

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ  
НАУКОВИЙ ОГЛЯД  
№ 1, 2014, ТОМ 2  
ЗАСНОВАНО У 2013 РОЦІ  
ВИХІД З ДРУКУ: ШІСТЬ РАЗІВ НА РІК  
Засновники**

кафедра економічної теорії Львівської комерційної академії  
кафедра суспільно-політичних наук Вінницького національного технічного університету  
кафедра філософських та соціальних наук Чернівецького торговельно-економічного інституту Київського Національного торговельно-економічного університету  
Інститут наукового прогнозування (м. Київ)  
Інститут реклами (м. Київ)  
Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія)  
Громадська організація "Асоціація "Аналіткум" (м. Вінниця)  
Міжнародне товариство прав людини (Українська секція)  
Українське товариство російської культури "Русь"  
ТОВ ЦМС «ТК Меганом»

**THE SCIENTIFIC JOURNAL  
SCIENTIFIC REVIEW  
№ 1, 2014, TOME 2  
WAS FOUNDED IN 2013  
IT IS ISSUED SIX TIMES A YEAR  
Founder**

Department of Economics, Lviv Academy of Commerce  
Department of social and political sciences, Vinnytsia National Technical University  
Department of Philosophy and Social Sciences Chernivtsi Trade and Economics Institute  
Kyiv National Trade and Economic University  
Institute of Scientific Forecasting (Kyiv)  
Universities' Institute of Advertising (Kyiv)  
Crimean Institute of Economics and Commercial Law (Sevastopol branch)  
NGO "Association "Analitkum" (Vinnytsia)  
International Society for Human Rights (Ukrainian section)  
Ukrainian Society of Russian Culture "Rus"  
Center for International Cooperation "TK Meganom"

РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС  
НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ

**Science Index**



Журнал включено до наукометричної бази даних «Російський індекс наукового цитування» («РІНЦ SCIENCE INDEX»).

РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС  
НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ

**Science Index**



Registered by «РІНЦ SCIENCE INDEX»

**Ліцензійний договір № 630-10/2013  
від 18.10.2013**

Електронна версія журналу  
<http://www.naukajournal.org>

**Registration Certificate № 630-10/2013  
dated 18.10.2013**

The electronic version  
<http://www.naukajournal.org>

**Редакційна колегія:**

Башнянин Г. І., доктор економічних наук  
(головний редактор)

Бабенко А. Г. доктор економічних наук

Корнієнко В. О., доктор політичних наук, академік  
Української академії політичних наук

Ореховський В. О., доктор історичних наук

Юрій М. Ф., доктор історичних наук, академік  
Національної Академії Наук України

Чурюмов К. І. член-кореспондент Національної  
Академії Наук України, академік Нью-Йоркської  
Академії наук

Жалко-Титаренко В. П., доктор медичних наук

Чікарькова М. Ю., доктор філософських наук

Амурський Е. Е., кандидат педагогічних наук,  
академік МАБЕТ (заступник головного редактора)

Антонович Є. А., кандидат педагогічних наук

Биков О. М., кандидат юридичних наук

Прищенко С. В., кандидат технічних наук

Бикова Т. В., кандидат філологічних наук

Безаров О. Т., кандидат історичних наук

Докаш О. Ю., кандидат політичних наук

Коваль Л. М., кандидат економічних наук

## ПЕДАГОГІКА

УДК 378:338.48(045)

**Бондар Н. Д.**

Вінницький торговельно-економічний інститут  
Київського національного торговельно-економічного університету

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СФЕРІ ТУРИЗМУ**

*У статті розглядаються проблеми вдосконалення системи професійної освіти і психолого-педагогічної підготовки фахівців туристичної сфери. Надається коротка соціально-психологічна характеристика спеціаліста сфери туризму.*

*Ключові слова: туризм, професійна туристська освіта, фахівці туристичного профілю, педагогіка туризму.*

*Бондарь Н. Д. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования в сфере туризма / Винницкий торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета, Украина, Винница.*

*В статье рассматриваются проблемы усовершенствования системы профессионального образования и психолого-педагогической подготовки специалистов в сфере туризма. Дается краткая социально-психологическая характеристика специалиста сферы туризма.*

*Ключевые слова: туризм, профессиональное туристическое образование, специалисты туристического профиля, педагогика туризма.*

*Bondar N. D. Psychoeducational aspects of professional education in the tourist sphere / Vinnytsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Ukraine, Vinnytsia.*

*The issue of the improvement of professional education's system and psychopedagogical training of the specialists in the sphere of tourism are considered in the article. A short social-psychological characteristic of the tourist specialists is revealed.*

*Keywords: tourism, professional tourist education, experts of tourism, pedagogy of tourism.*

**Вступ.** Туризм сьогодні називають феноменом ХХІ століття і він стає одним з основних елементів цивілізованого світу. Визначаючи виключно важливе значення туризму в його економічній функції, не можливо не згадати про те, що туризм став визнаним фактором соціальної та культурної інтеграції.

Моніторинг ринку праці свідчить про потребу, перш за все, у фахівцях сфери послуг і туризму, які здатні забезпечити конкурентоспроможність продукту послуг і туризму.

Аналіз стану професійної підготовки фахівця сфери послуг і туризму до роботи в умовах ринку свідчить про невