movements of preschool children with different orientation manual motor asymmetry (MMA) is investigated in the article. It was established that the method, which takes into account the mental development of 4-year-olds with particular MMA in conjunction with «symmetric» approach to training basic movements provide the best results in solving the problem.

Key words: *motor asymmetry, preschool children, knowledge creation, experimental methods, efficiency.*

Розвиток рухової активності дітей дошкільного віку певною мірою залежить від сформованих у них відповідних знань, передусім під час занять фізичною культурою [1, с. 6]. Дані останніх досліджень [2–7] свідчать про необхідність урахування в процесі навчання і виховання таких дітей особливостей, що зумовлені їх руховою асиметрією і, зокрема, мануальною (МРА). Проте дослідження з вивчення ефективності різних підходів до розвитку рухової активності дітей дошкільного віку з різною спрямованістю МРА під час занять фізичною культурою в аспекті формування у них знань превентивного змісту відсутні. Необхідність таких знань зумовлена існуючими негативними тенденціями, зокрема станом здоров'я, функціональних можливостей, рухової підготовленості та адаптації до навчання в школі [8–10]. У зв'язку із зазначеним актуалізується питання проведення відповідних досліджень.

Роботу виконано у відповідності до Зведеного плану науково-дослідної роботи на 2010–2014 рр. за темами: «Педагогічна діагностика в системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів» (номер держреєстрації 0112U002160); «Теоретико-методичні основи застосування інформаційних, педагогічних та медико-біологічних технологій для формування здорового способу життя» (номер держреєстрації 0113U002003).

Зміст чинних програм розвитку дітей дошкільного віку [11–13] одним із завдань визначає формування знань, пов'язаних із збереженням і поліпшенням здоров'я, та умінь реалізовувати їх на практиці. Необхідність цього, на думку деяких дослідників [14], пов'язана з можливістю забезпечити превенцію наявних у сучасних дошкільників негативних тенденцій в розвитку систем організму. Водночас вчені відзначають, що у формуванні й розвитку інтелекту дитини одна з найважливіших ролей належить рухові [15]. Він позначається передусім на логічному мисленні, пам'яті, увазі, самостійності [16]. Крім цього, активна діяльність пальцями рук стимулює розвиток і підвищує ефективність функціонування різних відділів головного мозку [17]. Зазначене свідчить про можливість при вирішенні завдання з розвитку рухової активності дітей в процесі занять з фізичної культури впливати на поліпшення психічних функцій, зокрема пов'язаних із формуванням знань.

З іншого боку, вияв і розвиток таких функцій у дошкільників відзначаються особливостями, що зумовлені спрямованістю їх МРА [2–7]. Це свідчить про необхідність їх урахування під час занять фізичною культурою і, зокрема, при формуванні знань й умінь дітей у питаннях, що розглядаються в ході таких занять. Проте дослідження в означеному напрямі відсутні, що зумовлює необхідність їх проведення.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні ефективності врахування спрямованості МРА у формуванні знань дітей 4 років у процесі занять з фізичної культури.

Для досягнення зазначеної мети вирішувалися такі завдання: визначити спрямованість МРА дітей, задіяних у дослідженні; вивчити стан сформованості їхніх умінь при використанні різних підходів до розвитку рухової активності та врахуванні особливостей психічного розвитку дітей з різною спрямованістю МРА.

Для вирішення поставлених завдань було проведено однорічний формувальний експеримент за участю 53 дівчаток і 50 хлопчиків з амбидекстрією (АРА), відповідно 68 і 67 – з правою (ПРА), 62 і 61 – лівою (ЛРА) спрямованістю мануальної рухової асиметрії. При цьому були сформовані експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ) групи, в яких використовувалися відповідно один із двох варіантів «симетричного» (чим вони відрізнялися) та традиційний підходи до навчання дітей основним рухам. Перший варіант симетричного підходу (ЕГ₁) передбачав вивчення руху в послідовності «спочатку непровідною рукою (ногою, напрямі), а після формування навички – провідною», другий варіант (ЕГ₂) – протилежну послідовність, а традиційний – вивчення руху тільки провідною рукою (ногою, напрямі). Водночас у ЕГ₁ та ЕГ₂ під час передачі навчальної інформації враховувалися, а в КГ – не враховувалися особливості, якими відзначається психічний розвиток дітей із різною спрямованістю МРА. Зміст навчальної інформації для всіх знаходився у межах визначеної чинною програмою [11] такої лінії розвитку як «фізичний». Особливість його полягала в акценті на питання превентивного змісту, зокрема щодо здорового способу життя, передусім використанню фізичної культури для нормалізації функціонування організму після впливу різних чинників, поліпшення здоров'я і працездатності; ця інформація доповнювалася вивченням психорегулюючих і нетрадиційних для фізичної культури дошкільників вправ оздоровчої спрямованості. Сформовані знання оцінювалися впродовж навчального року по мірі вивчення матеріалу. Критеріями та оцінками були: «5» балів – знає весь матеріал і реалізує на практиці; «4» – знає весь матеріал і реалізує більшість на практиці; «3» – знає весь або більшу частину матеріалу, але реалізує меншу його частину; «2» – знає окремі положення матеріалу, але не реалізує на практиці; «1» – дуже погано знає матеріал і не реалізує його на практиці.

На початку експерименту знання дітей у визначеному напрямі були оцінені на рівні «0» балів, оскільки вони раніше не одержували відповідної інформації та не вивчали пропонувані вправ. Наприкінці у кожній дослідній групі було встановлено середній бал за кожною із визначених тем, а також за всі теми разом (середній узагальнений бал). Після цього результати порівнювалися. Одержані дані засвідчили таке:

У дівчаток із АРА сформованість і застосування на практиці знань з питань фізичної культури, якими вони оволодівали впродовж 4-го року, в EG_1 було оцінено на рівні $4,3 \pm 0,05$ балів. Деталізація результату свідчила, що найбільш високий бал (порівняно з іншими) такі дівчатка одержали за знання матеріалу, пов'язаного з безпекою діяльності під час занять ($4,5 \pm 0,07$ балів) і необхідністю інформування батьків при погіршенні стану свого здоров'я ($4,5 \pm 0,06$ балів). За інші визначені теми навчального матеріалу оцінки становили від $3,7 \pm 0,06$ до $4,4 \pm 0,07$ балів.

У дівчаток EG_2 середній узагальнений бал становив $4,3 \pm 0,05$, а найбільш високий бал вони отримали за оволодіння матеріалом тих самих тем, що і дівчатка EG_1 , а додатково – за знання назв, використаних під час занять фізичних вправ, – всі оцінили $4,4 \pm 0,06$ балами.

При порівнянні узагальнених балів у зазначених дослідних групах було виявлено відсутність достовірної відмінності між ними, що було свідченням однакової величини одержаних оцінок, а значить однакового результату у сформованості знань з питань фізичної культури та їх реалізації на практиці. Водночас було відзначено, що ці дані були суттєво кращими, ніж у $KГ$, оскільки тут середній узагальнений бал склав $4,1 \pm 0,06$.

Аналогічний результат був одержаний при порівнянні оцінок за кожну тему навчального матеріалу. Такий результат певною мірою засвідчував більшу ефективність експериментальної методики формування знань у комплексі з використанням одного з двох варіантів «симетричного» підходу до навчання ніж традиційного у вирішенні поставленого завдання.

Використання дівчатками з ПРА пропонує методик забезпечило як певні схожі тенденції, так і відмінності отриманих результатів. Зокрема, в EG_1 середня узагальнена оцінка становила $4,2 \pm 0,06$ балів, у EG_2 – $4,1 \pm 0,06$, $KГ$ – $4 \pm 0,07$. Аналізуючи цей результат, слід відзначити, що в EG_1 найбільш високий бал дівчатка одержали за знання і застосування матеріалу, пов'язаного з необхідністю інформувати батьків при погіршенні стану свого здоров'я ($4,5 \pm 0,07$ балів), за інші визначені теми – від $3,7 \pm 0,06$ до $4,3 \pm 0,07$ балів. У EG_2 найбільш високий бал було одержано за володіння матеріалом тієї самої теми, що і дівчатка EG_1 , – $4,5$. При цьому також не було виявлено суттєвої відмінності оцінок за інші теми, що свідчить про однаковий результат, досягнутий дівчатками.

Водночас потрібно відзначити, що результат у EG був значно кращим аніж у $KГ$, оскільки в останній узагальнений бал становив тільки $3,6 \pm 0,06$. Аналогічний був результат порівняння балів, одержаних дівчатками за кожну тему, а найбільш значущими були відмінності в оволодінні таким матеріалом: із безпеки діяльності під час занять (в EG_1 оцінка становила $4,3 \pm 0,06$ балів, у EG_2 – $4,2 \pm 0,07$, $KГ$ – тільки $3 \pm 0,08$); зі знання свого тіла (відповідно $3,9 \pm 0,05$, $3,9 \pm 0,06$ і $3,2 \pm 0,08$ балів); зі знання чинників здоров'я ($3,7 \pm 0,08$, $3,6 \pm 0,06$ і $3 \pm 0,08$ балів) ($p < 0,001$).

У EG_1 дівчаток із ЛРА наприкінці навчального року сформованість знань була оцінена $4,4 \pm 0,05$ балами. Детальніше результат відзначався таким: найбільш високий бал, порівняно з іншими у цій дослідній групі, був одержаний за знання питань щодо назви використаних під час занять вправ та про їх важливість для здоров'я, – по $4,8$ балів; за знання інших тем – оцінки знаходились у межах від $3,8 \pm 0,06$ до $4,4 \pm 0,08$ балів.

У дівчаток EG_2 узагальнена оцінка склала $4,6 \pm 0,04$ балів, а найбільш високою вона була за знання матеріалу тих самих тем, що в EG_1 , – відповідно $4,6 \pm 0,04$ і $4,7 \pm 0,07$ балів. Необхідно також відзначити, що, незважаючи на неоднакові оцінки в EG_1 і EG_2 , між собою вони не відрізнялися так само, як за знання матеріалу інших тем ($p > 0,05$). Водночас було виявлено, що в обох EG узагальнені бали були суттєво вищими ніж у KG , оскільки в останніх він становив $4,1 \pm 0,06$. Було також виявлено, що знання матеріалу кожної теми у дівчаток KG були оцінені меншим балом аніж у EG_1 і EG_2 , за винятком необхідності інформувати батьків при погіршенні стану свого здоров'я. Знання в EG_1 були оцінені $4,4 \pm 0,08$ балами, в EG_2 – $4,5 \pm 0,07$, KG – $4,2 \pm 0,06$ ($p > 0,05$).

Отже одержані дані засвідчили, що незалежно від спрямованості МРА найменші оцінки дівчатка одержали за знання матеріалу, пов'язаного з чинниками здоров'я, а практично однакові – за знання і реалізацію їх на практиці, які стосувалися необхідності інформувати дитиною батьків при погіршенні стану свого здоров'я. Останнє пов'язується з відповідною роботою батьків. Водночас було відзначено більшу ефективність експериментальної методики, що враховувала особливості психічного розвитку дівчаток із певною спрямованістю МРА, порівняно з традиційною (не враховувала таких особливостей) під час формування досліджуваних знань. Одержані дані певною мірою могли бути зумовленими використанням у всіх EG одного з двох варіантів «симетричного» підходу до навчання основним рухам. Щодо особливостей, то тут слід відзначити таке: в EG_1 і EG_2 дівчаток із ЛРА знання навчального матеріалу тем «Назви вправ, які використовуємо під час занять фізичною культурою», «Чинники здоров'я», «Про важливість фізичних вправ для здоров'я» знаходилися на більш високому рівні ніж у дівчаток із АРА і ПРА.

В EG_1 хлопчиків із АРА сформованість і застосування на практиці знань загалом було оцінено на рівні $4,4 \pm 0,07$ балів. Найбільш високий бал вони отримали за знання назв використаних під час занять вправ, – $4,7 \pm 0,05$, за знання інших визначених тем – у межах від $3,8 \pm 0,06$ до $4,6 \pm 0,05$. У EG_2 узагальнена оцінка становила $4,3 \pm 0,05$ балів, а найбільш високою вона була за володіння матеріалом, пов'язаним із важливістю фізичних вправ для здоров'я, – $4,5 \pm 0,06$ балів. При цьому оцінки EG_2 і EG_1 не відрізнялися, так само як одержані за кожну окрему тему, але були суттєво кращими ніж

у *КГ*, де узагальнена оцінка становила тільки $3,9\pm 0,06$ балів; аналогічним був результат порівняння оцінок за знання по кожній темі.

Використання *хлопчиками з ПРА* запропонованих методик забезпечило певні схожі тенденції та відмінності в даних дослідних груп. Так у *ЕГ₁* узагальнена оцінка становила $4,3\pm 0,05$ балів, у *ЕГ₂* – $4,2\pm 0,05$, *КГ* – тільки $3,8\pm 0,05$. Аналіз такого результату засвідчив, що в *ЕГ₁* найбільш високий бал хлопчики отримали за знання інформації щодо важливості фізичних вправ для здоров'я ($4,7\pm 0,07$ балів) та назви використаних під час занять вправ ($4,7\pm 0,08$ балів). Знання матеріалу інших визначених тем в цій групі було оцінено від $3,9\pm 0,06$ до $4,4\pm 0,06$ балів. У *ЕГ₂* найбільш високий бал хлопчики отримали за володіння матеріалом, пов'язаним із важливістю фізичних вправ для здоров'я ($4,7\pm 0,06$), за знання назви фізичних вправ – $4,4\pm 0,07$ балів, тобто нижчий ніж у *ЕГ₁* ($p < 0,05$). Оцінки за знання матеріалу решти тем в обох таких групах знаходилися у межах від $3,9\pm 0,06$ до $4,4\pm 0,06$ балів.

Водночас слід відзначити, що результат обох *ЕГ* був значно кращим ніж у *КГ*, оскільки узагальнений бал останніх становив тільки $3,5\pm 0,06$. Крім цього, аналогічну перевагу було виявлено при порівнянні оцінок хлопчиків за кожною окремою темою, за винятком пов'язаної з необхідністю інформувати батьків при погіршенні стану здоров'я: в *ЕГ₁* такі знання були оцінені $4,2\pm 0,06$ балами, в *КГ* – $3,9\pm 0,06$ ($p < 0,01$), *ЕГ₂* – $4,1\pm 0,08$ ($p > 0,05$).

У *ЕГ₁* хлопчиків із *ЛРА* наприкінці навчального року сформованість знань за узагальненою оцінкою відповідала $4,4\pm 0,05$ балам. Найбільш високий бал хлопчики одержали за знання щодо назви фізичних вправ, – $4,8\pm 0,06$, за знання інших тем, – у межах від $3,9\pm 0,06$ до $4,7\pm 0,06$. У *ЕГ₂* узагальнена оцінка становила $4,6\pm 0,04$ балів, а найбільш високою вона була за знання, пов'язані з важливістю фізичних вправ для здоров'я ($4,7\pm 0,07$ балів). При цьому результати в таких групах не відрізнялися, але були суттєво кращими ніж у *КГ*, оскільки: узагальнений бал в останніх склав $4,1\pm 0,06$; знання матеріалу кожної теми також були нижчими ніж в обох *ЕГ*, окрім теми «Необхідність інформувати батьків при погіршенні стану здоров'я». Найменший бал усі групи отримали за знання свого тіла.

Крім цього, слід відзначити, що при певній *МРА* мають місце особливості, зокрема: в *ЕГ₁* і *ЕГ₂* хлопчиків із *ЛРА* знання матеріалу теми «Наше тіло» знаходилися на нижчому, а теми «Чинники здоров'я», навпаки – на вищому рівні, ніж у хлопчиків із *АРА* і *ПРА*.

Отримані результати певною мірою підтвердили дані про активізацію розумової діяльності й поліпшення інтелектуальних показників дітей дошкільного віку під час занять із різних навчальних предметів у випадку використання елементів застосованої нами методики формування знань (урахування особливостей психічного розвитку дітей із різною спрямованістю *МРА*) [18; 19]. Водночас інші дослідники [15–17] відзначають найважливішу

роль рухової активності у формуванні й розвитку інтелекту (передусім логічного мислення, пам'яті, уваги), самостійності, а також стимулюванні розвитку й підвищенні ефективності функціонування різних відділів головного мозку. Це певною мірою пояснює результат, отриманий в експериментальних групах при використанні запропонованої методики формування знань і «симетричного» підходу до навчання основним рухам. Зокрема останній сприяв активізації діяльності обох півкуль головного мозку та взаємозв'язків між ними [16; 18; 20]. Для дітей дошкільного під час когнітивних операцій характерним є білатеральне формування відповідних модально-специфічних функціональних утворень [20, с. 222]. У зв'язку із зазначеним активізувалися процеси мислення, пам'яті дітей, взаємозв'язки між півкулями головного мозку, а застосована методика сприяла максимально повному використанню цього і одночасно – збільшенню кількості різноманітних взаємозв'язків між півкулями (оскільки враховувала особливості психічного розвитку дітей із різною спрямованістю МРА протягом 4-го року), що, як зазначалося вище, є визначальним у становленні функціональних утворень, пов'язаних із формуванням знань.

З проведеного дослідження можна зробити висновок, що використання експериментальної методики, яка враховує особливості психічного розвитку 4-річних дітей із певною спрямованістю МРА, у комплексі з «симетричним» підходом до навчання основним рухам забезпечує значно кращий результат у формуванні їхніх знань у визначених чинними програми питаннях з фізичної культури порівняно з традиційними методикою і підходом.

Дівчатка та хлопчики з різною спрямованістю МРА при використанні пропонованих методик формування знань і підходів до навчання основним рухам відзначаються особливостями сформованості знань. Так, у EG_1 і EG_2 дітей із ЛРА, знання матеріалу теми «Чинники здоров'я», в дівчаток додатково тем «Назви вправ, які використовуємо під час занять фізичною культурою» і «Про важливість фізичних вправ для здоров'я», в хлопчиків – «Наше тіло», знаходилися на вищому рівні ніж у дівчаток, а також хлопчиків із АРА і ПРА.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на встановлення причин одержаних результатів, зокрема пов'язаних із схожими тенденціями та особливостями зміни когнітивних функцій дівчаток і хлопчиків із різною спрямованістю МРА при використанні пропонованих методик формування знань і підходів до навчання основним рухам.

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – 2-е вид., перероб. та доп. – Суми : Університет-книга, 2004. – 428 с. 2. Бердичевская Е. М. Роль функциональной асимметрии мозга в возрастной динамике двигательной деятельности человека :

автореф. дис. на соиск. учен. ст. д-ра мед. наук : [спец.] 14.00.13 «Педиатрия» / Е. М. Бердичевская. – Краснодар, 1999. – 50 с. **3.** Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий / В. А. Москвин. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2002. – 288 с. **4.** Силина Е. А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия : монография / Е. А. Силина, Т. В. Евтух. – Пермь : ПГПУ, 2004. – 136 с. **5.** Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2003. – 220 с. **6.** Kuhl J. Hemispheric asymmetry: Does power beat wisdom? : manuscript / J. Kuhl, M. Kazen. – Seattle : Hogrefe and Huber Publishers, 2005. – 467 p. **7.** Wang S. S. The health risks of being left-handed / S. S. Wang // The Wall Street Journ. – 2011. – December 6. – P. 46–52. **8.** Ковальчук Л. В. Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Л. В. Ковальчук. – Л., 2007. – 20 с. **9.** Лясота Т. І. Підвищення адаптаційних можливостей дітей 6–7 років до умов навчання в початковій школі засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Т. І. Лясота. – К., 2012. – 21 с. **10.** Маляр Н. С. Організаційно-методичні основи превентивного фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання та спорту : [спец.] 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Н. С. Маляр. – Л., 2014. – 20 с. **11.** Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / За заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світоч, 2009. – 430 с. **12.** Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / Білан О. І., Возна Л. М., Максименко О. Л., Овчаренко Л. Р. [та ін.]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с. **13.** Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою : Проскура О. В., Кочина Л., Кузьменко В. У., Кудикіна Н. В.; авт. кол. : Бельська Г. В., Белкіна Е. В., Богініч О. Л., Богданець-Білокаленко Н. І. [та ін.]. – 3-є вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с. **14.** Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Відлуння, 2007. – 284 с. **15.** Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл ; Per Se, 2000. – 312 с. **16.** Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2004. – 384 с. **17.** Жаворонкова Л. А. Правши–левши. Межполушарная асимметрия биопотенциалов мозга человека : монография / Л. А. Жаворонкова. – М. : Экоинвест, 2009. – 240 с. **18.** Аршавский В. В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра биол. наук : [спец.] 03.00.13 «Физиология человека и животных» / В. В. Аршавский. – Л., 1990. – 41 с. **19.** Николаева Е. И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция : метод. пособ. / Е. И. Николаева. – СПб. : ДЕТСТВОПРЕСС, 2005. – 128 с. **20.** Леутин В. П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В. П. Леутин, Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2005. – 276 с.

Рецензент: д.фіз.вих., професор Г. А. Єдинак.

Гарієвський Ю. В., ст. викладач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

***Анотація.** У статті досліджено сучасний ціннісний потенціал фізичної культури і спорту та шляхи його засвоєння суспільством і особистістю. Розкрито та проаналізовано поняття «цінність» у теорії фізкультурної освіти. Розглянуто педагогічні цінності вчителя фізичної культури.*

***Ключові слова:** педагогічні цінності, вчитель фізичної культури, фізична культура, спорт, освіта, здібності, якості.*

***Аннотация.** В статье исследован современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. Раскрыто и проанализировано понятие «ценность» в теории физкультурного образования. Рассмотрены педагогические ценности учителя физической культуры.*

***Ключевые слова:** педагогические ценности, учитель физической культуры, физическая культура, спорт, образование, способности, качества.*

***Annotation.** The current value potential of physical culture and sports and the ways of its development by society and the individual is investigated in the article. The concept «value» in the theory of physical education is explored and analyzed. The pedagogical values of physical training teacher are considered.*

***Keywords:** educational values, teacher of physical culture, sports, education, skills, qualities.*

Фізична культура як феномен загальної культури унікальна. Саме вона, за словами В. К. Бальсевича, є природним містком, що дозволяє з'єднати соціальне і біологічне в розвитку людини [1, с. 24]. Більш того, як доводить М. М. Визитей, вона є найпершим і базовим видом культури, який формується в людині [2, с. 4]. Фізична культура з властивим, їй дуалізмом може значно впливати на стан організму, психіки, статус людини.

Історично фізична культура складалася під впливом практичних потреб суспільства у повноцінній фізичній підготовці підростаючого покоління і до праці. Разом з тим у міру становлення систем освіти та виховання фізична культура ставала базовим чинником формування рухових умінь і навичок.

Якісно нова стадія осмислення сутності фізичної культури пов'язується з її впливом на духовну сферу людини як дієвого засобу інтелектуального,

морального, естетичного виховання. І якщо немає особливої потреби доводити величезний вплив занять фізичними вправами на біологічну сутність людини: на її здоров'я, фізичний розвиток, морфофункціональні структури, то її вплив на розвиток духовності вимагає особливих пояснень і доказів.

Важливим аргументом на користь значущості фізичної культури для всебічного розвитку людини є осмислення ціннісного потенціалу цього феномена.

Метою нашої статті є дослідження змісту аксіологічного компонента в фізкультурній освіті. Для реалізації визначеної мети вирішується таке завдання:

– охарактеризувати педагогічні цінності вчителя фізичної культури.

Цінність – це поняття, яке набуло широкого поширення в соціології у вивченні особистості і її соціальної поведінки. У цінностях втілена значущість предметів і явищ соціального середовища для людини і суспільства. Цінності є соціально придбаними елементами структури особистості, виступають як фіксовані, стійкі уявлення про бажане. Вони існують незалежно від конкретної особистості як елемент культури і стають елементами духовної культури особистості, важливими регуляторами поведінки в тій мірі, наскільки освоюються цінності цієї культури. Кожен тип культури, кожна епоха, нація, етнос, група мають свою специфічну систему цінностей [3, с. 66].

У зв'язку з цим, досліджуючи ціннісний потенціал фізичної культури та спорту сучасного соціуму, необхідно мати на увазі два рівні цінностей: суспільний і особистісний та і представляти механізм перетворення суспільних цінностей в особисте надбання кожної особистості [4, с. 67].

До *громадських цінностей* фізичної культури відносять накопичені людством спеціальні знання, спортивну техніку, технології спортивної підготовки, методики оздоровлення, кращі зразки моторної діяльності, спортивні досягнення – все те, що створено людьми для фізичного вдосконалення, оздоровлення та організації здорового способу життя [1, с. 78]. Особливо важливо підкреслити значення для суспільства *інтенційних цінностей*, які визначають значущість і престижність фізичної культури і спорту серед інших соціальних явищ. Фінансування, правова основа, сформованість позитивної громадської думки – ось основні показники, що характеризують рівень значимості інтенційних цінностей фізичної культури в певному соціумі. Водночас за цими показниками можна значною мірою судити про ступінь цивілізованості суспільства, розвитку культури країни в цілому [5, с. 45].

Особистісний рівень освоєння цінностей фізичної культури визначається знаннями людини в галузі фізичного вдосконалення, руховими вміннями та навичками, її здатністю до самоорганізації здорового стилю життя, соціально-психологічними установками, орієнтацією на заняття фізкультурою і спортом.

Особливе значення для особистості має освоєння *мобілізаційних цінностей* фізичної культури. Саме вони допомагають людині вижити в екстремальних ситуаціях, які нерідко зустрічаються в житті сучасного суспільства: хвороби, травми, екологічні кризи, аварії – ось той неповний

перелік ситуацій, коли людині особливо потрібні високорозвинені рухові якості і здібності. Фізкультурно-спортивна діяльність сприяє мобілізації функціональних, психологічних і фізичних можливостей організму, опосередковано впливаючи на створення «запасу», своєрідного резерву для відповіді на «нештатні» зовнішні впливи, які потребують термінової мобілізації функціональних сил людини [5, с. 55].

До *валеологічних цінностей* фізичної культури слід віднести накопичені теорією і методикою знання про використання фізичних вправ для ефективного фізичного розвитку людини, формування її статури, загартовування, підвищення працездатності, психоемоційної стійкості.

Інтегративність валеологічних цінностей обґрунтовується включенням до їх змісту цінностей рухового характеру: умінь і навичок, фізичної підготовленості, працездатності – всіх цих якостей, що істотно визначають стан здоров'я людини.

Мобілізаційні цінності фізичної культури також мають наочну валеологічну спрямованість: самоорганізація здорового способу життя, вміння протистояти несприятливим впливам зовнішнього середовища – результат освоєння валеологічних цінностей фізичної культури. І, нарешті, валеологічні цінності фізичної культури – це можливості для формування мотивації, інтересу, потреби в дбайливому ставленні людини до свого здоров'я.

Зміст цінностей фізичної культури і спорту багато в чому збігається. Проте слід враховувати їх функціональне розбіжність. Фізична культура виникає і розвивається як один з перших і найбільш істотних способів соціалізації, а спорт – як засіб і форма виявлення соціального визнання вищих здібностей людини.

Специфічні цінності спорту мають високу інтегративність та варіативність. У першу чергу це відноситься до виховної цінності спорту. Ми часто називаємо спорт «школою характеру», «школою емоцій», «школою волі», «школою чесної гри», стверджуючи таким чином емоційні, моральні, естетичні цінності спорту. У руслі широкого олімпійського руху зростає цінність спорту як чинника соціальної інтеграції і зміцнення міжнародних зв'язків. Спорт давно посів одне з чільних місць у міжнародному спілкуванні завдяки своїм комунікативним властивостям. Мова спорту не вимагає перекладу, він зрозумілий і доступний, оскільки базується на загальнолюдській логіці.

Говорячи про ціннісний потенціал спорту, не можна не відзначити значення накопиченого в спорті досвіду пізнання резервних здібностей людини. Освоюючи все нові, незвідані раніше рубежі, розширюючи межі людських можливостей, спортсмени наочно демонструють реалізацію цих можливостей і намічають орієнтири своїх майбутніх рекордів. Таким чином, спорт несе в собі одну з самих найважливіших і незамінних соціальних цінностей.

Зміст ціннісного потенціалу фізичної культури і спорту не вичерпується зазначеними вище характеристиками. У ході розвитку суспільства фізична

культура і спорт поряд з іншими соціальними явищами постійно розширюють межі свого впливу на життя людей. Проте структура сучасного ціннісного потенціалу залишається відносно стабільною.

На рубежі другого тисячоліття для розвитку теорії фізичної культури та її специфічного напрямку – теорії фізкультурної освіти – виникла необхідність створення нової методологічної бази, заснованої на розробці ціннісно-гуманістичних, інтегративних аспектах фізкультурної діяльності [4, с. 17]. Крім того, вирішення проблеми вибору цінностей обумовлено тенденціями в світовому освітньому просторі, зокрема положеннями, проголошеними Болонською декларацією.

Дослідження літературних джерел показало, що зазвичай цінностями називають явища матеріального та духовного порядку, які володіють особливою значущістю для людей і задовольняють будь-які людські потреби. Однак це не самі по собі об'єкти матеріальної або духовної культури, а їх соціальна якість, співвідносна з діяльністю людини [3, с. 45]. Вони визначають властивості предмета, його значення і ставлення людини до предмета. Не маючи самі по собі реальної сили, цінності починають функціонувати тоді, коли потрапляють в сферу потреб людини і вона включається в діяльність після їх досягнення. Останнім часом поряд з традиційним трактуванням цінностей як значущих для людини предметів і явищ, вищих соціальних, духовних ідеалів розвивається ідея автономної значимості цінностей, не існуючої в суті об'єкта [3, с. 55]. Разом з тим більшість авторів сходяться в тому, що визначальним чинником сутності цінностей є їх значимість для суб'єкта.

У філософії, культурології цінності класифікують за їх відношенням до природи, матеріального виробництва, соціально-політичної діяльності, духовного життя, естетичної, моральної, наукової сфер.

На основі культурологічного підходу теорія цінності розвинулася в педагогіці. На думку Н. Б. Крилової, у педагогічній сфері цінності дуже різноманітні, тому можна умовно розрізнати тільки групи базових цінностей: цінності-чесноти (альтруїзм, другодомінантність, терпимість, емпатія) та цінності життєдіяльності (самореалізація, свобода, інтерес, взаєморозуміння, співпраця, підтримка). У структурі професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів виділяють цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-якості і цінності-знання [1, с. 57]. В останні роки розробляється ієрархія цінностей освіти, в якій визначено домінуючі цінності (знання, пізнавальна діяльність, спілкування); нормативні (стандарти, норми); стимулюючі (методики, технології, способи контролю за якістю освіти); супутні (вміння, розуміння досліджуваних явищ) [4, с. 119]. У педагогічній галузі починають виникати свої наукові школи, що досліджують культурологічні аспекти освіти, питання теорії цінностей, розвивається педагогічна аксіологія [5, с. 2–8].

У сфері теорії фізичної культури поки не спостерігається зв'язку з досягненнями в педагогічній аксіології. Разом з тим цінності досліджуються на основі визначення загальнокультурних положень і специфіки фізкультурної діяльності. Кількість робіт у цьому напрямі поки невелика. Найвні класифікації дають досить повне уявлення про фізкультурні цінності, хоча потреба у подальших дослідженнях у цій галузі зберігається. У цьому напрямі, зокрема, доцільно вивчати цінності окремих компонентів фізичної культури (спорту, фізкультурної освіти, фізкультурної рекреації, фізкультурної реабілітації, адаптивної фізичної культури, професійно-прикладної фізичної культури). Проблема цінностей фізкультурної освіти ще не стала предметом глибокого вивчення. Ряд авторів лише стосувалися цих питань у своїх роботах. У фізичному вихованні, наприклад, в якості цінностей розглядається формування рухових навичок, умінь, знань, відтворення духовних і тілесних сил, формування особистості, розумовий розвиток, естетичне, моральне виховання та ін [3, с. 135].

У дослідженні М. А. Арвісто показано, що у фізкультурно-спортивної діяльності студентів провідне місце займають цінності, пов'язані з формуванням фізичного «Я» (фізичні якості, здоров'я, статура), функціональним змістом діяльності (рухливість, фізичні навантаження, емоції), самоактуалізацією (успіх, самоствердження, самовираження), морально-вольовими якостями [6, с. 90]. Однак фактично не проводилося спеціальних досліджень аксіології професійної фізкультурної освіти. Для проведення таких досліджень необхідно враховувати найважливіше методологічне положення, що розрізняє специфіку професійної (спеціальної) і непрофесійної (неспеціальної) фізкультурної освіти. Воно полягає в тому, що в системі неспеціальної фізкультурної освіти особистість освоює цінності фізичної культури переважно для індивідуального споживання, оскільки готується до іншої сфери праці. У системі професійної фізкультурної освіти особистість освоює цінності не тільки для особистого споживання, а й головним чином для передачі цих цінностей іншим людям.

В основу розгляду цінностей покладено уявлення про структуру культури, побудованої на проєкції людської діяльності, і виділення в ній загального, особливого і одиничного [4, с. 23]. Відповідно до цього визначаються специфічні суб'єкти діяльності – родовий, видовий і елементарний. Подібну ідею висуває М. Я. Віленський [2, с. 102], пропонуючи дослідити фізичну культуру на загальному рівні (фізична культура суспільства), специфічному (фізична культура соціально - професійних груп) та одиничному (фізична культура особистості). Звідси випливає один з основоположних принципів підготовки фізкультурних кадрів – принцип взаємозв'язку, наступності загальнокультурної, професійної підготовки, особистісного вдосконалення.

Підготовка фахівця забезпечується за допомогою трьох основних компонентів: мотиваційно-морального (стимулюючого діяльність майбутнього

фахівця), пізнавального (забезпечує всю повноту оволодіння змістом освіти), рухового (відображає специфіку професії і забезпечує механізм пізнання). Всі компоненти спрямовані на оволодіння цінностями професійної фізкультурної освіти та досягнення його мети – формування культури особистості фахівця. Відповідно до зазначених положень на першому рівні виділяються загальнокультурні цінності, які мають загальнолюдське значення, що відображають взаємодію освіти і культури в руслі нового педагогічного мислення (табл. 1).

Таблиця 1

Загальнокультурний рівень функціонування цінностей у професійній фізкультурній освіті

Назва групи цінностей	Склад цінностей	Головна цінність рівня
Загальнолюдські	Добро, краса, істина	Суспільство
Цінності системи освіти	Моральність, гуманізм, духовність, соборність, фундаментальність, всебічність, цілісність пізнання	

Вибір цих цінностей не випадковий: добро, краса та істина мають давні історичні корені, які становлять основу античного світовідчуття і виражалися в понятті «калокагатія» – гармонійне поєднання в людині моральності, естетики і знання. В наш час вони залишаються актуальними, оскільки визначають людську поведінку, свідомість, є, по суті, центральною ланкою ціннісного комплексу і критерієм оцінки діяльності людини і суспільства.

Крім того, на загальнокультурному рівні доцільно враховувати цінності вітчизняної системи освіти – моральність, гуманізм, духовність, соборність, фундаментальність, всебічність і цілісність пізнання навколишньої дійсності, проголошені М. В. Ломоносовим, О. М. Радищевим, А. С. Хомяковою, Н. І. Пироговим, П. Ф. Лесгафтом, Л. М. Толстим, В. С. Соловйовим та ін..

Головною цінністю на цьому рівні є суспільство, яке потребує високо кваліфікованих спеціалістів, здатних задовольнити його різноманітні потреби у сфері фізичної культури, забезпечити необхідний біопотенціал населення для активної всебічної життєдіяльності. У той же час суспільство зберігає і відтворює цінності.

На наступному рівні виділяються специфічні цінності (табл. 2).

Їх особливості обумовлені тим, що підготовка кадрів, з одного боку, належить до системи освіти, а з іншого, – до системи фізичної культури. Тому в підготовці фахівців функціонують цінності фізичної культури [5, с. 88]. Поряд з ними актуальними є компоненти особистості, які створюють передумови формування найважливішої цінності фахівця – його професійного педагогічного майстерності.

Таблиця 2

Специфічний рівень функціонування цінностей у професійній фізкультурній освіті

Назва групи цінностей	Склад цінностей	Головна цінність рівня
Цінності фізичної культури (за В. К. Бальсевичем, Л. І. Лубишевою, 1995)	Інтелектуальні, рухові, технологічні, мобілізаційні, інтенційні	Фахівці у галузі фізичної культури
Цінності професійної (спеціальної) підготовки	Основи професійно-педагогічної майстерності	

Цінності конкретизуються не тільки на специфічному, а й на особистісному рівні (табл. 3). Тут же визначаються цінності, безпосередньо пов'язані з конкретною людиною. Їх досягнення повинно забезпечуватися мотиваційною, руховою та інформаційно-пізнавальною сферами діяльності учня.

Таблиця 3

Особистісний рівень функціонування цінностей у професійній фізкультурній освіті

Назва групи цінностей	Склад цінностей	Головна цінність рівня
Цінності мотиваційно-моральної сфери особистості	Моральність, доцільна діяльна активність	Особистість
Цінності пізнавальної сфери особистості	Освіченість, вміння досліджувати об'єкти і явища	
Цінності рухової сфери особистості	Всебічність, універсальність здібностей, здатність до самостійної творчої діяльності	

У результаті розвитку мотиваційної сфери здійснюється досягнення таких цінностей, як моральність особистості, її доцільна діяльна активність. Розвиток пізнавального компонента спрямований на формування освіченості, вміння досліджувати і вирішувати, проблеми які виникають, з науково обгрунтованої позиції. Рухова сфера орієнтована на всебічність, універсальність особистості, її здатність до самостійної творчої діяльності. Особливо слід підкреслити таку цінність, як духовність особистості, що має ідеальний характер. Саме завдяки цій цінності розвивається «людське в людині». У центрі цінностей на даному рівні знаходиться сама людська особистість. Культура особистості формується за умови утворення її цілісності, тобто об'єднання, гармонійного співвідношення в людині біологічного і духовного начала, а також інтеграції мотиваційної, пізнавальної та рухової сфер [3, с. 112].

Особливі професійні та громадські функції вчителя, необхідність бути завжди на виду самих неупереджених суддів – своїх вихованців, зацікавлених батьків, широкої громадськості пред'являють підвищені вимоги до особистості вчителя, його морального вигляду. Педагогічні цінності вчителя фізкультури – це імперативна система професійних якостей, що визначають успішність педагогічної діяльності. Перш за все, слід мати на увазі, що практична педагогічна діяльність лише наполовину побудована на раціональній технології. Інша половина її – мистецтво. Тому перша вимога до професійного педагога – наявність *педагогічних здібностей*. При такому підході виникає питання – чи існують спеціальні педагогічні здібності? Видатні знавці педагогічної праці відповідають на нього ствердно. Питання про педагогічні здібності знаходиться у стадії інтенсивної розробки. Педагогічні здібності – якість особистості, інтегрування виражається у схильності до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними. Часто педагогічні здібності звучуються до вміння виконувати конкретні дії – красиво говорити, співати, малювати, організовувати дітей і т.п. Виділено головні групи здібностей.

1. *Організаторські*. Виявляються в умінні вчителя згуртувати учнів, зацікавити їх, розділити обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки.

2. *Дидактичні*. Конкретні вміння підібрати і підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність.

3. *Перцептивні*, які проявляються в умінні проникати в духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки.

4. *Комунікативні* здібності проявляються в умінні вчителя встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками навчального закладу.

5. *Сугестивні* здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на учнів.

6. *Дослідницькі* здібності, які проявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації і процеси.

7. *Науково-пізнавальні*, що зводяться до здатності засвоєння наукових знань в обраній галузі.

Чи всі здібності однаково важливі в практичній діяльності педагога? Виявляється, ні. Наукові дослідження останніх років виявили «провідні» та «допоміжні» здібності. До провідних, за результатами численних опитувань педагогів, відносяться педагогічна пильність (спостережливість), дидактичні, організаторські, експресивні, інші можуть бути віднесені до розряду супутніх, допоміжних.

Педагогічні здібності (талант, покликання, задатки) є важливою передумовою успішного оволодіння педагогічною професією, але аж ніяк

не вирішальною професійною якістю. Скільки кандидатів у вчителі, маючи блискучі задатки, так і не відбулися як педагоги, і скільки спочатку малоздібних – зміцніли, піднеслися до вершин педагогічної майстерності. Педагог – це завжди великий трудівник. Тому важливими професійними якостями педагога, які виступають у якості педагогічних цінностей, слід визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, вміння поставити мету, обрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Через ці вимоги педагог реалізується як працівник, що виконує свої обов'язки в системі виробничих відносин.

Нині відбувається помітна трансформація навчальних закладів у виробничі установи, що надають «освітні послуги» населенню, де діють плани, контракти, трапляються страйки, розвивається конкуренція – неминучий супутник ринкових відносин. У цих умовах особливу важливість набувають людські якості педагога, які стають професійно значущими передумовами створення сприятливих взаємин у навчально-виховному процесі. До цих якостей відносяться: людяність, доброта, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, повага до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна рівноваженість, потреба до спілкування, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, стриманість, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура та багато інших.

Обов'язкова для вчителя якість – *гуманізм*, тобто ставлення до зростаючої людини як найвищої цінності на землі, вираз цього відношення в конкретних справах і вчинках. Гуманні відносини складаються з інтересу до особистості учня, зі співчуття учневі, допомоги йому, поваги його думки, стану особливостей розвитку, з високою вимогливістю до його навчальної діяльності і заклопотаності розвитком його особистості. Учні бачать ці прояви і слідуєть їм спочатку несвідомо, поступово набуваючи досвід гуманного ставлення до людей.

Вчитель – це завжди активна, творча особистість. Він виступає організатором повсякденного життя школярів. Пробуджувати інтереси, вести учнів за собою може лише людина з розвиненою волею, яка віддає вирішальне місце особистій активності. Педагогічне керівництво таким складним організмом, як клас, дитячий колектив, зобов'язує вихователя бути винахідливим, кмітливим, наполегливим, завжди готовим до самостійного вирішення будь-яких ситуацій. Педагог – зразок для наслідування, що спонукає учнів слідувати за ним, рівнятися на близький і доступний для наслідування зразок.

Професійно необхідними якостями вчителя є *витримка і самовладання*. Професіонал завжди, навіть при найнесподіваніших обставинах, зобов'язаний зберегти за собою провідне місце в навчально-виховному процесі. Жодних

зривів, розгубленості і безпорадності вчителя учні не повинні відчувати і бачити. Ще А. С. Макаренко вказував, що вчитель без гальм – зіпсована, некерована машина. Потрібно це пам'ятати постійно, контролювати свої дії і поведінку, не опускаючись до образ на учнів, не нервувати через дрібниці. Душевна чуйність в характері вчителя – своєрідний барометр, що дозволяє йому відчувати стан учнів, їх настрої, вчасно приходити на допомогу тим, хто її найбільше потребує. Природний стан педагога – професійне занепокоєння за сьогоднішнє і майбутнє своїх вихованців. Такий вчитель усвідомлює свою особисту відповідальність за долі підростаючого покоління.

Невід'ємна професійна якість вчителя – *справедливість*. За родом своєї діяльності педагог змушений систематично оцінювати знання, вміння, вчинки учнів. Тому важливо, щоб його оціночні судження відповідали рівню розвитку школярів. За ним учні судять про об'єктивність вихователя. Ніщо так не зміцнює морального авторитету педагога, як його вміння бути об'єктивним. Упередженість, суб'єктивізм вчителя дуже шкодять справі виховання. Сприймаючи учнів крізь призму власних оцінок, необ'єктивний педагог стає полоненим схем та установок. До загострення відносин, конфліктів, невихованості, зламаных доль – рукою подати.

Вихователь зобов'язаний бути *вимогливим*. Це найважливіша умова його успішної роботи. Високі вимоги вчитель перш пред'являє до себе, бо не можна вимагати від інших того, чим не володієш сам. Педагогічна можливість повинна бути розумною. Майстри виховання враховують можливість особистості, що розвивається.

Нейтралізувати сильну напругу, яка присутня в педагогічному процесі, допомагає вихователю *почуття гумору*. Недарма кажуть: веселий педагог навчає краще похмурого. У його арсеналі жарт, примовка, прислів'я, вдалий афоризм, дружня смішинка, усмішка – все, що дозволяє створити в класі позитивний емоційний фон, змушує школярів дивитися на себе і на ситуацію з комічною сторони.

Окремо варто сказати про професійний *такт* педагога як особливого роду вміння будувати свої відносини з вихованцями. Педагогічний такт – це дотримання почуття міри в спілкуванні з учнями. Такт – це концентроване вираження розуму, почуття і загальної культури вихователя. Серцевиною педагогічного такту виступає повага до особистості вихованця. Розуміння вихованців застерігає вчителя від нетактовних вчинків, підказуючи йому вибір оптимальних засобів впливу в конкретній ситуації.

В. Сухомлинський на перше місце висував виховний аспект діяльності вчителя. Хоч би яким «очищеним» від виховання не було навчання, вважав він, воно є передусім моральним формуванням людської особистості. Ні, не може і не повинно бути навчання, «непричетного» до виховання. Учитель виховує не тільки ідеями, закладеними в знаннях, але і тим, як він їх несе в

клас. У навчанні взаємодіє не тільки розум. Душа вчителя стикається з душею учня. Особистісні якості в учительській професії невіддільні від професійних. До останніх відносять надбані в процесі професійної підготовки знання, уміння, способи мислення, методи діяльності. Серед них: володіння предметом викладання, методикою викладання предмета, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські вміння і навички, педагогічний такт, педагогічна техніка, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво та інші якості.

Наукова захопленість – обов'язкова вчительська якість. Науковий інтерес допомагає вчителю формувати повагу до свого предмета, не втрачати наукової культури, бачити і вчити бачити учнів зв'язок своєї науки з загальними процесами людського розвитку.

Особистість сучасного вчителя багато в чому визначається його *ерудицією*, високим рівнем культури. Той, хто хоче вільно орієнтуватися в сучасному світі, повинен багато знати. Ерудований педагог повинен бути і носієм високої особистої культури.

Проведений аналіз ціннісного потенціалу фізичної культури і спорту та нових шляхів його освоєння суспільством і особистістю, а також педагогічних цінностей вчителя фізкультури, дозволив отримати уявлення про різні напрямки і підходи, які формуються в сучасній теорії та практиці фізичної культури. Фахівцям, які працюють у сфері фізичної культури і спорту, необхідно насамперед усвідомити все багатство цих соціальних явищ, а далі нести в суспільну свідомість філософське, а не утилітарне розуміння, яке на сьогоднішній день ще панує в суспільстві. Тільки таким шляхом можна дійсно підняти авторитет і престиж занять фізичними вправами і спортом, домогтися справжньої масовості фізкультурно-спортивного руху і економічного розквіту галузі «фізична культура і спорт».

1. Бальсевич В. К. Фізична культура для всіх і для кожного / В. К. Бальсевич. – М. : ФіС, 2008. – 208 с. 2. Визитей М. М. Фізична культура особистості / М. М. Визитей. – Кишинів : Штинца, 2009. – 360 с. 3. Каган М.С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. ТОО ТК «Петрополис», 2007. – 205 с. 4. Вишлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Вишлецов. – К., 2006. – 152 с. 5. Бальсевич В. К. Фізична культура: молодь і сучасність / В. К. Бальсевич, Л. І. Лубишева // Теорія і практика фізичної культури. – 1995. – № 4. – С. 2–8. 6. Столяров В. И. Ценности спорту и пути его гуманизации / В. И. Столяров. – М. : РГАФК, 2005. – 345 с.

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

Завацька Л. А., к.пед.н., професор, Сотник Ж. Г., к.фіз.вих., доцент (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), **Ільків О. С., к.пед.н., доцент** (Львівський державний університет фізичної культури та спорту)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

***Анотація.** В статті досліджено можливість використання інформаційних технологій для підвищення ефективності самостійної роботи студентів. Висвітлено роль і значення інформаційних технологій для інтенсифікації самостійної роботи студентів у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, спорту та здоров'я людини. Проаналізовано роль міжпредметних зв'язків курсу інформатики у формуванні вмінь і навичок студентів під час використання ПК та інформаційних технологій у підготовці до аудиторних занять, організації самостійної роботи з використанням засобів комп'ютерної техніки.*

***Ключові слова:** самостійна робота, студент, міжпредметні зв'язки, ПК, пакети прикладних програм, професійна підготовка.*

***Аннотация.** В статье исследована возможность использования информационных технологий для повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Освещены роль и значение информационных технологий для интенсификации самостоятельной работы студентов в процессе подготовки будущих специалистов физической культуры, спорта и здоровья человека. Проанализирована роль межпредметных связей курса информатики в формировании умений и навыков студентов к использованию ПК и информационных технологий в подготовке к аудиторным занятиям и организации самостоятельной работы с использованием средств компьютерной техники.*

***Ключевые слова:** самостоятельная работа, студент, межпредметные связи, ПК, пакеты прикладных программ, профессиональная подготовка.*

***Annotation.** The article investigates using information technology to improve the efficiency of independent student's study. The role and importance of information technology for intensifying the individual work during training of future professionals in physical education highlights is highlighted. The role of interdisciplinary links with the course of science in shaping the skills of students*

to use PC and information technologies in preparation for classroom training and self-study is analysed.

Key words: *self-study, student, interdisciplinary communication, PC, software packages, professional training.*

Удосконалення системи професійної підготовки студентів передбачає розробку і впровадження нових методів та організаційних форм керівництва самостійною навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців, формування у них досвіду професійно спрямованої самостійної навчальної роботи. Одне із основних завдань сьогодні – перетворення людини із об'єкта в суб'єкт діяльності та управління. Це означає, що людина повинна стати здатною керувати собою, брати на себе відповідальність самостійно вирішувати справи, приймати рішення. Самостійність є найбільш суттєвою ознакою людини як особистості та суб'єкта діяльності. Бути самостійним – означає робити будь-що без сторонньої допомоги, без зовнішнього спонукання, за своїми намірами.

Самостійна робота над собою, самостійне здобуття знань для кожної людини, яка претендує на пристойний рівень освіченості має бути серцевиною навчальної діяльності. Лише постійна самостійна навчальна праця студента дасть можливість якомога глибше опанувати професійну компетентність і сформувати потужний інтелект особистості.

Найбільш повно розумова самостійність студентів проявляється в різних формах самостійної роботи, частка якої в навчальних планах всіх типів навчальних закладів є досить вагомою, до двох третин обсягу навчального навантаження. А перехід вищих навчальних закладів на якісно новий рівень підготовки фахівців потребує інтенсифікації навчання шляхом втілення нових методів, прийомів, підходів, і зокрема, вивчення і ширшого використання комп'ютерних технологій.

Суттєво змінився характер самостійної та наукової роботи студентів з вивченням і використанням персональних комп'ютерів (ПК). Електронне середовище в великій мірі сприяє формуванню таких характеристик, як схильність до експерименту, гнучкість мислення, зв'язність і структурність викладу, які є основою творчої навчально-пізнавальної діяльності розвитку мислення студента, орієнтування його на пошук системних зв'язків і закономірностей. Комп'ютер, як стверджує один із американських дослідників П. Нортон, є потужним засобом в наданні допомоги, але потрібно пам'ятати, що він неминуче поневолює розум і володіє лише набором заучених фактів і навичок. Дійсно, ефективним можна вважати тільки таке комп'ютерне навчання, яке забезпечує можливості для розвитку логічного мислення та формування практичних навичок його використання у студентів та підвищення рівня їхньої самостійності.

Проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів різнобічно висвітлюються в працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Лернера, П. Підкасистого, Л. Спіріна та М. Шкіля. Самостійна робота визначається як один із ефективних методів пізнавальної діяльності в роботах А. Алексюка, Б. Єсіпова та П. Підкасистого. Самостійна робота як форма організації навчання досліджується Ю. Бабанським, М. Дяченком, Л. Кандибович, І. Лернером, В. Сиротюком, Т. Гнітецькою, А. Вербицьким та О. Савченком.

Метою нашої статті є дослідження і обґрунтування шляхів інтенсифікації самостійної роботи студентів, за допомогою використання міжпредметних зв'язків курсу «інформатики та комп'ютерної техніки» у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати і узагальнити підходи науковців і практиків до організації «самостійної роботи» студентів в процесі їх професійної підготовки;
2. З'ясувати особливості використання міжпредметних зв'язків курсу інформатики та комп'ютерної техніки для поліпшення ефективності самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів – це спланована навчально-пізнавальна, організаційно і методично направлена діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача, на досягнення конкретного результату.

Досягнення сформованості у студентів самостійності багато в чому, на думку дослідників М. Айзенберга, Г. Воробіова, І. Геллера, Н. Морзе, Л. Макаренко, Є. Полат, Л. Савенкової, С. Яшанова та ін., залежать від рівня їхньої інформаційної культури, а саме від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати і використовувати інформацію в процесі освітньої й наукової діяльності.

Дослідники виявили домінуючу роль викладача у навчально-пізнавальному процесі у вищій школі. Так, за результатами дослідження А. А. Реаном [1], встановлено, що дві третини загального навчального часу займає активність педагога. Тобто, вчитель школи та викладач вищого закладу освіти за рівнем активності в навчальному процесі займають ведучу позицію, виступаючи в основному в ролі ретранслятора і контролера знань. В результаті більше 75 % студентів, так як і їх вчителі, віддають перевагу репродуктивним методам роботи, пов'язаним з передачею та відтворенням наукової або навчальної інформації.

В міру включення творчих елементів у різні види самостійної роботи можна виділити декілька типів виявлення розумової самостійності: відтворююча (за зразком), репродуктивна, евристична і дослідницька.

Для того, щоб навчальні завдання для самостійної роботи могли бути виконані студентами, вони повинні задовольняти таким вимогам: мета навчальних занять має бути зрозумілою студентам, самі навчальні

завдання повинні бути доступними, мати алгоритми їх виконання, елементи новизни, можливість своєчасного контролю і корекції [2].

Великі можливості для розвитку самостійності та творчості студентів відкривають практичні форми самостійної роботи із застосуванням комп'ютерів. Це показано в багатьох дослідженнях, в тому числі в дисертаційній роботі В. Н. Бессонової [3]. Отримані експериментальні дані дозволили їй зробити висновок, що інтелектуальні та професійні уміння успішно формуються в самостійній роботі, якщо в навчальному процесі моделюється професійна діяльність і враховуються її труднощі; якщо профілювання навчальної і наукової роботи студентів здійснюється на молодших курсах; якщо навчальні завдання носять проблемний характер і в них враховується роль образних компонентів в розвитку думки. Перелік всіх цих факторів здійснює, на думку В. Н. Бессонової, особливу систему організації творчої самостійної роботи, втілення якої докорінно змінює процес і результат формування інтелектуальних і професійних знань, умінь і навичок як основи розумової і професійної самостійності та зрілості.

Розумова, творча самостійність – це лише один із проявів самостійності як властивості особистості і суб'єкта діяльності. Самостійність проявляється і в інших сторонах навчальної діяльності студентів, зокрема в її організації. Під самоорганізацією будемо розуміти спосіб здійснення самим студентом власної пізнавальної діяльності.

Результати наших досліджень підтверджують дані про те, що роль самостійної навчальної та наукової роботи студентів, як важливої складової професійної підготовки в останні роки зростає. Ефективність її організації і проведення значно підвищується з використанням комп'ютерних технологій в навчально-пізнавальній, самостійній і науковій діяльності студентів.

Співвідношення часу, що відводиться на аудиторну й самостійну роботу, в усьому світі становить 1 : 3,5. Таке співвідношення ґрунтується на величезному дидактичному потенціалі цього виду професійної підготовки. Самостійна робота сприяє: поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до самостійного здобуття знань, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей [4, с. 35].

Організація самостійної роботи потребує чіткого узгодження з метою навчання, виховання й самоосвіти. Можна без перебільшення стверджувати, що навчання – це, насамперед, самоосвіта, яка ґрунтується на самоосвітній роботі студентів. Студент, який хоче якомога краще оволодіти професією, має усвідомити, що на занятті викладач дає основу знань із певної теми, навчає вчитися. Студент має пам'ятати, що навчальна діяльність – процес безперервний. Він не може закінчуватися на лекції чи практичному занятті. Це процес, який має спільні методи й прийоми, який не завершується, а змінюється лише організаційними формами.

В основі самостійної навчальної діяльності студентів має лежати глибока мотивація, бо саме вона примушує особистість безперервно домагатися розширення і поглиблення знань. Постановка чи формування мотивів навчальної діяльності носить особистісний підхід. Адже кожна людина сама чітко визначає, для чого їй потрібна певна сума знань.

Мотивація навчання в студента формується, перш за все, виходячи із потреби здобуття своєї професійної компетенції. Тобто, особа має оволодіти такою сумою знань і вмінь, які б дали змогу заявити про себе як про професіонала. Саме з мотивації навчальної діяльності й випливає, що навчання заради навчання та гаяння часу не несе в собі внутрішньої потреби в оволодінні певною сумою знань. Таке навчання не виробляє стереотипів на чітку і постійну навчальну працю. Навчальна діяльність змотивована особистим інтересом буде більш результативною і сприятиме більш ефективному засвоєнню і використанню різноманітних педагогічних технологій, в т. ч. і комп'ютерних для її оптимізації та інтенсифікації у самостійному здобутті професійних знань.

В організації самостійної роботи з використанням ПК важливого значення набуває реалізація міжпредметних зв'язків для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, різноманітність її форм і методів, розвиток у них можливості порівнювати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати інформацію з різних навчальних дисциплін на лабораторних заняттях з інформатики, а також ширше використовувати комп'ютерні технології в процесі вивчення фундаментальних та професійно-спрямованих дисциплін, творче використання ними теоретичних знань і оволодіння основними прийомами і методами самостійної роботи.

Ефективність самостійної роботи залежить від ступеня активізації розумової діяльності студентів у процесі навчання. Як відомо, людина засвоює знання, в тій мірі, в якій вона розв'язує відповідні задачі, пов'язані чи з відкриттям знань, чи з оперуванням її інформаційними одиницями. Виникаючи на основі складних ситуацій, інтелектуальні задачі своєрідно моделюють процес творчої думки, служать діючим засобом її формування і розвитку в процесі виконання самостійної роботи.

Під час традиційного навчання для студентів характерна така діяльність, де провідну роль відіграє викладач, а самостійна діяльність студентів носить епізодичний характер. В результаті вони рідко беруть участь у діалозі, мало говорять, найчастіше пасивно засвоюють інформацію, не завжди мають можливість своєчасно побачити свою помилку і виправити її, не завжди або не своєчасно одержують необхідну допомогу при обдумуванні й узагальненні навчального матеріалу. Усунути деякі організаційно-методичні упущення у проведенні самостійної роботи студентів допоможе використання ПК.

В умовах використання ПК навчальний матеріал подається невеликими логічно завершеними порціями: після кожної з них передбачається контроль і закріплення. Відтак навчальний матеріал подається в режимі зручному для студента, який сам вибирає темп подачі матеріалу і доступний для нього рівень складності.

Як показує досвід МЕГУ ім. акад. Дем'янчука та ЛДУФК, для контролю за самостійною роботою доцільним є застосування тестового поточного контролю знань, який викликає і активізує студентів на інтенсивне вивчення матеріалу, дає їм можливість повторно перевірити свої знання після доопрацювання навчального курсу або окремих його тем.

Можливості ПК для організації контролю і самоконтролю дозволяють студенту самостійно провести необхідну корекцію знань. Самостійна діяльність направлена на індивідуальне осмислення і засвоєння кожної окремої порції навчального матеріалу, на самостійне виконання різних вправ по закріпленню цієї порції і її застосуванню. Якщо використовувати комп'ютер як засіб навчальної діяльності, то появляється можливість створення навчаючого середовища, яке сприяє розвитку самостійної думки студента і його творчої реалізації. З допомогою комп'ютерного моделювання можна реалізувати самостійну навчальну діяльність студентів, направлену на розширення варіативних пошуків рішення предметних ситуацій в порівнянні з традиційним навчанням. Іншу – самоконтроль і мотивацію навчальної діяльності за рахунок, в першу чергу, можливості здійснювати більш повну індивідуалізацію навчання. За результатами наших спостережень індивідуалізація самостійної навчальної діяльності студентів є однією з основних переваг використання ПК в самостійній роботі студентів. Комп'ютер дозволяє звичайну схему – виклад матеріалу, закріплення, контроль – показати як максимально індивідуалізований процес самостійної роботи студентів.

Крім того, можливості ПК по варіативності показу інформації і моделюванню явищ сприяють формуванню у студентів таких характерних рис самостійної навчальної діяльності, які створюють умови для творчого самостійного навчального пізнання, тобто гнучкість і структурність думки, нахил до експериментування, тим самим комп'ютер створює можливості для формування самостійної думки студентів.

Практична реалізація цих складних задач передбачає перебудову самостійної навчальної роботи студентів. Так, на заняттях з інформатики можуть оцінюватися знання і вміння використання комп'ютерних технологій при виконанні самостійних завдань із вступу до спеціальності, анатомії, спортивно-педагогічних дисциплін, української мови тощо.

Для практичного навчання з використанням комп'ютера особливо важливе твердження С. Л. Рубінштейна [5] про те, що думка не може бути зведена до формування готових знань. Думка – це, насамперед,

продуктивний процес, який може приводити до нових знань. В думці студентів проходить яскраво виражена боротьба між двома протилежними тенденціями – до зберігання та фіксування набутих знань і їх одночасної модифікації, перебудови. Тому в сучасному процесі навчання необхідно, з однієї сторони, забезпечити міцність знань студентів, та – їх рухомість і динамічність з другої. Досягнути цього можна лише в процесі використання активних форм пізнавальної діяльності студентів не тільки на навчальних заняттях, але і в процесі самостійної роботи.

Все вище зазначене зумовило вихідні положення організації самостійної пізнавальної діяльності студентів з використанням ПК. В її основу нами було покладено принцип формування теоретичного узагальнення, сформований В. В.Давидовим: введення навчальної інформації від абстрактного до конкретного; створення в процесі виконання завдань з допомогою комп'ютера установки на обдумування сутності, основних предметних понять, явищ; встановлення студентами зв'язків теоретичних положень і їх практичною реалізацією [6].

Не всі студенти I курсу ЛДУФК та факультету ЗФКіС МЕГУ, які приступають до вивчення «інформатики і комп'ютерної техніки», зацікавлені в оволодінні цим предметом. За анкетними даними число студентів, які на достатньому рівні вивчали цей предмет в школі не перевищує 50 %. Тому до його вивчення потрібно підходити використовуючи принцип «від простого до складного», тобто рекомендуємо зберігати послідовність – від простих до складних задач. Використання диференційованих завдань, дає можливість врахувати особливості кожного студента. Такі завдання закріплюють його знання і уміння, при цьому комп'ютер сприяє організації індивідуальної, групової діяльності, та при цьому спосіб роботи студента з програмою – все ж таки «один на один», зі своїм індивідуальним темпом, своїми шляхами подолання перешкод. Тільки організувавши стабільну індивідуальну роботу, можна знайти час для занять з більш сильними і слабкими студентами. Вивчення інформатики на більш високому рівні продовжується на V курсі та магістратурі, де студенти глибше знайомляться з пакетами навчальних і спеціалізованих прикладних комп'ютерних програм:

- використання стандартних пакетів;
- використання баз даних;
- використання спеціальних пакетів;
- використання Internet.

При цьому, виходимо з того, що дидактичні можливості комп'ютера справедливо інтерпретувати як можливості, які можуть підтримувати і організовувати процеси викладання і навчання. Види діяльності викладача (дидактичне проєктування, організація дидактичного процесу, дидактичний

аналіз) при комп'ютерному навчанні зберігаються. Але міняється їх зміст, з однієї сторони, і проходить їх взаємопроникнення з іншої.

У процесі використання комп'ютера в самостійній роботі форма її організації може бути різною. Це індивідуальна самостійна робота, групова та колективна робота. Можливі різні комбінації робіт: розподіл дій і операцій між студентами і їх кооперація, сумісне і самостійне моделювання та інші види.

В своїй роботі ми використовуємо ПК в таких видах самостійної діяльності студентів:

- в задачах, де комп'ютери виступають, в основному, як засіб ілюстрації викладачем навчального матеріалу. Переваги ПК в тому, що з його допомогою можна компоувати ілюстрації з урахуванням рівня самостійності у виконанні завдання і можливості втручання викладача в процес самостійної роботи;

- для активної індивідуальної роботи так, як ПК надає можливість організувати самостійну роботу за зростаючою складністю в результаті чого студент працює самостійно в індивідуальному режимі;

- у процесі виконання конкретних завдань, коли кожен студент працює самостійно з комп'ютером. При цьому відомості про результати поступають на ПК викладача для обробки і аналізу;

- під час проведення додаткових занять і консультацій. З допомогою діалогових навчаючих програм викладач може здійснити самостійну роботу з кожним студентом в зручному для нього режимі і темпі;

- у процесі опрацювання і аналізу статистичного матеріалу спортивно-педагогічного характеру;

- при виконанні математичної обробки результатів емпіричних даних наукових досліджень;

- під час виконання програмного курсу практичних робіт, де рівень самостійності визначається системою спеціально підібраних і розроблених завдань різного характеру;

- в організації позанавчальної роботи студентів в комп'ютерному кабінеті з використанням допоміжних можливостей алгоритмічних мов - графічних операторів, вивчення яких викликає зацікавленість у студентів, і спонукає їх до самостійної творчої діяльності;

- у процесі виконання курсових і дипломних робіт, підготовки презентацій окремих тем з інших навчальних дисциплін.

Програми для ПК дозволяють вести розрахунки у режимі діалогу. При цьому студент є не пасивним спостерігачем, а активним учасником у виконанні розрахунку, постійно «спілкуючись» з комп'ютером, змінюючи певні параметри системи, яка розраховується, вводячи додаткові дані, якщо вони потрібні в ході розрахунку, контролюючи проміжні етапи розрахунку. Прийняття рішень цілком покладено на студента, який

активно впливаючи на хід розрахунку, може не тільки розрахувати, але і оптимізувати схему, яка розглядається.

Пакети навчальних програм для комп'ютера не повинні заміняти ні викладача, ні підручник, а лише допомагати студенту грамотно розв'язувати поставлену задачу, використовуючи раніше отримані теоретичні знання. З першого курсу студенти повинні бути мотивовані на формування власної інформаційної культури навіть тому, що володіння ПК підвищує конкурентоздатність фахівця, розширює можливості його працевлаштування. Успішне вивчення інформатики на I курсі можливе за умови усвідомлення студентами того, що засвоєння комп'ютерних технологій поліпшить їхні можливості у засвоєнні навчального матеріалу з інших дисциплін.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що реформування системи вищої освіти підвищує роль самостійної творчої навчальної та наукової роботи студентів у здобутті професійних знань, умінь і навичок, використання інформаційних технологій у забезпеченні професійної компетентності майбутніх фахівців.

Рационально організовані аудиторні та позааудиторні форми і типи самостійної роботи, їх інтеграція в єдину взаємозв'язану систему навчання зможуть сприяти формуванню повноцінних знань, творчої думки, позитивного ставлення до навчання, оптимальних способів і прийомів розумової праці, самостійності та активності як узагальнених властивостей особистості студента.

Перспективи подальших досліджень слід спрямувати на вивчення шляхів і форм, підвищення інформаційної культури майбутніх фахівців з метою формування професійних компетентностей та конкурентоздатності на ринку праці.

1. Реан А. А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе. : Дисс. канд. псих. наук : 19.00.07. – Л., 1983. – 192 с. **2.** Аюрзанайн А. А. Организация профессионально направленной самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации учебной деятельности : Дисс. канд. псих. наук : 19.00.07. – Л., 1994. – 187 с. **3.** Бессонова В. Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений : Автореферат дисс. канд. пед. наук : 13.00.04. – Л., 1996. – 19 с. **4.** Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі / І. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34–35. **5.** Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Высшая школа, 1997. – 427 с. **6.** Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении : Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов // М. : Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

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

Корнійчук Я. А., здобувач (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ЗНАЧЕННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ БОЙОВИХ МИСТЕЦТВ ДЛЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті досліджено вплив занять слов'янськими бойовими мистецтвами на духовний розвиток особистості. Охарактеризовано термін «бойові мистецтва», походження та історію бойових мистецтв слов'янських народів, наведено та розкрито види систем бою різних народів, що проживали на території сучасної України. Подано характеристику бойового гопака як однієї з основних бойових систем сучасної України. Обґрунтовано особливості біомеханіки руху систем рукопашного бою древніх слов'ян порівняно з класичними аналогами бойових систем Азії та Європи.

Ключові слова: слов'яни, бойове мистецтво, особистість, розвиток, духовність.

Аннотация. В статье исследовано влияние занятий славянскими боевыми искусствами на духовное развитие личности. Охарактеризован термин «боевые искусства», происхождение и история боевых искусств славянских народов, приведены и раскрыты виды систем боя разных народов, проживавших на территории современной Украины. Подана характеристика боевого гопака как одной из основных боевых систем современной Украины. Обоснованы особенности биомеханики движения систем рукопашного боя древних славян по сравнению с классическими аналогами боевых систем Азии и Европы.

Ключевые слова: славяне, боевое искусство, личность, развитие, духовность.

Annotation: The article highlights the influence of Slavic martial arts classes in the spiritual development of the individual. The notion «martial arts», the origin and history of the martial arts of the Slavic peoples are characterized; different types of combat systems of the peoples which lived on the territory of modern Ukraine are presented and disclosed. The characteristic of combat hopak as one of the main combat systems of modern Ukraine is submitted. The peculiarities of biomechanical motion systems of martial arts of the ancient Slavs in comparison with classical analogues of combat systems in Asia and Europe are substantiated.

Keywords: Slavs, martial arts, personality, development, spirituality.

Сучасний стресовий ритм діяльності людини вимагає від неї морального та фізичного загартовування. Одним із засобів, який сприяє вирішенню зазначеної проблеми є заняття спортом. До того ж у особистості, яка дбає про своє фізичне загартовування формуються духовні цінності, патріотизм та любов до своєї країни. Морально-духовне та патріотичне виховання громадянина країни ще більше посилюється, коли вид спорту до якого він долучився, передався нам у спадок від наших предків.

Для України таким видом спорту є бойовий гопак – бойове мистецтво, яке використовували слов'янські народи протягом багатьох попередніх століть.

Проблема використання занять бойовими мистецтвами для духовного розвитку особистості була розглянута автором у збірнику наукових праць «Молода спортивна наука України. Випуск 10. Том 3» [1], однак за нестачею достовірної інформації на конференції розглядалися лише зазвичай східні бойові мистецтва і майже не згадувалося про слов'янські бойові мистецтва. Коротка характеристика бойових мистецтв древніх слов'ян описана А. М. Медведєвим в своїй праці «Тайные кланы язычество и рукопашный бой» [2]. Коротку історію козацтва та техніки ведення бою а також походження ряду термінів козацьких бойових систем наводить Єрашов в своєму посібнику «Русское нунчаку или казацька нагайка» [3].

Там же ж наводиться ряд проведених експериментальних досліджень пов'язаних з ефективністю застосування техніки ведення бою та використання зброї козачих бойових систем. Також наводиться визначення та походження терміну «казакі». Також слід зазначити працю Євгенія Сидорова, в якій він наводить коротку історію та основи техніки славянських бойових мистецтв.

Метою нашої статті є розкриття сутності та специфіки слов'янських бойових мистецтв, а також їхнього впливу на духовний розвиток особистості.

Відповідно до визначеної мети в статті вирішуються такі завдання:

– охарактеризувати значення занять бойовими мистецтвами для загального розвитку людини;

– запропонувати систематизацію елементів техніки бойової системи з використанням класичної термінології на прикладі бойового гопака.

Термін «бойові мистецтва» характеризується як складова частина загального мистецтва, що виражається елементами бою. Складовою бойових мистецтв можуть бути також єдиноборства, тобто елементи рукопашного бою максимально адаптовані для самозахисту в різних бойових ситуаціях та систематизовані в відповідну систему. Зазвичай передбачають ведення бою один на один або один проти групи противників. Бойові мистецтва та єдиноборства можуть бути як бойовими системами рукопашного бою так і військовими системами призначеними безпосередньо для підготовки військових [4].

Рукопашний бій згідно з сучасним визначенням це ближній бій без використання або з обмеженим використанням вогнепальної зброї, який передбачає ведення бою як один на один так і група проти групи. Він застосовується переважно в військових частинах. При цьому відношення до духовного розвитку особистості можуть мати зазвичай саме бойові мистецтва. Логічно можна вивести, що більшість бойових мистецтв можуть бути також і єдиноборствами або рукопашним боєм але не навпаки. Адже елементи рукопашного бою застосовуються для виживання та отримання спортсменом перемоги над суперником за будь яку ціну. Єдиноборства передбачають те ж саме але арсенал технічних елементів значно ширший і розповсюджується на використання його цивільними особами з урахуванням юридичних аспектів. Бойові мистецтва можуть передбачати все вище сказане, а також максимальний культурний та духовний розвиток самої особистості.

Більшість бойових мистецтв передбачають насамперед не здобути перемогу над суперником, а отримати максимальний розвиток фізичних та духовних якостей. Також слід зазначити, що окремі бойові мистецтва вдосконалили техніку ведення бою, а іноді окультурили її використання настільки, що в чистому вигляді вона стала майже непридатною для ведення жорстокого поєдинку. Деякі бойові мистецтва мають також глибокі філософські, релігійні та національні підґрунтя.

Для нас важливо дослідити особливості та специфіку бойових мистецтв, які характерні для слов'янських народів.

Визначення терміну «слов'яни» походить від слова славити. Варто ще визначити таке поняття як «язичество». Сам термін «язик» означає народ. Нажаль після введення нового алфавіту з якого вилучили букву «ять» саме значення «язичество» втратило свій первинний зміст. Якщо термін «язик» пишеться з буквою «ять» то слово буде звучати як «язичей», що означає народний, а язичник означає відступник від народу. Тобто сам термін язичество передбачає культуру та традицію нашого роду в цьому випадку слов'янського. Отже, слов'янські бойові мистецтва це елементи ведення бою, що використовувалися слов'янськими народами для захисту своєї території фізичного та духовного вдосконалення особистості. Деякі із них частково були пов'язані з язичеством, культурою та релігійними аспектами народів, що населяли територію сучасних України, Росії, Білорусі та інших держав, що вийшли із слов'янських народів.

Проблема занять бойовими мистецтвами розглядалася автором раніше. Однак це стосувалося країн Азії, в яких чітко сформульоване поняття, які саме системи ведення бою відносяться до бойових мистецтв. Наприклад в Китаї термін «дао». В Японії він же звучить як «до», який можна умовно перекласти як «шлях» в широкому філософському розумінні цього поняття. За назвою певної системи бою уже може давати

визначення належності цих системи до бойових мистецтв [4]. Там чітко сформульовані окремі інститути, що вивчають цю проблему. Окремі дисципліни навіть вводяться до шкільної програми.

Слід також зазначити, що у Кореї стрільба з лука входить до шкільної програми як окрема дисципліна. Як наслідок збірна команда Кореї у командній першості постійно займає перше місце на Олімпійських іграх. Цей вид спорту сприяє не тільки розвитку фізичних якостей а й концентрації уваги та формуванню психологічних якостей, що уже позитивно сприяє розвитку особистості. Також всім відомий розвиток країн Азії в інтелектуальній та економічній сфері, що також частково пов'язано із цими нововведеннями.

В нашій країні також великої популярності набули заняття різними бойовими системами переважно східного характеру. Також використовуються деякі західні системи, які не завжди відрізняються високою культурою поведінки. Водночас в Україні дуже мало уваги приділяється слов'янським бойовим системам. Це насамперед пов'язано із стереотипом, що за кордоном обов'язково все є кращим ніж у нас, а також з пропагандою, яка ведеться з боку відповідних держав. Але найбільше це зумовлено нестачею відповідної інформації з приводу цих систем, що пов'язано з неодноразовим переписуванням історії під диктовку відповідних правлячих політичних угруповань зазвичай на свою користь.

Насамперед, слід з цього приводу зазначити, зміну писемності. Вилучення з писемності навіть однієї літери може уже мати досить неправильні уявлення про окремі терміни або поняття. Із відомої слов'янської «буквиці», яка налічувала 49 «буквиць» в сучасній українській мові в наш час лишилося лише 33 літери. Отже вже тільки з цього приводу можна зрозуміти, що достовірність інформації окремих літературних джерел можна ставити під сумнів.

Тому насамперед потрібно охарактеризувати саму історію походження сучасної України. По-перше, усім відомий історичний факт відкриття трипільської культури, що характеризувалася високим культурним та технічним розвитком і, яка була однією із самих древніх відомих цивілізацій у сучасній історії. Після цього періоду в історії української держави відсутня інформація про багато століть аж до появи Київської Русі, яка також розвивалася дуже швидкими темпами і стала найбільшою державою Європи на той час, що є досить дивним.

Згодом Київська Русь розпалася на окремі держави, що нині займають території сучасних України, Білорусі, Росії та інших держав. Приблизно так навчають історію виникнення Української держави у сучасній школі. Навіть походження терміну «слов'яни» так як і «козаки» остаточної версії зараз не наводиться і вважається, що до виникнення Київської Русі територію сучасної України населяли дикі безграмотні племена. Однак,

уже наведений вище факт, що древні слов'яни мали своє письмо, а саме «буквіцу», яка характеризувалася не тільки фонетичним аспектом, а й образним значенням кожної «буквіци», говорить про високий інтелектуальний та культурний розвиток наших предків слов'ян. Якщо скласти «буквіцу» в квадрат 7 на 7 «букві» то можна за образами кожної «буквіци» прочитати відповідний текст як по горизонталі так і по вертикалі, а також по діагоналі цієї матриці. Це уже говорить про високу освіченість наших предків.

Однак «буквіца» була не єдиним письмом у слов'янських народів. Відомі також ще древніші письмена такі як Х'арійська каруна, Глаголіца, Берестецьке письмо, а також Черти і Рези.

Щодо релігії то слов'яни були не політеїстами як вважають окремі історики, а монотеїстами. Вони вірили в єдину верховну духовну силу і відчували себе спорідненими з нею. Однак при цьому вони також почитали сили природи, стихії та інші явища, приписуючи їм відповідне духовне начало. Це позначилось також на розвитку їхніх традицій. Варто згадати, що до прийняття Петром I нового літочислення, коли час на західний манер почали рахувати від Різдва Христового, його відлік рахувався від «сотворення міра в зв'язному храмі», тобто від події, яка, на думку першо-священників, була близько 7 тисяч років назад.

Слід також зазначити, що в древніх слов'ян числа записувалися не цифрами як прийнято зараз, а буквами, із чого можна зробити висновок, що письмена у слов'ян появились щонайменше 7000 років назад. Існує також гіпотеза, що окремі східні писемності, зокрема індійська деванагарі, китайське ієрогліфічне письмо, а також санскрит були сформовані одночасно з слов'янськими письменами. Принаймні схожість у поняттях та тлумаченні досить відчутна. Санскрит налічує 50 основних літер значення яких також дуже подібне до слов'янської «буквіци». Сучасне китайське ієрогліфічне містить письмо близько 50 000 основних ієрогліфів. Однак більша частина цих ієрогліфів складається з так званих ієрогліфічних ключів, яких налічується трішки більше 200. Але Х'арійська каруна також налічувала близько двохсот з половиною позначень, які так само як і ієрогліфічні ключі мали базове образне поняття. Отже, можна говорити про їхню тождність.

Те ж саме можна говорити про розвиток слов'янських бойових мистецтв. Оскільки на території сучасної України були сприятливі кліматичні умови та родючі землі, звичайно їх потрібно було захищати. Тому на цій території розвинулися різні системи бою. Однак оскільки слов'яни були досить висококультурними та духовно розвиненими людьми, вони також розвивали системи бою у відповідності до своїх традицій. Нажаль до нашого часу збереглося досить мало відомостей про конкретні бойові системи, а тим більше про їхню техніку [5]. Однак, нами був зроблений детальний аналіз технік бойових мистецтв, які збереглися із древніх часів

до нашого часу. Насамперед це форма рукопашного бою Кадочнікова, так званий руський стиль. Якщо її порівняти з класичною технікою японського айкідо, то принципи роботи виявляться досить спорідненими. Різниця зазвичай буває лише в назвах відповідних технічних елементів та окремих елементів, які характеризують особливості тілобудови азійських народів. З цього можна зробити висновок, що ці системи мали спільне коріння.

Одним із найбільш важливих слов'янських бойових мистецтв є бойова система «спас». Із самої назви видно, що робота передбачає не тільки високий фізичний і технічний розвиток, а насамперед психологічний і духовний, а також релігійні аспекти. Відомі також інші бойові системи: боротьба навхрест, гойдок (техніка ухилиння), система підготовки кремінь (аналог східної залізної сорочки), метелиця (техніка роботи подібна до японського айкідо) та ін.

Але найбільше заслуговує на увагу бойова система запорізьких козаків (гопак). Назва «гопак» походить від старослов'янських слів, що мають наступну абревіатуру: го – корова, відповідно гопак – танцюючий пастух. Зараз він практикується в таких варіантах: оздоровчий гопак – застосовується для покращення здоров'я, фізкультурно-мистецький гопак – орієнтований на творчі особистості, що прагнуть максимально проявити свої здібності, спортивний гопак – розрахований на підготовку спортсменів до змагань різного рівня та бойовий гопак, який передбачає підготовку захисників Вітчизни, які жертовно служитимуть Україні. Водночас він сприяє утвердженню правди і добра [6].

У бойовому гопаку виділяють сім рівнів зростання майстерності: «жовтяк», «сокіл», «яструб» – учнівські, відповідають третім, другим і першим спортивним розрядам визнаної в Україні спортивної кваліфікаційної системи, «джура» – перехідний рівень (кандидат в майстри спорту), «козак», «характерник», «волхв» – мистецькі рівні майстерності, що відповідають майстру спорту, майстру спорту міжнародного класу та заслуженому майстру спорту. Слід також зазначити, що в бойовому гопаку чітко сформульована термінологія, яка відображає сутність руху на основі слов'янської термінології. Для прикладу наведемо декілька термінів. Почнемо зі стійок «свічка», «шерега», «хрест», «ременна», «вой», «журавель», «мур», «вежа», «колінна», «вершник», «ведмідь», «п'ятова». Деякі із стійок нагадують їхні аналоги в інших східних бойових системах. Інші мають свою специфіку у відповідності до техніки бойового гопака. Удари руками називаються стусани. Головними із них є такі: «кузень», «джиган», «дуган», «вожчик», «тичок», «духан», «стрімляк». Удари ногами називаються копняками [6].

Також у гопаку застосовується обряд вітання та інші технічні елементи. Однак їх досить багато. Ця система найбільш збереглася у своєму вигляді, а також набуває щодалі найбільшої популярності не тільки в Україні а й на

міжнародній арені, що позитивно впливає на здобуття Україною світового визнання. Сама система бойового гопака передбачає як високий фізичний так і духовний розвиток, що було доведено виступами наших боксерів на останніх Олімпійських іграх. Регулярно проводяться змагання та фестивалі з цього бойового мистецтва. Створена також федерація бойового гопака. В майбутньому хотілося щоб бойовий гопак як дисципліна була введена до навчальної програми як одна із основних дисциплін в закладах освіти подібно до того як це було зроблено в країнах Азії. Адже вони вже довели ефективність цієї системи.

Отже, провівши історичний аналіз розвитку слов'янських бойових мистецтв можна зробити висновок, що наші предки мали багатогранний рівень розвитку фізичної підготовки та бойових мистецтв, що зумовлювалося високим культурним та духовним розвитком, який сприяв гармонійному розвитку особистості.

Охарактеризувавши бойові системи, що збереглися до нашого часу, слід зазначити, що вони мають великий вплив на фізичний та психологічний розвиток людини, а також сприяють швидкому відновленню організму та адекватному вихованню особистості.

На прикладі бойового гопака засвідчується, що слов'янські бойові мистецтва є систематизовані та класифіковані у відповідну систему подібно до азійських єдиноборств та бойових мистецтв. Проте нині вони не мають широкого визнання.

В майбутньому передбачається зробити детальну характеристику термінології бойового гопака з веденням єдиних міжнародних стандартів, а також зробити порівняльну характеристику ефективності впливу занять бойового гопака на організм людини.

1. Молода спортивна наука України. – Т. 3 : зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 10. : У 4-х т. – Львів : НВФ «Українські технології», 2006. – Т. 3. – 496 с. **2.** Медведев А. Н. Тайные кланы язычество и рукопашный бой / А. Н. Медведев. – М. : научно-информационный центр «Здоровье народа», 1994. – 327 с. **3.** Ерашов В. А. «Русская нунчаку» или казачья нагайка / В. А. Ерашов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – («Учебный курс»). – 128 с. **4.** Нетрадиционные боевые искусства : От Америки до Руси / Г. К. Панченко. – Харьков : «Фолио»; Ростов-на-Дону : «Феникс», 1997. – 370 с. – (Тайный архив). **5.** Нетрадиционные боевые искусства : Европа и Азия / Г. К. Панченко. – Харьков : «Фолио»; Ростов-на-Дону : «Феникс», 1997. – 388 с. – (Тайный архив). **6.** Пилат В. С. Бойовий Гопак : вимоги на рівень майстерності «Жовтяк» / Володимир Пилат. – Львів : СПОЛОМ, 2010. – 236 с.

Рецензент: д.пед.н., професор Л. А. Завацька.

Леськів-Бондарчук Г., аспірант (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне), **викладач** (Кременецький педагогічний коледж Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка)

ХАРАКТЕРИСТИКА ВПЛИВУ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ НА ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Анотація. В статті досліджено процеси старіння, які супроводжуються змінами в організмі осіб третього віку, що значною мірою відображається на їхній руховій активності. Проведено аналіз даних літературних джерел, які розкривають, що зниження функціональних можливостей основних систем організму осіб літнього віку суттєво обмежує працездатність та суспільну активність людей цієї вікової категорії. Обґрунтовано, що одним із ефективних методів поліпшення фізичного стану таких осіб є їх фізична активність.

Ключові слова: люди третього віку, працездатність, рухова активність, фізична культура, спортивно-оздоровча робота.

Аннотация. В статье исследованы процессы старения, сопровождающиеся изменениями в организме лиц третьего возраста, что в значительной мере отражается на их двигательной активности. Проведенный анализ данных литературных источников, которые раскрывают, что снижение функциональных возможностей основных систем организма лиц пожилого возраста существенно ограничивает работоспособность и общественную активность людей этой возрастной категории. Обосновано, что одним из эффективных методов улучшения физического состояния таких лиц является их физическая активность.

Ключевые слова: люди третьего возраста, работоспособность, двигательная активность, физическая культура, спортивно – оздоровительная работа.

Annotation. The aging process is accompanied by changes in many systems and organs of the people of the Tertiary age, what is largely reflected in their motor activity. The analysis of the literature represented the reduction of functionality of the elderly seriously limiting the operability and social activity of this age group people. Physical activity is determined as one of the effective methods of improving the physical condition.

Keywords: people of the Tertiary age operability, physical activity, physical education, sports and health work.

За даними експертів ВООЗ, тривалість життя людей у всьому світі порівняно з 1990 роком зросла в середньому на 6 років. Так, тривалість життя жінок тепер становить близько 73 років, а чоловіків – 68 років. Внаслідок зниження народжуваності у більшості європейських країнах зросла кількість осіб літнього віку. Прогнозують, що до 2060 року співвідношення осіб літнього віку до осіб репродуктивного віку становитиме не 1 : 4, а 1 : 2 [1]. Причиною цього є різке зниження передчасної смертності від багатьох інфекційних та хронічних захворювань упродовж ХХ століття. Також свій внесок в цю тенденцію зробило покращення житлових умов, харчування і медичні інновації, в тому числі й заняття спортивно-оздоровчою роботою. Тому однією з важливих складових політики кожної європейської держави стає турбота про здоров'я і добробут людей третього віку.

Вікові зміни в організмі – причина погіршення фізичного та психічного стану людей літнього віку, збільшення серед них кількості інвалідів та самотніх, які потребують сторонньої допомоги. Старіння населення за несприятливих соціально-економічних та екологічних умов супроводжується погіршенням здоров'я, зростанням захворюваності, збільшенням питомої ваги хронічних патологічних станів. Тому, в наш час гостро постає питання дослідження медичних, соціальних і психологічних аспектів проблеми похилого віку, а також впливу фізичного навантаження на організм людей цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що багато науковців такі, як І. Поташнюк, С. Архипова, Б. Виноградський та ін., вважають, що люди похилого, або «третього віку», як їх прийнято називати в Європі, складають сьогодні одну з найчисельніших категорій громадян, які стикаються із проблемами здоров'я. Вирішення цих проблем чи не найголовніше завдання державної політики в сфері охорони здоров'я. Однак попри те, що частка людей «третього віку» в суспільстві поступово зростає, більшість урядів і політиків ігнорують соціальні, економічні та етичні зміни, які супроводжуватимуть цей процес вже в недалекому майбутньому.

Оскільки в умовах демографічного старіння суспільства, люди літнього віку стають однією із самих значних категорій населення, які активно беруть участь в економічному та соціальному житті, необхідно формувати теоретичну базу для розробки методів, що забезпечували б максимально тривале повноцінне життя людини. Для виконання цієї мети потрібно дослідити особливості вікових змін, їх вплив на функціонування різних систем організму людини та запропонувати комплекс заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я людей літнього віку. Оскільки, характеристика цієї групи населення може стати характеристикою всього суспільства, на людей похилого віку необхідно звернути особливу увагу.

Старість – період життя людини від втрати здатності організму до продовження роду до смерті, що характеризується погіршенням здоров'я, розумових здібностей, згасанням функцій організму.

Старість ділиться на декілька більш коротких періодів життя людини:

- похилий (літній) вік – 61–71 років для чоловіків, 55–74 років для жінок;
- старечий вік – 71–90 років для чоловіків, 74–90 років для жінок;
- вік довгожителства – понад 90 років.

У нашій статті буде розглядатися похилий (літній) вік, або за визначенням Західних країн – «третій вік», що характеризує період активного життя людей, який починається з виходом на пенсію.

Науковці зазначають що старіння кожної людини проходить індивідуально і характеризується типом старіння, темпом старіння, а з погляду структури старіння – співвідношеннями темпів старіння різних систем організму, тобто профілем старіння [2]. Перевага дисиміляційних змін у тій чи іншій фізіологічній системі організму визначає тип старіння: серцево-судинний, ендокринний, нервово-психічний, обмінний. Профіль старіння представляє собою співвідношення темпів старіння різних органів і систем. Знаючи причини, механізми та основні напрями функціональних змін організму людини у процесі старіння, можна запропонувати шляхи корекції вікових змін [3].

З огляду на неможливість повного припинення дії негативних чинників, або значного уповільнення процесів метаболізму необхідно максимально стимулювати системи організму. Для цього вчені пропонують такий комплекс заходів:

- підвищення імунної стійкості організму;
- використання лікарських препаратів (адаптогени, антиоксиданти тощо);
- застосування фізичних вправ [3].

Серед факторів, що сприяють зміцненню здоров'я і довголіттю людей, важливу роль відіграє фізична активність, як один із найкращих способів поліпшити здоров'я осіб літнього віку. Відомо, що регулярні фізичні навантаження необхідні при серцево-судинних захворюваннях, остеоартритах і гіпертонії тощо [3]. Згідно з проведеними опитуваннями *вчених*, люди літнього віку не займаються регулярно фізичними вправами. Так, більше ніж 60 % європейців, старших ніж 65 років не виконували жодних фізичних вправ упродовж семи днів [4]. У США лише 31 % людей віком від 65 до 74 років виконували фізичні навантаження середньої інтенсивності протягом 20 хвилин тричі на тиждень, 16 % осіб літнього віку займалися фізичною активністю по 30 хв. п'ять і більше разів на тиждень [5].

Процеси старіння супроводжуються змінами у багатьох системах і органах осіб третього віку, що значною мірою відображається на їхній руховій активності. Ці зміни відбуваються в опорно-руховому апараті. Втрата еластичності у хрящах та зв'язках, зменшення виділення

синовіальної рідини зумовлює погіршення роботи суглобового апарата, скованість рухів, зменшення амплітуди та швидкості рухів у суглобах. В результаті цього розвивається остеоартроз (біль у колінних і кульшових суглобах) тощо. Вікова деформація хребців і міжхребцевих дисків призводить до виникнення остеохондрозу і радикулітів, що обмежує рухову активність людини.

З віком збільшується виразність м'язової гіпотрофії. Після 50 років загальна кількість м'язових волокон зменшується, що призводить до зменшення сили і швидкості скорочень м'язів. Якщо силові показники до 40–45 років життя ще стабільні, то в 60 років вони знижуються приблизно на 25 % [3]. Однак, при регулярних заняттях фізичними вправами ці зміни можуть бути відтерміновані.

Для організму, який старіє, характерне уповільнення діяльності серця, хоча в цьому процесі є значні індивідуальні відмінності. Крім того зміни дихання в осіб старших вікових груп пов'язані насамперед із структурними змінами апарату зовнішнього дихання. Відбувається втрата еластичності реберних хрящів, зменшується рухливість з'єднань ребер із хребцями та грудиною, відбувається атрофія волокон міжреберних м'язів та діафрагми, які безпосередньо беруть участь в акті дихання. Такі зміни у апараті дихання осіб літнього віку спричиняють зменшення ЖЄЛ та низки її компонентів, зокрема дихального об'єму, резервного об'єму виходу та видиху. Навіть при незначних навантаженнях в осіб старших вікових груп може виникнути артеріальна гіпоксемія, тобто зменшення напруженості кисню в артеріальній крові. Загалом проведений фахівцями аналіз вказує на зниження функціональних можливостей осіб старших вікових груп, що може суттєво обмежити їхню працездатність, суспільну активність та вимагає корекції.

Серед факторів, що сприяють зміцненню здоров'я і довголіттю, важлива роль належить руховій активності. Але важливо вміти правильно підібрати різні вправи та організувати заняття для ефективної корекції вікових змін.

Крім того для підвищення ефективності фізичних навантажень необхідно визначити їх оптимальну тривалість, потужність та характер.

Важливим є використання комплексного підходу, що поєднує спеціально підібрані фізичні вправи, відповідну дієту із оптимізацією психоемоційного стану осіб літнього віку.

До основних принципів добору фізичних вправ, що спрямовані на активізацію організму та поліпшення якості життя людей похилого віку, належать:

- постійність (виконання впродовж усього життя);
- позитивна психоемоційна спрямованість (відчуття задоволення від вправ);
- визначення оптимальної потужності роботи;
- різнобічність (вєслувальні вправи, велотренажери тощо);

- поєднання з масажем і корекцією стану хребта;
- поєднання з гідропроцедурами (душі, ванни, гідромасаж);
- поєднання з тепловими процедурами (загартовування) [6].

До фізичних вправ, що позитивно впливають на якість життя людей старше 55 років, належать вправи аеробного спрямування, силові (ізометричні та ізотонічні) та вправи на гнучкість. Проте, перед виконанням вправ на розвиток сили необхідна консультація лікаря, особливо кардіолога чи ортопеда. Зокрема, науковці рекомендують особам віком 55–70 років у теплу пору року тривалі прогулянки рівниною чи у горах, нордлік, вокінг, біг, йогу, тайчі, їзду на велосипеді, танці, плавання, вітрильний спорт, плавання на байдарках тощо. Взимку корисно займатися лижним спортом [3]. Особливо ефективними будуть ці заняття коли для покращення здоров'я будуть використовуватись сили природи: свіже повітря, вода, ультрафіолетові промені.

Багато дослідників вважають, що рівень соматичного здоров'я організму тісно корелює з МПК (максимальне поглинання кисню). Цей показник залежить від стану серцево-судинної та дихальної систем, тому його можна використовувати для оцінювання ефективності фізичних вправ.

За даними науковців встановлено, що тренування, спрямовані на розвиток витривалості (ходьба, біг) протягом 9–12 місяців приводять до зростання аеробних можливостей чоловіків і жінок віком 60–70 років на 20 %. Таким чином, фізичні навантаження допомагають особам літнього віку зберегти та підвищити МПК організму. Регулярна фізична активність (п'ять і більше разів на тиждень упродовж 30 хв.) зменшує ризик виникнення серцево-судинних захворювань, інсульту [3]. У жінок, які займалися щоденно фізичними вправами упродовж 30 хвилин, ризик захворіти на діабет другого типу зменшився на 40–50 %. Ризик захворіти на рак грудей можна зменшити на 20 % за допомогою регулярних фізичних вправ середньої інтенсивності [4].

Отже, фізичні навантаження позитивно впливають на стан серцево-судинної системи осіб літнього віку. Спостерігається також нормалізація артеріального тиску, корекція ліпідного обміну, поліпшується кровопостачання мозку та серцевого м'яза [7]. Крім того, регулярна фізична активність поліпшує настрій та сприяє кращій опірності до стресів, допомагає уникнути або подолати фобії та депресію, усуває гормональний дисбаланс, зміцнює імунітет, поліпшує мінералізацію кісткової тканини, зміцнює сон, дозволяє зменшити захворюваність на рак [3] тощо. Ефективність фізичних навантажень значно залежить від їхньої тривалості, інтенсивності та характеру.

Автори різних оздоровчих систем пропонують короткочасний стретчинг, дихальні вправи, гімнастику Гермеса, силові вправи, плавання, біг та ходьбу, спеціально розроблені гімнастичні комплекси у поєднанні з

бігом чи ходьбою [1]. Мінімальна тривалість роботи залежить від її характеру і потужності. Вона коливається від 2 до 4-х занять на тиждень при сумарній тривалості не менше ніж 2 години. Окремі автори зазначають мінімальну відстань, яку слід пробігати за тиждень для отримання позитивного ефекту – 15 км. Згідно з рекомендаціями Американського коледжу спортивної медицини, людям літнього віку рекомендують виконувати фізичні вправи на витривалість, розвиток силових можливостей, гнучкість, рівновагу. Вправи на витривалість поліпшують роботу серцево-судинної системи, а силові вправи попереджують зменшення м'язової маси [8]. Варто також поєднувати різні види фізичних вправ, що відрізняються за потужністю. Наприклад, швидку ходьбу впродовж 30 хвилин можна поєднати із бігом «підтюпцем» тривалістю 20 хвилин.

Ю. Павлова, Л. Вовканич, Б. Виноградський вважають що аеробні вправи потужністю вище середньої пришвидшують серцебиття та дихання і є необхідними до щоденної фізичної активності або рухової активності, що триває менше ніж 10 хвилин. Також не менше ніж двічі на тиждень необхідно виконувати силові вправи для основних груп м'язів (8–10 різних вправ, 10–15 повторів). Потужність фізичних навантажень визначають за 10 – бальною шкалою. За 0 приймають стан спокою, а за 10 – максимальні фізичні зусилля. При фізичній активності потужності вищої за середню (7–8 балів) значно зростає серцебиття і частота дихання. Під час складання тренувальної програми необхідно обов'язково враховувати вік, наявність певних хронічних захворювань.

Узагальнюючі результати проведеного дослідження можна зробити висновок, що при правильній методиці і організації роботи з людьми третього віку, фізичні вправи позитивно впливають на їх організм: покращується стан здоров'я і підвищується рівень працездатності. Фізичну культуру також можна використовувати як засіб попередження і профілактики деякої групи захворювань основними з яких є захворювання суглобів та серцево-судинної системи.

Програмувати фізичні навантаження для людей літнього віку потрібно враховуючи функціональний стан організму, наявність захворювань, спосіб життя, попередній досвід виконання фізичних вправ та інші чинники. Контроль за виконанням вправи можна здійснювати за самопочуттям, на основі ЧСС, за допомогою розрахунку зон потужності у відсотках до МСК.

1. Komunikat komisji do parlamentu europejskiego, rady, europejskiego komitetu ekonomiczno-społecznego i komitetu regionow; sprostanie wyzwaniom związanym ze skutkami starzenia się społeczeństwa w UE (Sprawozdanie na temat starzenia się społeczeństwa, 2009) (COM(2009) 180). – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009DC0180:PL:NOT>. 2. Подколзин А. А. Количественная оценка показателей смертности, старения, продолжительности

жизни и биологического возраста / А. А. Подколзин, В. Н. Крутько, В. И. Донцов // Профилактика старения. – 1999, – Вып. 2. – Режим доступа : <http://medi.ru/doc/70.htm>.
3. Павлова Ю. Фізична активність людей літнього віку / Ю. Павлова, Л. Вовканич, Б. Виноградський // Здоров'я і спорт. – 2010. – № 1. – С. 62–75. **4.** Morris M. Optimizing exercise and physical activity in older people / M. Morris, A. Schoo. – Medical, 2004 – 345 p. **5.** U. S. Department of Health and Human Services. Healthy People 2010: Understanding and improving health; Objectives for improving health (2 vol.). – Washington, DC : Government Printing Office; 2000 – Режим доступа: <http://www.healthypeople.gov/> **6.** Донцов В. И. Профилактика старения, продление жизни и биоактивация: методические подходы / В. И. Донцов, В. Н. Крутько, А. А. Подколзин // Профилактика старения. – 1999. – Вып. 2. – Режим доступа : <http://medi.ru/doc/709021.htm> **7.** Thompson P. Exercise and physical activity in the prevention and treatment of atherosclerotic cardiovascular disease: a statement from the Council on Clinical Cardiology (Subcommittee on Exercise, Rehabilitation, and Prevention) and the Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Subcommittee on Physical Activity) / P. Thompson, D. Buchner, I. L. Pin [et al.] // Circulation. – 2003. – V. 107. – P. 3109–3116. **8.** Physical Activity and Public Health in Older Adults: Recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association / M. E. Nelson, W. J. Rejeski, S. N. Blair [et al.] // Med. Sci. Sports Exerc. – 2007. – V. 39. – P. 1435–1445.

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

Степанюк С. І., к.фіз.вих., доцент, Ектова Т. О., ст. 3 курсу факультету фізичного виховання та спорту (Херсонський державний університет)

ВИТОКИ ХУДОЖНЬОЇ ГІМНАСТИКИ

***Анотація.** В статті досліджено зародження та становлення художньої гімнастики як виду спорту, визнання його у всьому світі. Охарактеризовано основні періоди становлення української художньої гімнастики. Наведено дані, які дають можливість оцінити внесок гімнасток-художниць України до особистої та світової скарбниці.*

***Ключові слова:** спорт, жіночий напрямок, художня гімнастика, спортсменки, Олімпійські ігри, перемога.*

***Аннотация.** В статье исследовано зарождение и становление художественной гимнастики как вида спорта, признание его во всем мире. Охарактеризованы основные периоды становления украинской художественной гимнастики. Приведены данные, которые дают возможность оценить вклад гимнасток-художниц Украины в личную и мировую копилки.*

***Ключевые слова:** спорт, женское направление, художественная гимнастика, спортсменки, Олимпийские игры, победа.*

***Annotation.** The origin and formation of artistic gymnastics as sport event, its recognition in the world are analyzed in the article. The main periods of Ukrainian artistic gymnastics formation are characterized. The data, which give an opportunity to rate the contribution of Ukrainian artistic gymnasts to the personal and global treasury are pointed.*

***Keywords:** sport, female direction, artistic gymnastics, sportswomen, Olympic Games, win.*

Вісімдесят років назад художня гімнастика, як вид спорту, увійшла в життя мільонів людей і стала частиною фізичною культури, а це означає, що і загальної, яка є якісною характеристикою діяльності людини [1]. Художня гімнастика, як один із найвидовищних видів спорту, в останні роки одержала широку популярність, як у нашій країні, так і за її межами. Така популярність стала можливою завдяки включенню її до програми Олімпійських ігор. Саме засобами цього виду спорту виховується один з основних компонентів тілесної краси людини – виразність рухів, розвивається й удосконалюється уміння спортсменок розкрити свій внутрішній світ, свої переживання, настрої. Художня гімнастика позитивно впливає на розвиток таких чисто жіночих якостей, як граціозність і плавність

рухів. Вона допомагає виробляти в спортсменок не тільки координацію рухів, емоційність, граціозність і добірність, але і радісне сприйняття навколишнього світу, вміння почувати і розуміти прекрасне [2].

Не зважаючи на широту і глибину тематики, відкритість і доступність першоджерел ця проблема досліджена не повністю.

Вважаємо, що об'єктивний науковий аналіз цієї проблеми є актуальною проблемою теорії та історії вітчизняного спорту.

Українські гімнастки – одні з лідерів світової гімнастики. Україна має двох олімпійських чемпіонок – Катерину Серебрянську та Олександрю Тимошенко, бронзових призерок Ганну Безонову (двічі), Олену Вітриченко та Оксану Скалдіну.

Художня гімнастика в наш час дуже популярна. Засоби її універсальні (танцювальні кроки, стрибки, повороти, рівноваги, хвилі, нахили, музика, предмети та ін.), дозволяють вирішувати найрізноманітніші завдання фізичного, естетичного, емоційного, духовного виховання тих, хто займається. Все це сприяє розвитку та популяризації художньої гімнастики як виду спорту в усьому світі.

Про це свідчить кількість країн, які входять до Міжнародної федерації гімнастики (ФІЖ) і культивують її. Методика підготовки спортсменок в художній гімнастиці стрімко поширюється по всьому світу, завдяки активній роботі досвідчених тренерів з країн, що є традиційно гімнастичними – Росія, Україна, Білорусь, Болгарія та ін. В результаті: збільшується кількість гімнасток-художниць в країнах, де гімнастика раніше не була популярна [2].

Метою нашої статті є дослідження передумов та особливостей розвитку художньої гімнастики в Україні.

Становлення сучасної художньої гімнастики не може бути зрозуміле поза зв'язком з її джерелами. Як у будь-якому явищі науки і культури, корені художньої гімнастики ідуть у глиб століть. Вихідним для зародження сучасної художньої гімнастики можна вважати 1912 рік, коли в Росію з демонстрацією своєї системи художнього руху приїхав професор Женевської консерваторії Жак Далькроза. Його жагучий шанувальник С. Волконський у цьому ж році в Петербурзі відкриває курси ритмічної гімнастики, в основі роботи якої були закладені ідеї Ж. Далькроза – єдність інтелектуального і фізичного виховання за допомогою ритмічної гімнастики. До розробки цих і інших питань були підключені представники різних професій – психологи, мистецтвознавці, артисти, педагоги.

У 1915 році в Петрограді відкривається школа пластики і сценічної виразності акторки МХАТ К. Ісаченко-Соколової, яка захопившись ідеями Айседори Дункан створила свій ансамбль. Нажаль, висока плата за навчання, а також незгода прогресивно налаштованих учнів привело спочатку до розколу, а потім до закриття курсів ритмічної гімнастики (у 1916 р.) і школи (у 1917 р.).

Після закриття курсів ритмічної гімнастики в 1918 р. під опікою Н. Романової відкривається школа ритму, що знаходиться під опікою губернського відділу народної освіти. Ритмічна гімнастика вводить у табельні години на правах уроків фізкультури, а в позашкільний час – як засіб художнього виховання дітей. У зв'язку із цим зростає потреба у викладацьких кадрах і у 1920 р. відкривається Інститут ритму. Він одержує затверджений державний бюджет, самостійне приміщення, кадрове забезпечення з особами, які мали відношення до різних видів мистецтва [3]. Навчальний план Інституту був багатопредметним і передбачав заняття з ритмічної гімнастики (розвиток пластики і ритміки), характерного танцю, фехтування, акробатики, верхової їзди та ін. Діяльність інституту зіграла визначену роль у популяризації пластики і ритміки і дала можливість виявити талановитих людей у цій галузі [2].

У 1923 р за розпорядженням наркома освіти А. В. Луначарського була створена «Студія пластичного руху», якою керувала З.Д.Вербова. Програма навчання в студії включала ритмічну гімнастику і сольфеджіо за Ж.Далькрозу, пластику, гімнастику, акробатику, елементи хореографії, композицію вільних вправ, анатомію, біомеханіку. Студія готувала викладачів фізичного виховання для середніх шкіл і технікумів.

Важливою подією в історії становлення художньої гімнастики з'явилася діяльність відомої американської артистки Айседори Дункан. Айседора Дункан у 1921 році за запрошенням В. І. Леніна приїхала в Радянську Росію і провела там два роки. «Своїми рухами, наповненими грецьким натхненням і індивідуальною винахідливістю, вона прагнула виразити складні почуття сучасної людини та особливості класичної, романтичної чи модерної музики», – писала про неї Роза Вайї [3].

Термін «художня гімнастика» з'явився у 1934 році у «Вищій школі художнього руху», яка відкрилася в Ленінградському державному інституті фізичної культури ім. П. Ф. Лесгафта. Вона об'єднала зусилля теоретиків і викладачів провідних студій пластики і художнього руху. У період з 1932 по 1937 р. значний крок від ритмічної гімнастики до художнього зробили видатні практики і теоретики того часу А.М. Невинська, Н.В. Романова, Р.А. Варшавська, котрі працювали в Інституті фізичної культури ім. П.Ф. Лесгафта і викладали ритміку, а потім художній рух [4].

Кінець 30-х років – час нагромадження практичного досвіду в художній гімнастиці, визначення її задач, уточнення методики, розширення «географії» впливу виду спорту. У далекому 1935 році, Олександра Семенова-Найпак, виїхавши з Ленінграда до Харкова, почала викладати художню гімнастику в Державному інституті фізичної культури України. Її учениця Валентина Зінченко організує першу групу «художниць» у Київському технікумі фізичної культури. У їхній роботі було ще чимало протиріч, невіршеного, експериментального. Багато викладачів недостатньо

чітко відрізняли задачі художньої гімнастики від задач мистецтва. Але успіхи були в наявності. Новий вид гімнастики залучав усе більш пильну увагу широких кіл громадськості.

Засновником цілеспрямованої підготовки тренерів і гімнасток України безперечно можна назвати Валентину Савеліївну Зінченко. Завдяки її зусиллям на початку 50-х років була створена Федерація гімнастики України, що зіграла важливу роль у масовому розвитку художньої гімнастики в Києві, Запорозжі, Львові, Одесі, Дніпропетровську, Харкові й в інших містах [5].

У першу чергу були сформовані основні риси української гімнастичної школи, що поклали основу для успішного виходу гімнасток України на міжнародну арену. Ряд тренерів у 60-х роках стали авторами пошуків нових складних елементів і оригінальних композицій.

На міжнародній арені гімнастики-художниці колишнього радянського союзу почали виступати з 1955 року. Вони взяли участь у показових виступах у Бельгії, Югославії, ФРН, Франції, Чехословачії, Болгарії й інших країн і привернули увагу закордонних діячів галузі фізичного виховання жінок. З 1963 року почали проводити першість Європи а з 1965 р. стали проводитися першості світу.

Популярність художньої гімнастики, її поступальний рух на всіх п'ятох континентах, зростаючий рівень технічної майстерності дозволили їй зайняти гідне місце серед «Олімпійських видів». При Міжнародній федерації гімнастики у 1963 р. створюється комісія зі спортивно-ритмічної гімнастики (з 1998 р. – художня гімнастика) [2].

1980 рік стає доленосним для художньої гімнастики. Після завершення Ігор XXII Олімпіади в Москві Конгрес Міжнародного олімпійського комітету приймає рішення про включення художньої гімнастики до олімпійської програми.

Перший олімпійський цикл (1980-1984 р.) у спортивній гімнастиці характеризувався різким зростом спортивно-технічної майстерності, що спричинило збільшення країн учасниць міжнародних змагань. У число країн-призерів увійшли не тільки «традиційні суперниці» – СРСР, Болгарія, Чехословачія, Німеччина, Польща, а також Румунія, Китай, Іспанія, Куба, Корея, Японія [5].

До участі на XXIII Олімпійських іграх 1984 р., де відбувся дебют художньої гімнастики, готувалися багато країн світу. Однак спортсменки колишнього СРСР участі в них не приймали.

На XXIV Олімпійських іграх 1988 р. у змаганнях з художньої гімнастики взяли участь спортсменки 30 країн. Чемпіонкою Олімпійських ігор стала беларуська спортсменка Марина Лобач, а бронзову медаль завоювала юна Олександра Тимошенко – представниця збірної команди колишнього СРСР – українська спортсменка. Результати виступів українських гімнасток-художниць на Іграх Олімпіад подані в табл. 1.

Таблиця 1

Результати індивідуального багатоборства на Іграх Олімпіад

Ігри Олімпіад	Медалі		
	Золото	Срібло	Бронза
1984 р. Ігри 23 Олімпіади (Лос-Анжелес)	Лорі Фанг (Канада)	Дойна Стайкулеску (Румунія)	Регіна Вебер (ФРГ)
1988 р. Ігри 24 Олімпіади (Сеул)	Марина Лобач (СРСР)	Адріана Дунавська (Болгарія)	Олександра Тимошенко (СРСР)
1992 р. Ігри 25 Олімпіади (Барселона)	Олександра Тимошенко (СНД)	Кароліна Паскуаль Грація (Іспанія)	Оксана Скалдїна (СНД)
1996 р. Ігри 26 Олімпіади (Атланта)	Катерина Серебрянська (Україна)	Яна Батиршина (Росія)	Олена Вітриченко (Україна)
2000 р. Ігри 27 Олімпіади (Сідней)	Юлія Барсукова (Росія)	Юлія Раскіна (Білорусь)	Аліна Кабаєва (Росія)
2004 р. Ігри 28 Олімпіади (Афіни)	Аліна Кабаєва (Росія)	Ірина Чащина (Росія)	Ганна Бессонова (Україна)
2008 р. Ігри 29 Олімпіади (Пекін)	Євгенія Канаєва (Росія)	Інна Жукова (Білорусь)	Ганна Бессонова (Україна)
2012 р. Ігри 30 Олімпіади (Лондон)	Євгенія Канаєва (Росія)	Дар'я Дмитрієва (Росія)	Любов Черкашина (Білорусь)

Третій олімпійський цикл художньої гімнастики (1988–1992 р.р.) характеризується всезростаючим інтересом до світових змагань у групових вправах. На XXV Олімпійських іграх 1992 р. знову взяли участь більш 30 країн. У боротьбу за титул Олімпійської чемпіонки включилися гімнастки Іспанії, Франції, Німеччини. Шостою олімпійською чемпіонкою стала представниця СНД Олександра Тимошенко, бронзовим призером ще одна українка – Оксана Скалдїна.

На XXVI Олімпійських іграх 1996 р. Україна була представлена окремою командою. Як і очікувалося, упевнено виступили гімнастки України, Білорусії, Росії і Болгарії. Звання олімпійської чемпіонки завоювала українка Катерина Серебрянська, третє місце також за українкою Оленою

Вітриченко. З цього року починається безупинна боротьба між гімнастками України та Росії.

Олімпіада 2000 року в Сідней була для наших спортсменок не досить вдалою. Тамара Єрофєєва посіла 6-е місце.

Двічі на п'єдестал пошани за свою спортивну кар'єру піднімалася Ганна Безсонова. У 2004 році в Афінах та у 2008 в Пекіні ставала бронзовим призером Олімпійських ігор.

Наталія Годунко брала участь в Олімпійських іграх 2004 та 2008 рр. На Олімпійських іграх у Афінах у 2004 році посіла 5 місце. На Олімпійських іграх в Пекіні у 2008 році стала сьомою.

На Олімпіаді в Лондоні у 2012 році Аліна Максименко стала шостою.

Успішним виступом українських гімнасток на Іграх олімпіад ми завдячуємо нашим досвідченим і відомим всьому світу тренерам: Альбіні Миколаївні та Ірині Іванівні Дерюгіним, Серебрянській Любові Овсіївні та Вітриченко Ніні Михайлівні. Протягом багатьох років їхня кропітка праця приносить славу нашій державі і супроводжує цей неймовірний жіночий вид спорту допомагаючи долати різні труднощі і сприяє його подальшому прогресу в Україні.

Отже, з проведеного дослідження можна зробити висновок, що зародження сучасної художньої гімнастики йде корінням від творця виразної гімнастики Франсуа Дельсарта, ритмічної гімнастики еміля Жак Далькроза, танцювальної гімнастики Жоржа Демені та вільного танцю Айседори Дункан. Їх творчий здобуток отримав визнання у всьому світі і став основою для розвитку нового напрямку художнього руху який і поклав початок зародження нового виду спорту для жінок. Хронологічна побудова дає змогу побачити, як крок за кроком, рік за роком міцнів цей вид спорту. Немає сумніву, що подальші сторінки будуть не менш цікаві.

1. Бирюк Е. В. развитие художественной гимнастики как вида спорта / Е. В. Бирюк, Н. А. Овчинникова. – Метод.рек. : КГИФК. – Киев, 1990. – 29 с. **2.** Винер-Усманова И. А. Художественная гимнастика: история, состояние и перспективы развития / И. А. Винер-Усманова, Е. С. Крючек, Е. Н. Медведева, Р. Н. Терехина. – М., Человек, 2014. – 200 с. **3.** Варшавская Р. А. Поэзия движения. К истории развития художественной гимнастики в Ленинграде / Р. А. Варшавская, Ю. Н. Шишкарева, Т. Т. Варакина и др. – Л., 1987. – 158 с. **4.** Художественная гимнастика : учебник для тренеров, преподавателей и студентов институтов физ.культ. / под ред. Л. А. Карпенко. – М., 2003. – 381. **5.** Леонова В. А. Через науку к олимпийским вершинам : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. III – IV уровней аккредитации, аспирантов и научных работников] / В. А. Леонова. – Х.: ОВС, 2003. – 352 с.

Рецензент: д. пед.н., професор О. С. Куц.

Федорович О. В., к.пед.н., Ющук М. В. ст. магістратури (Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Анотація. У статті досліджено питання формування здорового способу життя учнів, їхній стан здоров'я в сучасних умовах та шляхи формування здорового способу життя засобами фізичної культури. Обґрунтовано напрями фізкультурно-оздоровчої та пропагандистської роботи із залучення до систематичних занять фізичними вправами більшої кількості школярів, розширення можливостей для якісного засвоєння ними навчального матеріалу і підвищення успішності з предмету «фізична культура». Наведено результати досліджень впливу окремих чинників на формування здорового способу життя школярів.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровча робота, здоровий спосіб життя, фізична культура, пропаганда здорового способу життя.

Аннотация. В статье исследован вопрос формирования здорового образа жизни учеников, их состояние здоровья в современных условиях и пути формирования здорового образа жизни средствами физической культуры. Обоснованы направления физкультурно-оздоровительной и пропагандистской работы по привлечению к систематическим занятиям физическими упражнениями большего количества школьников, расширения возможностей для качественного усвоения ими учебного материала и повышение успеваемости по предмету «физическая культура». Приведены результаты исследований влияния отдельных факторов на формирование здорового образа жизни.

Ключевые слова: Физкультурно-оздоровительная работа, здоровый образ жизни, физическая культура, пропаганда здорового образа жизни.

Annotation: The article investigates the issue of pupils' healthy lifestyle formation, their health status in modern conditions and the way of a healthy lifestyle formation by means of physical culture. The directions of health and fitness work and promotion of systematic physical exercise are grounded; increasing opportunities for quality mastering of educational material and enhancing academic performance on the subject «Physical Culture». The results of studies of the effect of individual factors on the healthy lifestyle formation are presented.

Key words: *health and fitness work, healthy lifestyle, physical culture, healthy lifestyle promotion.*

Науково-технічний прогрес значно змінив характер роботи і спосіб життя сучасної людини. Автоматизація виробництва, благоустрій побутових послуг, багато інформації призвели до різкого скорочення фізичних навантажень і рухової активності в процесі професійної і побутової діяльності людей. Гіподинамія торкнулась і дітей. А це серйозна загроза не тільки їхньому здоров'ю, але й формуванню організму. Вона обов'язково обумовлює зниження їх розумової і фізичної працездатності.

Проблему удосконалення фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями шкіл досліджували відомі українські вчені, серед яких слід виділити публікації М. С. Андрощука, Н. С. Андрощука, Е. Н. Кудрявцева, В. М. Мурзи, А. В. Цюся та ін. Проте, в нинішніх школах фізкультурно-оздоровчій роботі не приділяється достатньої уваги, що зумовлює погіршення стану здоров'я учнів. Тому зазначена проблема потребує нових досліджень.

Метою нашої статті є дослідження нинішнього стану фізкультурно-оздоровчої роботи в школі та розроблення пропозицій для її удосконалення.

Здоров'я – це перша й найважливіша потреба людини, яка визначає її здатність до праці та забезпечує гармонійний розвиток особистості. Здоровий спосіб життя – це раціонально організований, активний, трудовий, загартовуючий та в той же час захищаючий від впливу навколишнього середовища спосіб життя, який дозволяє до глибокої старості зберігати моральне, психічне й фізичне здоров'я. Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я «здоров'я – це стан фізичного духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних дефектів».

Формування здорового способу життя залежить тільки від нас самих, наших переваг, переконувальності та світогляду, є головним важелем первинної профілактики в укріпленні здоров'я населення через зміну стилю та укладу життя, його оздоровлення з використанням гігієнічних знань для подолання шкідливих звичок, гіподинамії та несприятливих сторін життя, пов'язаних з різноманітними ситуаціями.

Таким чином, під здоровим способом життя слід розуміти типові форми та способи повсякденної життєдіяльності людини, які укріплюють та удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи тим самим успішне виконання своїх соціальних й професійних функцій, незалежно від політичних, економічних та соціально-психологічних ситуацій.

Оптимальний руховий режим – це найважливіша умова здорового способу життя. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами та спортом, які ефективно вирішують задачі укріплення здоров'я й розвитку фізичних здібностей молоді, збереження здоров'я та рухових

навичок, підсилення профілактики несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура і спорт виступають як важливіші засоби виховання.

Основними якостями, що характеризують фізичний розвиток людини, є сила, швидкість, спритність, гнучкість та витривалість. Удосконалення кожної з цих якостей сприяє укріпленню здоров'я, але не в однаковій мірі.

Для ефективного оздоровлення й профілактики хвороб необхідно тренувати й удосконалювати в першу чергу саму цінну якість – витривалість у сполученні з загартовуванням та іншими компонентами здорового способу життя, що забезпечить організму, який розвивається, надійний щит проти багатьох хвороб.

Збереження здоров'я людей є головною проблемою сучасного людського суспільства. Сучасний ритм життя, екологічні проблеми, наслідки технічного прогресу – все це справляє негативний вплив на здоров'я людей та, насамперед, на здоров'я молоді. В сучасному світі має місце небезпечна тенденція до зниження мотивацій здорового способу життя серед широких кіл населення, в тому числі і серед молоді.

Настав час, коли навчальні заклади поряд з навчанням та вихованням зобов'язанні ставити в пріоритетному порядку задачу збереження здоров'я молодої людини. Необхідний значний перегляд відношення до здоров'я молоді. Прищеплення культури здорового способу життя повинно стати обов'язковим та безпосереднім результатом освіти.

Вирішення цієї проблеми можливо тільки при наявності в освітньому закладі середовища, спрямованого на покращення здоров'я, психологічний комфорт учня та викладача, системно організовану виховну роботу. В свою чергу, таке середовище забезпечується наявністю умов збереження та укріплення здоров'я учнів з одного боку, та цілеспрямованим формуванням культури здоров'я всіх учасників освітнього процесу – з іншого боку. Центральне місце в культурі здоров'я займають ціннісно-мотиваційні установлення, а також знання, вміння, навички збереження та укріплення здоров'я, організації здорового способу життя.

Відомо, що фізичне виховання в наших школах здійснюється за сформованою системою, що включає різноманітні форми: уроки фізичної культури (як основна форма), фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня, позакласні і позашкільні форми фізкультурно-оздоровчої роботи, що допомагають загальноосвітній школі в розвитку фізичної культури і спорту. На жаль, сьогодні тільки в передових школах та європейських мережах шкіл сприяють цим формам здійснюватися в органічній єдності, доповнюючи одна одну, і тим самим дають можливість забезпечити основній масі учнів регулярні заняття фізичною культурою і спортом.

Нашою державою ставиться завдання в найближчі роки залучити до регулярних занять фізичною культурою і спортом усіх школярів, незалежно від їхнього стану здоров'я і підготовленості. І не просто залучити на період

навчання, а виховати у них усвідомлення необхідності цих занять, щоб вони стали щоденною звичкою у кожного на все життя [1, с. 32].

Відомо, що більшість школярів займаються фізичними вправами тільки на уроках фізкультури два рази на тиждень. Зрозуміло, що без реально проведених додаткових форм неможливе вирішення завдань фізичного виховання школярів. Забезпечити ж масовість заняття учнів фізичними вправами у позаурочний час одному учителю фізичної культури дуже важко. Тому для вирішення цієї проблеми в кожній школі необхідно сконцентрувати зусилля всього педагогічного колективу [2, с. 17].

Однією з проблем вирішення цього завдання є, з одного боку, те, що багато вчителів наштовхуються на ряд труднощів (у тому числі організаційно-методичних); з іншого боку, тепер теорія і практика не володіють розробленими методиками сучасного підходу до вирішення єдності основних завдань уроків фізкультури й інших фізкультурно-оздоровчих форм. Звідси випливає необхідність на підставі наукових досліджень удосконалити існуючі і розробляти нові форми, методи і засоби фізкультурно-оздоровчої роботи школярів.

При єдиній цільовій спрямованості позакласна робота відрізняється від навчальної, що проводиться на уроках фізичної культури, такими особливостями:

- по-перше, вона організовується на добровільних засадах, які проявляються в тім, що зміст і форми занять визначаються самою школою з урахуванням конкретних умов роботи, а учням надається право вибору видів занять;

- по друге, робота будується на основі широкої суспільної активності тих, що займаються в об'єднаних у колектив фізичної культури, при постійному контролі і керівництві їхньою діяльністю з боку адміністрації, членів педагогічного колективу і батьків;

- по третє, педагогічне керівництво в процесі позакласної роботи має в більшій мірі консультативно-рекомендаційний характер, що стимулює вияв творчої ініціативи учнів.

З урахуванням освітніх та виховних можливостей позакласна робота покликана сприяти вирішенню таких завдань:

- залучення до систематичних занять фізичними вправами можливо більшої кількості школярів;

- розширення можливостей більш якісного засвоєння навчального матеріалу і підвищення успішності з предмету «фізична культура»;

- формування умінь і навичок самостійно використовувати засоби фізичного виховання в повсякденній діяльності з метою оздоровлення, попередження розумової перевтоми, власного фізичного удосконалення і корисного проведення вільного часу;

- вибору спортивної спеціалізації і досягнення результатів на рівні нормативних вимог спортивної класифікації.

В наш час, на жаль, недостатньо уваги приділяється розвитку в дітей здібностей до художнього відображення спорту, його гуманістичного осмислення засобами музики, живопису, кіно, фотографії. Рідко використовуються українські ігри і національні види спорту. Дуже мало розвиваються такі форми організації занять, як не кваліфікаційні змагання (зокрема, змагання з рухливих ігор), різні види активного відпочинку, що мають особливо високий соціально-культурний і духовний потенціал [3, с. 38].

Школа повинна виховувати і давати дітям можливість реалізовувати бажання гармонійно об'єднати розумний спосіб життя з заняттями живописом, поезією, скульптурою, винахідництвом та іншими видами творчої діяльності. Утіленню цієї ідеї в життя сприяють шкільні свята фізичної культури, що часто змішують зі спортивними змаганнями. Однак шкільні свята фізичної культури – це комплексний захід, що містить у собі не тільки спортивні змагання, показовий виступ, конкурси, вікторини, ігри, але і фрагменти мистецтва.

Це свято бажано починати церемонією – підняттям прапора, вітанням учасників і гостей. До організації цих свят, складанню сценарію, програми, підготовки окремих фрагментів повинні підключатися практично всі вчителі й учні. Бажано організувати виставку творчих робіт спортивної тематики, оформити місце проведення свята плакатами, дружніми кульками, афішами, підготувати гучний музичний супровід (при можливості силами школярів та молодих учителів). Обов'язково потрібно радіофікувати місце проведення свята. Бажано організувати конкурси самодіяльних поетів, декламаторів, виставки ручних робіт учнів, спортивної літератури. Бажано залучити до участі у святі батьків, спонсорів.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Позакласні форми фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми шкільного віку є органічною складовою частиною всієї системи фізичного виховання і покликані сприяти вирішенню завдань, постановлених програмою.

2. З метою оздоровлення молодого покоління необхідно залучити до систематичних занять фізичними вправами якомога більшу кількість школярів.

3. Для удосконалення фізичної культури учнів необхідно забезпечити формування у них звички самостійно використовувати засоби фізичного виховання і контролювати їхній вплив на свій організм.

4. Слід запропонувати школярам вибір спортивної спеціалізації, яка сприятиме досягненню ними результатів на рівні нормативних вимог спортивної класифікації.

5. Шкільні програми з фізичного виховання повинні бути направлені на ліквідацію дефіциту рухової діяльності школярів.

Для досягнення кінцевого результату – виховання звички до самостійних занять фізичними вправами – важлива не стільки перемога чи досягнення

значного результату, скільки процес підготовки і систематична участь школярів у позакласних фізкультурно-оздоровчих заходах.

Підвищення ефективності пропаганди здорового способу життя завдяки використанню різних форм фізкультурно-оздоровчої роботи серед школярів, учителів, батьків можна досягнути шляхом активізації роботи засобів масової інформації з розширення знань про вплив систематичних занять фізичними вправами на організм школяра, засобів і методів фізичного виховання та самоконтролю.

При складанні програми (сценарію) фізкультурних заходів велику увагу необхідно приділяти урочистості ритуалів (відкриття, нагородження, закриття) і оформленню місць проведення змагань, що підсилює емоційний вплив рухової діяльності.

1. Мурза В. П. Спосіб життя. Начальний посібник / В. П. Мурза. – Здоров'я, 1986. – 32 с. **2.** Андрощук Н. С. Основи здоров'я (теоретичні відомості) / Н. С. Андрощук, М. С. Андрощук. – Тернопіль : Підручник і посібник, 2006. – 160 с. **3.** Цьось А. В. Українські народні ігри та розваги : Навчальний посібник. – Луцьк : Волинське обласне редакційно-видавниче підприємство «Настир», 1994. – 96 с. **4.** Кудрявцева Е. Н. Формирование здорового образа жизни / Е. Н. Кудрявцева. – Общественные науки и здравоохранение. – М. : Наука, 1987. – 200 с.

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

РОЗДІЛ 5
МАТЕМАТИЧНЕ ТА КОМПЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ,
ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ МЕТОДИ

УДК 519.281:658

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

**ПРО ВАЖЛИВІСТЬ ВРАХУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ
ПРИНЦИПІВ МАТЕМАТИКО-СТАТИСТИЧНОЇ ОБРОБКИ
ЕКОНОМІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

***Анотація.** В статті досліджено основні принципи сучасних підходів до математико-статистичної обробки економічної інформації та розкрито значення їх відповідності дійсній практиці спостережень. Показано, що введені К. Ф. Гаусом фундаментальні положення класичних методів аналізу даних втрачають свою адекватність з ростом обсягів інформації внаслідок дії парадоксу Ельясберга-Хампеля. Показано на конкретних прикладах що ігнорування цього парадоксу може привести до небажаних наслідків.*

***Ключові слова:** економіко-математичне моделювання, парадокс Ельясберга-Хампеля.*

***Аннотация.** В статье изложены основные принципы современных подходов к математико-статистической обработке экономической информации и раскрыто значение их соответствия действительной практике наблюдений. Показано, что изложенные К. Ф. Гауссом фундаментальные положения классических методов анализа данных, теряют свою адекватность с ростом объемов информации вследствие действия парадокса Эльясберга-Хампеля. Показано на конкретных примерах что игнорирование этого парадокса может привести к очень нежелательным последствиям.*

***Ключевые слова:** экономико-математическое моделирование, парадокс Эльясберга-Хампеля.*

***Annotation.** The principles of modern approach to mathematical and statistical analysis of economic information are presented in the article; the importance of compliance with the actual practice of observations is revealed. It is shown that the set K. F. Gauss fundamental assumptions of classical data analysis methods loses their value with increasing amounts of data due to the action of*

Eliasberh-Khampel's paradox. The author shows on the concrete examples that this paradox ignoring can lead to extremely undesirable effects.

Keywords: *economic-mathematical modeling, Eliasberh-Khampel's Paradox.*

Кожен метод математичної обробки економічної інформації опирається на певні фундаментальні положення. Вони, як правило, не згадуються в підручниках, програмних продуктах для аналізу даних чи в посібниках з математичного моделювання. Значення цих положень з часом відкриваються лише тим дослідникам, котрі постійно, довгі роки займаються реально науково-дослідницькою роботою і мають великий досвід опрацювання й аналізу економічних чи інших даних. Отже основна проблема, яка вирішується в даному дослідженні полягає в тому, щоб розкрити важливість принципу адекватності цих положень дійсній практиці спостережень.

Аналіз попередніх досліджень показує, що ці принципи можна розглядати як певні секрети того чи іншого методу математичної обробки даних. Чому секрети? Тому, що про них, зазвичай, не пишуть або навіть і не згадують і надзвичайна важливість яких відривається вченим, які не лише вивчають теорію аналізу даних по книгам, а приймають участь у розробці і реалізації сучасних наукових проєктів або в інших важливих чи фундаментальних дослідженнях.

Автору прийшлося приймати участь в математичній обробці результатів двох міжнародних проєктів і висунути кілька фундаментальних пропозицій щодо цього. Перший – це проєкт MERIT (Monitoring Earth Rotation and Intercomparing the Techniques of observation and analysis), базою даних для реалізації якого були результати лазерної локації ШСЗ. Метою цього проєкту, в якому приймало участь 22 країни, було зіставлення різних методів вивчення обертання Землі, тобто, вивчення такого грандіозного явища, як рух полюсів нашої планети, яке, згідно з думкою Ж. Кювье, А. Енштейна та інших вчених [1–3], може викликати вселенські потопи. Проєкт MERIT охоплював дві спостережні компанії: з 1.08 по 31.10.1980 р. і з 1.09.1983 по 31.10.1984 р. (в цілому 16 місяців). По кожному ШСЗ, за час його руху від обрію до обрію, вдавалось здійснити до тисячі лазерних локацій, а обсяг спостережень по всім станціям та ще більше ніж в двох десятках країн, складав вже сотні тисяч спостережень. При такій величезній кількості спостережень ставала помітною явна невідповідність фундаментальних принципів класичних методів обробки даних дійсному стану речей. Прийшлося розробляти вже нові, неklasичні процедури обробки даних, тобто, створювати нову математику «Date Analysis». Вона була позитивно сприйнята в США і в інших країнах [4–14]. В підручниках же поки що описані лише класичні методи обробки даних і про якісь можливі відхилення від

фундаментальних положень цих методів нічого не згадується. Візьмемо, наприклад, метод найменших квадратів (МНК). Де можна побачити, щоб у якомусь посібнику було чітко сказано, що МНК використовують лише за умови виконання таких постулатів:

- залишкові похибки математичної моделі мусять підкорятися нормальному закону розподілу;
- у результатах спостереження повністю мають бути відсутні систематичні похибки.

Висвітлюється лише алгоритм методу обробки чи схеми його застосування. А що ж відбувається насправді? Чи можна беззастеречно прийняти правильність першого постулату?

Таким чином мета нашого дослідження полягає в тому, щоб показати, що фундаментальні принципи, закладені К. Ф. Гаусом в основу класичних методів обробки інформації часто не відповідають дійсності. Щоб з'ясувати це, були проведені масові дослідження розподілів похибок спостережень в лабораторії прикладної математики Державного університету в м. Тарту. При цьому проаналізовано 2500 вибірки реальних статистичних даних. В 92 % випадків гіпотезу нормальності закону похибок прийшлося відхилити [15]. Тобто, оцінка фактичної ймовірності того, що випадкові похибки підкоряються закону Гауса досить мала і дорівнює 0.08. Отже, **завдання нашої роботи** – показати, що аналогічна ситуація є типовою і для економічної виміральної інформації. До такого висновку прийшли на кафедрі математичного моделювання факультету кібернетики відносно економічних даних в результаті реалізації другого міжнародного проекту, який за активного сприяння ректора здійснювався у співпраці між МEGУ і Братіславським університетом по темі «About the Distribution of stock index Returns oscillations».

Результати досліджень по цьому проекту детально висвітлені у відомих європейських виданнях [4, 5, 7–10, 14]. Цікаві результати по цій же темі отримав при нашому сприянні професор Братіславського університету Владо Газда, який досить переконливо показав невідповідність розподілу відносних значень словацького індексного ряду RMC-100 закону Гауса [16]. А відомий американський економіст Е. Е. Петерс, досліджуючи випадкові похибки відносних значень 6-ти найбільш відомих економічних індексних рядів, прийшов до висновку, що вони взагалі не є гаусовими [17]. Це показала реальна практика багатократних спостережень великих обсягів [7–10]. В той же час більшість економістів, та що гріха таїти, – навіть деякі професори вузів, вірять в те, що геніальний Гаус добре з усім розібрався на всі часи і ніяких сумнівів, щодо нормальності дійсних розподілів похибок, бути не може. Заангажовані авторитетами фахівці з економіки часто навіть не перевіряють, якими ж фактично є залишкові

помилки, а якщо і встановлюють, що вони не є гаусовими, то не знають, що з цим робити.

При обробці економічної інформації потрібно особливу увагу приділяти виключенню із результатів спостережень систематичних похибок, оскільки фундаментальний принцип класичного методу аналізу даних постулює їх відсутність. Систематичних похибок уникнути неможливо, можна лише загнути їх у певні межі. Але вони є і завжди будуть. Присутні в результатах спостережень, при невеликій їх кількості, вони особливо, не будуть помітними. Але при збільшенні числа спостережень n вони невідворотно будуть проявлятися, а при деякому великому n прийдеться вже відкидати навіть фундаментальний статистичний постулат – закон великих чисел, як вже не відповідаючий дійсності.

Ще одну дуже важливу обставину слід враховувати при математичному моделюванні економічних процесів. В жодному підручнику чи посібнику не сказано, що такий потужний метод побудови моделей як регресійний аналіз, розроблений для *активного експерименту*. Такий метод, коли значення діючих на результат факторних ознак можна змінювати в значних межах – наприклад, тиск, температура, вологість, напруга, сила струму, тощо. В цьому разі число діючих факторів може бути значним: 10, 20 чи навіть більше. Економічні процеси мають, як правило, пасивний характер. Дослідник не може впливати, наприклад, на рівень інфляції, показники безробіття, ціни, продуктивність праці і т. д. В цьому разі в модель можна вводити щонайбільше 3-4 факторів. Багато ж дослідників від економіки цього не знають і часто змагаються в тому хто введе побільше регресорів. Дуристіво доходить до того, що «успішно» використовують 25, 30, а то і більше факторів, а предметом «гордості» є та модель, яка має найбільшу кількість цих факторних ознак.

Важливий висновок, який тісно пов'язаний з проблемами обробки економічної інформації, полягає в тому, що більшість фахівців (навіть з інформатики), не підозрюють про існування вкрай важливого, при сучасній обробці, інформації математичного принципу – *парадоксу Ельясберга-Хампеля* [14; 18]. В чому ж полягає суть цього парадоксу? В загальному вигляді його можна сформулювати так:

– будь-яка гіпотеза (чи теорія), сформульована відносно досліджуваного нами явища, якою б досконалою вона не була б, рано чи пізно буде відкинута з ростом інформації про це явище;

По відношенню до методів математичної обробки статистичної інформації це означає, що будь-який метод такої обробки є *коректним лише при певних обсягах виміральної інформації*. Наприклад, при кількості спостережень $3 \leq n \leq 30$ застосовують методи мікростатистики (наприклад критерій Стьюдента, V -критерій Вілкоксона-Манна-Уїтні, критерій знаків, T -критерій, r -критерій Вальда-Вольфовіца). При

$30 < n \leq 500$ застосовують уже класичний метод найменших квадратів, класичні методи оцінки точності, гаусову статистику, тощо. При $500 < n \leq 5000$ – використовують двоступінчасті процедури математичної обробки даних – 1 ступінь, це застосування класичних методів обробки даних, як необхідний попередній етап. Другий етап – застосування некласичних методів математичної обробки інформації, необхідність якого визначається шляхом діагностики залишкових похибок *observation – calculation*. Ці методи розроблені в НДІТМ і МEGУ та отримали також міжнародне визнання [4–14; 19–22].

Покажемо на конкретних прикладах наскільки важливим є принцип адекватності при математичній обробці даних в економіці. Ігнорування цим принципом може приводити до катастрофічних наслідків. Це можуть робити не лише пересічні фахівці з економіки, а і відомі вчені. Як приклад можна взяти одну із потужних фінансово-інвестиційних корпорацій США: «Long Term Capital Management» (ЛТКМ) – «Довгострокове управління капіталами». Ця корпорація в своїй діяльності застосувала методіку розрахунку ризиків, яка була розроблена нобелівськими лауреатами М. Шоулзом та Р. Мертоном, за що, власне, вони й отримали цю премію. Свої розрахунки ризиків ці автори будували на законі похибок Гауса, посилаючись на те, що більше ніж 200 років цей закон успішно використовувався як підґрунтя МНК і практично до цього часу є математичною основою переважної більшості методів математичної статистики, наприклад t , F , χ^2 - критеріїв. Але що не врахували, згадані вище, лауреати – це те, що непомітно наука вступила в еру великих, чи навіть колосальних вибірок. Якщо 200 років підряд, починаючи з початку ХІХ століття, дослідники успішно користувались законом Гауса, то лише тому, що спостереження виконувались вручну, були дорогими і їх обсяг дуже рідко перевищував 500 вимірів. Але з середини ХХ століття почалася епоха автоматизації експериментів. Наприклад, число локацій ШСЗ лазером за час його руху від горизонту до горизонту, складає до 10^3 [19]; астрономічні каталоги отримують на основі координатних вимірювань 10^6 - 10^7 зірок [23]; в ядерній фізиці реєструють 10^6 - 10^8 подій за один експеримент. За такої кількості спостережень практично із 100% імовірністю відхиляється не те що фундаментальна гіпотеза класичної теорії помилок про нормальність їх розподілу, але і такі відомі математичні закони, як закон великих чисел, перестають відповідати реальності постулати теореми Гауса-Маркова та інші. Внаслідок цього класичні процедури обробки даних мають не остаточний, а лише наближений характер. Цього не врахували М. Шоулз і Р. Мертон, які, на свою біду, аж надто були закохані в класику. А сталося ось що. Майже миттєво без якихось попереджуючих подій, відбувся один із найграндіозніших трейдингових обвалів в США – влітку 1998 р., після

подій обумовлених фінансовою кризою в Росії (що не передбачалось моделлю Шоулза-Мертон), компанія ЛТКМ зазнала повного краху і тим самим створила надзвичайно важку ситуацію для всієї фінансової системи США. Основними причинами краху були дві – ігнорування парадоксу Ельясберга-Хампеля і застосування для опису похибок моделі «перевіреного на протязі 200 років» класичного закону Гауса і також відсутність застосування методу статистичної діагностики моделі, що ними використовувалась. Ця модель практично виключала можливість великих відхилень (викидів), оскільки опиралася на класичний нормальний закон. Компанія ЛТКМ втратила за день 14 млрд. \$. Горе тисяч розорених людей було вражаючим і до цього часу ще повністю не усвідомлене. І математику в цьому винити не можна. Побудована на своїх аксіомах вона бездоганно правильна, а самі професійні математики досконало є чесними. *Але щоб реальність вкласти в ложе чистої математики потрібно дуже добре і професійно підлаштувати її постулати до незбагненої дійсності.* При цьому потрібно розуміти, що в природі чи економіко-соціальних відносинах ніколи не було і ніколи не буде якихось чистих математичних абстракцій, типу абстракцій Шоулза-Мертон. Неприємності в економічному моделюванні починаються тоді, коли аксіоми методу моделювання є нереальними, такими, як гаусові ймовірності в нобелівській моделі цих лауреатів. Погано, коли цю неадекватність не те що не враховують, а нею просто ігнорують і наполегливо доводять бездоганну логічність математичних викладок, замість того, щоб подумати про відповідність реальності фундаментальних постулатів методу.

Випадок академічного обскурантизму, властивий моделі Шоулза-Мертон, на жаль, не єдиний. В 2006 р. американський фонд «Амарант» (Безсмертник), втратив 7 млрд. \$. За кілька днів до катастрофи ця компанія заявила, що вкладникам зовсім не варто хвилюватись, так як в корпорації успішно працює аж 12 ризик-менеджерів, які досконально вміють застосовувати математичні моделі у прогнозуванні. Цей обвал був настільки відчутним для «Амаранту», що і зараз він знаходиться на грані виживання. Або візьмемо для прикладу теорему Піфагора, – в зошиті вона дуже ефектно і правдиво виглядає – прямокутний трикутник буде бездоганим і ніякими відомими фізичними методами ми не виявимо якихось відхилень від теореми Піфагора і пряма буде найкоротшою віддаллю між точками. Але в природі буде дещо по іншому. Якщо побудувати на поверхні землі прямокутний трикутник зі стороною 50 км., то тут вже знаменита теорема має наближений характер. Більше того, найкоротшою віддаллю на Землі між крайніми точками гіпотенузи буде вже не пряма, а крива лінія, яка називається геодезичною. Чому? Тому, що теорема Піфагора може використовуватись лише на площині в рамках

геометрії Евкліда – це фундаментальний принцип застосування теореми Піфагора. Та про це часто забувають навіть досвідчені вчені. Земля не є площиною, навіть не сферою або еліпсоїдом. Вона є геоїдом, який не може бути точно представлений будь-якою із відомих геометричних об'ємних фігур. Це означає, що дійсна геометрія Землі є лише наближено відомою, вона ще до того ж і змінюється зі зміною координат точки на Землі.

Наведені випадки трагічного краху розроблених з великими потугами економічних моделей, чи приклади реального застосування бездоганної для нас теореми Піфагора, є свідченням того, як важливо при застосуванні аксіоматичних методів математики досягати максимально можливої відповідності її постулатів реальній картині досліджуваних процесів і явищ. Явне нехтування проблемою адекватності в математичному моделюванні спостерігається не лише в економіці. Прояви обскурантизму мають місце навіть в таких розвинених науках як фізика і астрометрія. Наприклад, в фізиці швидкість світла є фундаментальною сталою. В земних умовах ця аксіома є досконало адекватною, що і підтверджено практикою. Але чи розумно дію цієї аксіоми переносити на умови нескінченного Космосу, в яких промінь від деяких галактик рухається до Землі більше 10 млрд. років? Допускати, що на протязі такого неймовірно великого часу фотон чи Космос не змінює своїх фізичних властивостей, це майже те саме що й гадання на кавовій гущі. Не достатньо оголосити припущення, необхідно його ще й перевірити. А чи можна перевірити, як веде себе один й той же фотон на протязі хоча б 1 млн. років, не кажучи вже про мільярди років? Цього зробити не можна. У фізичних лабораторіях вже зуміли зменшувати швидкість фотону, аж до його повної зупинки. Рухаючись у Всесвіті мільярди років він поступово втрачає свою енергію і сповільнює рух до повної своєї зупинки, вирішуючи тим самим фотометричний парадокс Ольберса. Більшість же фізиків, та і астрономів, свято вірять в стабільність світлової сталої в умовах, вивчення яких їм зовсім непідвладне і в розбігання галактик, в залежності від дальності, з більшою і все більшою швидкістю. Така ж ситуація спостерігається в астрометрії. Паралактична геометрія перевірена в земних умовах, та її методи переносять на космічні масштаби, забуваючи про те, що аксіоми створюють на основі досвіду. Але чи є досвід космічної геометрії? Його немає. Видатні математики, наприклад, К. Ф. Гаус, попереджали, що дійсна геометрія простору невідома. Проте, без всякої застороги на нескінченний Космос переносяться поняття геометрії Евкліда. А чи можна це робити всупереч рекомендації Гауса і без перевірки? Цим самим принцип адекватності замінюється надуманими уявленнями, точно як в моделі Шоулза-Мертсона. Цього робити не можна – і це є одним із важливих висновків цієї роботи.

Головний же висновок цього дослідження полягає в тому, що не можна вірити в існування якоїсь «точної» економічної, соціальної, космологічної чи якоїсь іншої «точної» теорії. Насправді ж навіть добре математизовані і перевірені теорії будуть весь час уточнюватись або і розвалюватись з ростом інформації про досліджуване явище. Вони існують до того часу, поки не з'являться факти, що змінюють теорію чи відхиляють її назавсім, – все в точній відповідності з парадоксом Ельясберга-Хампеля. Пам'ятати про цей парадокс дуже важливо, особливо молодим майбутнім дослідникам. Цей парадокс показує, що все, що нам відоме сьогодні в науці, встановлено лише приблизно і рано чи пізно буде замінено на більш досконале знання. Парадокс Ельясберга-Хампеля спонукає молодь до динамічного пошуку істини, до нових потрясаючих відкриттів в науці, які будуть належати вже їй. Він показує вічну доцільність такого пошуку не зважаючи на будь-які авторитети.

Що ще потрібно знати майбутнім дослідникам. Є два види наукових робіт – показушні, нікому не потрібні роботи і роботи цінні. Чому про це необхідно говорити. Та тому, що 90 % наукових статей в журналах є звичайною макулатурою, мотлохом, який лише забирає наш час. Тобто, із 10 статей, які ви прочитали, лише одна в середньому піде на користь. Про це свідчить дослідження [24]. Тому пам'ятаймо дійсно важливі речі часто тонуть в морі непотребу і потрібно дійсно добре любити свою справу, щоб не продукувати наукову макулатуру і відрізнити «зерно від половини».

1. Вотяков А. А. Теоретическая география. / А. А. Вотяков. – М., 1997 – 143 с. [електронний ресурс]: Режим доступу : http://www.e-reading.club/bookreader.php/12454/Votyakov_Teoreticheskaya_geografiya.html. 2. Кювье Ж. Рассуждение о переворотах на поверхности земного шара и об изменениях, какие они произвели в животном царстве / Ж. Кювье. Пер. с франц. М.-Л., 1937. 3. Голубчиков Ю. Н. Глобальные катастрофы в истории / Ю. Н. Голубчиков. М. : Вече, 2005. – 384 с. 4. Dzhun J. V. The Problem of Probability Methods in Economics / J. V. Dzhun // *Economica Firiem*, 1998. Bardejovske Kupele. 5.5 – 6.5. 1988. – P. 444-448. 5. Dzhun J. V. About mathematical Form of general Law Errors / J. V. Dzhun // 1999. *EVI TUDOMANYOS ULESENEK*. – Bessenyei Gyorgy Tanarkepzo Foiskola, Nyiregyhaza, 1999, szeptember 25, p. 11. 6. Dzhun J. V. Is the Method of Least – Squares out of Date? / J. V. Dzhun. // *Kinematics and Physics of Celestial Bodies*. 2000, vol.16. No. 3. P. 245–252. Allerton Press. Inc., New York. 7. Dzhun J. V. O distribucnom rozdeleni vynosov burzoveho indexu Dow-Jones / J. V. Dzhun, V. Gazda. // *EKONOMICA FIRIEM-2001 / Program medzinarodnej konferencie*. – Svat, 12–14.09. 2001. 8. Dzhun J. V. About Distribution of Stock Index Returns Fluctuations. / J. V. Dzhun, V. Gazda. // *Business reviu. Scientific Journal of the Faculty of Business Economics of the University of Economics in Bratislava with a seat in Kosice*. 2002, vol. 1, № 2, p. 20–27. 9. Dzhun J. V. O neplatnosti predporlady normality rozdelenia vynosnosti Kapitalovych aktiv. – J. V. Dzhun, V.Gazda. // *Economic Reviev. Quarterly Journal of the Univercity of Economics Bratislava*, 2003, vol. XXXII, № 3, p. 303–308. 10. Dzhun J. V. Distribution rozdeleni

vynosov burhoveho indexu Dow-Jones. / J. V. Dzhun, V. Gazda, V. Liskovska. // Тези доповіді на X Міжн. конференції «Економічні та гуманітарні проблеми розвитку суспільства у III тисячолітті» Рівне, 03-05.10.2007. **11.** Dzhun J. V. A Method for diagnostics of mathematical Models in theoretical Astronomy and Astrometry. / J. V. Dzhun // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 2011, vol. 27. No. 5. P. 61-67. Allerton Press. Inc., New York. **12.** Dzhun J. V. On the Evolution of Concepts of the Least – Squares Method on the Basis of the Fisher Principle of Maximum Information. / J. V. Dzhun // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 2011, vol. 27. No. 6. P. 60–67, Allerton Press. Inc., New York. **13.** Dzhun J. V. What are Differences «observation-calculation» bound to be during modern Experiments in Astrometry? / J. V. Dzhun // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 2012, vol. 28. No. 1. P. 68–76. Allerton Press. Inc., New York. **14.** Dzhun J. V. Distribution of Errors in multiple large volume observations / J. V. Dzhun // Measurement Techniques, vol. 55, No 4, July, 2012, p. 393–396, Springer. **15.** Тоодинг Л. М. / IV Всесоюзная научно-техническая конференция «Применение многомерного статистического анализа в экономике и оценке качества продукции» / Л. М. Тоодинг // Тезисы докладов. – Тарту : ТГУ, 1989, с. 262–263. **16.** Gazda V. Normal probability Distribution in financial Theory – false Assumption and Consequences / V. Gazda // Department of Economics, University of Economics, Faculty of Business Economics, Kosice, 1999. – P. 5 – 4. **17.** Peters E. E. Fractal market Analysis. Applying Chaos Theory to Investment and Economics. / E. E. Peters. John Wiley and Sons. Inc., New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1995. – P. 306. **18.** Робастность в статистике. Подход на основе функций влияния. Пер. с англ. / Хампель Ф., Рончетти Э., Рауссеу П., Штаэль В. М. – М : Мир, 1989. – 512 с. 19. Dzhun J. V. Pearson’s Distribution of Type VII of the Errors of satellite Laser Ranging Data / J. V. Dzhun. // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 1991, vol.7, P. 74-84. Allerton Press, Inc. New York. **20.** Dzhun J. V. About make use of Pearson’s Distribution of Type VII for the Approximation of observation’s Errors in Astrometry. / J. V. Dzhun. // Measurement Techniques. Volume 35. Number 3 (1992). Springer. **21.** Dzhun J. V. Comments of Use of the Type VII Pearson Law in Astrometry. / J. V. Dzhun, P. V. Novitskii. // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 1992, vol. 8. No. 5. p. 78–81. Allerton Press. Inc. New York. **22.** Dzhun J. V. On the Number of Boxes in the Histograms of Astronomical Observational Errors. / J. V. Dzhun. // Kinematics and Physics of Celestial Bodies. 1993, vol. 9. No. 1. P. 72-76. Allerton Press. Inc. New York. **23.** Федоров П. М. Каталог ХРМ як незалежна реалізація позагалактичної опорної системи координат в оптичному та близькому інфрачервоному діапазоні. Автореф. дис. докт. фіз.-мат. наук, К. : 2012. – 37 с. **24.** Орлов А. И. Высокие статистические технологии / А. И. Орлов // Заводская лаборатория, 2003. – Т. 69. – № 11. – С. 55–60.

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

Лотюк Ю. Г., к.пед.н., доцент, Соловей Л. Я., ст. викладач
(Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка
Степана Дем'янчука, м. Рівне)

ВИКОРИСТАННЯ СИМВОЛЬНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ (НА ПРИКЛАДІ ПАКЕТУ MATHCAD).

***Анотація.** У статті досліджено можливості застосування засобів символічної математики математичного пакету MathCAD у навчальному процесі та їх вплив на зміст практичних занять з дисциплін математичного циклу. Детально розглянуто всі засоби символічних перетворень математичного пакету MathCAD. Проведено аналіз та педагогічну оцінку кожного із засобів. Запропоновано педагогічні прийоми та методи автоматизації символічного розв'язування математичних задач за допомогою математичного пакету MathCAD. Акцентовано особливу увагу на відмінності чисельного та символічного розв'язків.*

***Ключові слова:** символічна математика, символічні операції, символічний розв'язок, символічні математичні системи, навчальний процес, навчання математики.*

***Аннотация.** В статье исследованы возможности применения средств символической математики математического пакета MathCAD в учебном процессе и их влияние на содержание практических занятий по дисциплинам математического цикла. Подробно рассмотрены все средства символических преобразований математического пакета MathCAD. Проведен анализ и педагогическая оценка каждого из способов. Предложены педагогические приемы и методы автоматизации символического решения математических задач с помощью математического пакета MathCAD. Акцентировано особое внимание на различиях числового и символического решений.*

***Ключевые слова:** символическая математика, символические операции, символическое решение, символические математические системы, учебный процесс, обучение математике.*

***Annotation.** The article investigates the possibility of using of symbolic mathematical tools of mathematic package MathCAD in the learning process and their impact on the content of practical training in the disciplines of mathematical cycle. All means of character transformations of mathematical package MathCAD are considered in detail. The analysis and evaluation of*

teaching each of the tools is done. The authors offer teaching techniques and methods for automated symbolic solving mathematical problems using mathematical package MathCAD. Special attention is paid to the differences in numerical and symbolic solutions.

Keywords: *symbolic mathematics, symbolic operations, symbolic solutions, symbolic mathematical systems, learning process, teaching Mathematics.*

Розробка комп'ютерної підтримки курсів засобами мов програмування потребує дуже великих витрат часу та коштів, необхідність залучення професійного програміста. Створені таким чином програми придатні лише для розв'язання досить вузького класу задач. Ці розробки важко адаптувати до змін у навчальному плані. При цьому близько третини навчального часу відводиться на розгляд власне наукової проблеми, а інший час використовувався не раціонально – на побудову алгоритму, програмування, оптимізацію програми описаною мовою високого рівня.

З початком використання символьних математичних пакетів з'явилася можливість швидко розв'язувати поставлені задачі без кодування алгоритму, в їх математичному поданні, причому аналітично.

Також слід відмітити принципову різницю між чисельними та символьними методами. Результат роботи чисельних систем завжди конкретний – це число, вектор, матриця або графік – набір точок. Таким чином, за межами можливостей використання чисельних математичних систем залишилися великі розділи математики, пов'язані з проведенням аналітичних розрахунків – від простих підстановок до аналітичного опрацювання математичних виразів і функцій та введення у комп'ютер нових математичних закономірностей і співвідношень, тобто розділи символьних перетворень.

Дуже часто через нагромодження похибок, що є результатом заокруглення, чисельні методи дають неправильні результати, або навіть взагалі розбігаються. Умови, при яких це відбувається, не завжди відомі або їхня оцінка значно перевищує за складністю саму задачу, що розв'язується.

У першій половині 60–х років ХХ століття почався етап створення програм символьної математики для комп'ютерів [1]. З'явився новий науковий напрямок – комп'ютерна алгебра [2]. Він, безумовно, зацікавив математиків – розробників систем комп'ютерної алгебри.

Помітний розвиток одержали мови програмування для символьних обчислень Reduce і система muPAD для малих ЕОМ. В Україні була створена мова Аналітик [3]. Надалі почали створюватися інтегровані системи символьної математики [5] для персональних комп'ютерів Derive, MathCAD [4], Mathematica, Maple V тощо.

Проте не повністю досліджено педагогічні умови застосування символьної математики. В Україні над цим питанням працює школа

доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Жалдака Мирослава Івановича. Як відмічає акад. М. І. Жалдак: «Використання подібних програм дає можливість студентові розв'язувати окремі задачі, не знаючи відповідного аналітичного апарату, методів і формул, правил перетворення виразів тощо. Студент, розв'язуючи задачу, стає користувачем математичних методів, можливо не володіючи їхньою будовою і обґрунтуванням, аналогічно до того, як він використовує інші комп'ютерні програми, не знаючи, як і за якими принципами вони побудовані, якими мовами програмування описані, які теоретичні положення покладено в їхню основу» [6].

Введення в навчальний процес школи та ВНЗ засобів символної математики суттєво вплине на зміст практичних занять, в першу чергу, з математичного аналізу та алгебри. Зараз багато часу приділяється знаходженню інтегралів, похідних, сум та добутків, границь, якщо цей процес буде автоматизовано, то звільниться час для інших видів робіт.

Мета та завдання дослідження: розглянути можливості використання математичного пакету MathCAD у навчальному процесі школи та ВНЗ для символного розв'язування математичних задач.

Пакет MathCAD є найбільш зручним для використання у навчальному процесі як вищої, так і середньої школи. Символьні операції пакету MathCAD можна умовно розділити на дві групи: команди символної математики, які викликаються з меню Symbolics, або задаються ключовим словом з Symbolics keyword palette та режим оптимізації обчислень, який задається у пункті меню Math \Rightarrow Optimization, або за допомогою операторів Optimize та Literally.

На рис. 1 показані всі можливі варіанти розміщення результату при виконанні символних операцій. Для того, щоб відкрити вікно Evaluation Style, треба звернутися до верхнього меню Symbolics \Rightarrow Evaluation Style. Серед трьох радіокнопок «Vertically, inserting lines», «Vertically, without inserting lines», «Horizontally». Незалежні кнопки «Show Comments» та «Evaluate In Place» означають відповідно «показати коментар», тобто вказати, яке перетворення виконується, та «обчислити на місці», тобто замінити вираз результатом.

Розглянемо команди символної математики пакету MathCAD:

1) Символьне спрощення виразів (Simplifi).

Команда «спростити» здійснює спрощення алгебраїчних виразів, застосовуючи основні алгебраїчні тотожності, та тригонометричних виразів, застосовуючи тригонометричні рівності і відношення між взаємно оберненими функціями. Для того, щоб скористатися цією командою, треба виділити вираз або підвираз, після чого звернутися до пункту меню Symbolics \Rightarrow Simplifi.

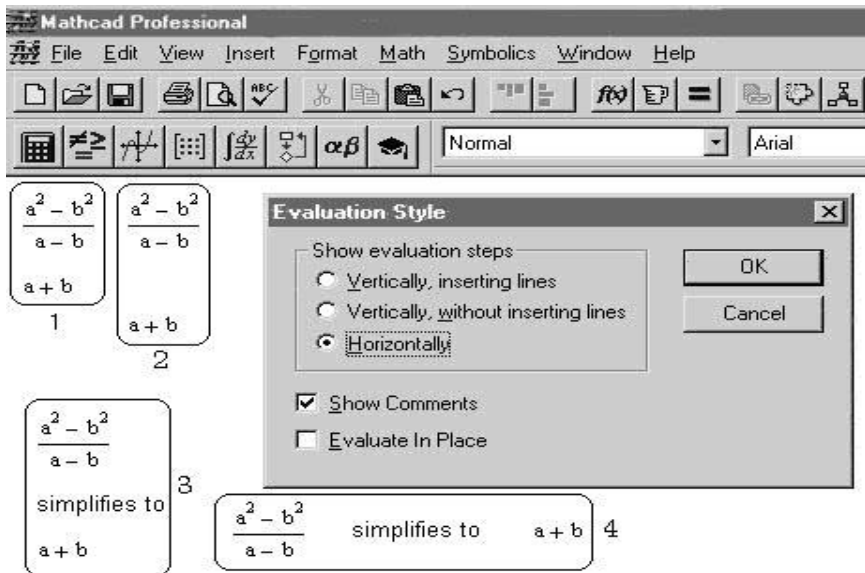


Рис. 1. Розміщення результату при виконанні символічних операцій

Зазначимо, що внесення змін у вираз після спрощення не впливає на результат, тому треба виділити новий вираз та повторити дії, описані вище. Зокрема, можна скористатись палітрою ключових слів Symbolics keyword palette, виділивши вираз, який підлягає спрощенню, викликати палітру ключових слів, вибрати з неї пункт. Для того, щоб спростити матрицю, потрібно окремо спростити кожен елемент матриці зазначеним вище чином.

2) Розкриття дужок (Expand Expression).

Ця команда розкладає вираз по степенях, перемножуючи співмножники при розкритті дужок. Для того, щоб використати цю команду потрібно виділити вираз до якого застосовуємо команду та звернутися до пункту меню Symbolics \Rightarrow Expand.

Якщо скористатися для розкриття дужок палітрою ключових слів Symbolics keyword palette, то необхідно буде вказати після ключового слова Expand змінну по якій треба проводити розклад.

3) Розклад на множники (Factor Expression).

Команда «розкласти на множники» намагається знайти представлення виділеного виразу у вигляді співмножників. Для того, щоб розкласти вираз на множники потрібно виділити цей вираз та звернутися до пункту меню Symbolics \Rightarrow Factor.

Потрібно відмітити, що Mathcad намагається розкласти на множники весь виділений вираз. Спроби розкладу на співмножники підвиразів не проводяться. Mathcad не розкладає на множники вираз, якщо він має константи з десятковими дробами.

4) Зведення спільних членів (Collect on Subexpression).

Команда «розкласти по під виразу» застосовується для перетворення виразів до вигляду многочлена по виділеній змінній.

Для того, щоб використати цю команду потрібно спочатку виділити ім'я змінної чи ім'я функції разом з аргументами, по яких буде утворюватися многочлен. Після вибору команди у пункті меню Symbolics \Rightarrow Collect, MathCad переписує вираз у вигляді многочлена по змінній чи функції.

Приклад застосування вищеприписаної команди за допомогою палітри ключових слів Symbolics keyword palette :

$$(x^2 + 12) \cdot (x - 1) \cdot y + 100 \cdot y \cdot x - 10 \cdot x \text{ collect, } x \rightarrow y \cdot x^3 - y \cdot x^2 + (112 \cdot y - 10) \cdot x - 12 \cdot y$$

5) Знаходження коефіцієнтів многочлена (Polynomial Coefficients).

Якщо вираз представлений у вигляді многочлена відносно якої-небудь змінної чи якого-небудь підвиразу, можна знайти коефіцієнти цього многочлена. Для того, щоб знайти коефіцієнти, потрібно: виділити змінну чи підвираз, по яким буде побудований многочлен, вибрати команду «поліноміальні коефіцієнти» із меню «символіка». Mathcad створить вектор, який містить коефіцієнти відповідного многочлена. Першим елементом вектора є вільний член многочлена. Фактично дана команда виконує ті самі дії, що й попередня, але представлення результату дещо інше.

6) Символьне диференціювання (Differentiate on Variable).

Існує два способи знаходження символьного виразу для похідної: ввести вираз, що підлягає диференціюванню, виділити змінну і вибрати команду диференціювати за змінній Symbolics \Rightarrow Variable \Rightarrow Differentiate, або ввести з клавіатури «?» для того, щоб створити оператор диференціювання («Ctrl» + «Shift» + «?») для обчислення похідних вищих порядків), після чого ввести вираз, що підлягає диференціюванню, і змінну диференціювання у відповідні поля вводу.

Змінні, відмінні від змінної диференціювання, вважаються сталими.

Приклад диференціювання складного виразу :

$$\frac{d}{dx} (x^2 + y^2) \cdot e^{\frac{x^2 + y^2}{xy}} \rightarrow 2 \cdot x \cdot \exp\left[\frac{(x^2 + y^2)}{(y \cdot x)}\right] + (x^2 + y^2) \cdot \left[\frac{2}{y} - \frac{(x^2 + y^2)}{(y \cdot x^2)}\right] \cdot \exp\left[\frac{(x^2 + y^2)}{(y \cdot x)}\right]$$

7) Символьне інтегрування (Integrate on Variable).

Існує два способи обрахунку інтегралу від деякого виразу: виділити змінну і вибрати команду інтегрувати за змінною Symbolics \Rightarrow Variable \Rightarrow Integrate, або ввести з клавіатури комбінацію клавіш Ctrl+i для того, щоб створити оператор обрахунку невизначеного інтегралу, чи «&» для створення оператора визначеного інтегралу, заповнити поля вводу для підінтегрального виразу і змінної інтегрування і обчислити інтеграл. Якщо символічний процесор не може знайти невизначений інтеграл або точне числове значення визначеного інтегралу, то інтеграл переписується без змін. У другому рядку береться невизначений інтеграл, а у третьому – невизначений інтеграл, у якого межі є символічними виразами за допомогою створення оператора обрахунку невизначеного інтегралу.

8) Символьний розв'язок одного рівняння (Solve for Variable).

Команда «розв'язати відносно змінної» використовується, щоб знайти точний розв'язок рівняння вигляду $f(x)=g(x)$, виражений через раціональні числа і константи π та e або числовий розв'язок з високою точністю.

Щоб розв'язати рівняння, потрібно: ввести ліву частину рівняння; ввести знак рівності комбінацією клавіш «Ctrl» + «=»; в утворене, після введення «Ctrl» + «=» поле, ввести праву частину рівняння; виділити змінну, відносно якої потрібно розв'язати рівняння; вибрати команду «розв'язати відносно змінної». Нерівності розв'язуються точно таким же методом, за виключенням того, що замість знака рівності «Ctrl» + «=» потрібно використовувати знаки нерівності «>», «<», «Ctrl» + «(«чи «Ctrl» +)».

9) Оптимізація.

Режим оптимізації обчислень задається у пункті меню Math \Rightarrow Optimization для всього документу, або ж, якщо треба почати застосування оптимізації з деякої частини документу, застосовується оператор Optimize. Всі вирази, розташовані нижче цього оператора, будуть оптимізовані. Оператор Literally відміння оптимізацію наступного за ним виразу при включеному режимі Optimize.

При виключеному режимі оптимізації обчислення проводяться строго згідно тих формул, які ввів користувач. При включеному режимі оптимізації символічний процесор пакету MathCad аналізує кожну формулу, та намагається її оптимізувати, тобто замінити більш простим виразом. Якщо символічному процесору вдалося оптимізувати вираз, то праворуч виразу з'являється червона шестикутна зірочка. Тепер розрахунки ведуться не за вказаною користувачем формулою, а за оптимізованою формулою, яку вдалося знайти пакету. На рис. 2 показано оптимізацію двох виразів.

Цю оптимізовану формулу можна побачити два рази клацнувши мишкою на зірочці. Відкривається вікно Optimized Result, у якому зображена формула. Цю формулу можна перенести в основний документ, наприклад, для того, щоб явно замінити стару формулу.

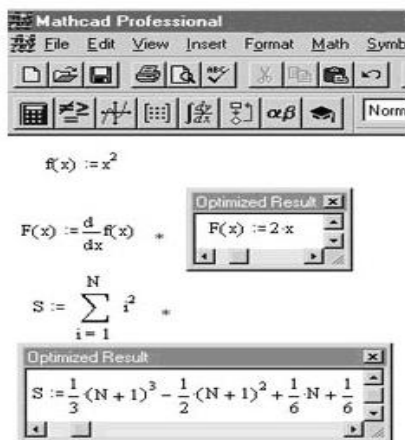


Рис. 2. Оптимізація двох варіантів обчислень

Висновки. Математика безупинно розвивається, і жодна людина не в змозі запам'ятати всі математичні закони і правила, створені за всю історію математики. Немає нічого страшного в тім, що обчислення похідних чи первісних функцій в аналітичному вигляді буде автоматизоване.

Підводячи підсумок проведеного дослідження, зазначимо, що математичні системи – не більш, ніж зручний і потужний інструмент для педагога, інженера, науковця. Як його застосовувати у методичному, науковому і практичному відношенні, залежить вже від користувача системи. Наприклад, використовуючи системи символічної математики, студенти легше долають психологічний бар'єр в реальному застосуванні математики, особливо вищої, а інженери та вчені автоматизують процес розв'язування складних математичних задач.

1. Барри Саймон. Символическая математика: новые времена – новые формы. PC Magazine // Russian Edition. – 1992. – № 5. – С. 42–50.
2. Акритас А. Основы компьютерной алгебры. Пер. с англ. Е. В. Панкратьева. – М. : Мир, 1994. – 150 с.
3. Глушков В. М. Аналитик – алгоритмический язык для описания процессов с использованием аналитических преобразований / В. М. Глушков, В. Г. Бондарчук, Т. А. Гривченко // Кибернетика. 1971. № 3.
4. Дьяконов В. П. Система MathCAD. Справочник. – М. : Радио и связь, 1993. – 250 с.
5. Дьяконов В. П. Как выбрать математическую систему? Монитор–Аспект. – 1993. – № 2.
6. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики: Посібник для вчителів – К. : Техніка, 1997. – 303 с.: іл.

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

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (13)

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука.
33027, м. Рівне, вул. академіка Степана Дем'янчука, 4
Наклад: 100 примірників

Ум. друк. арк. 21,55

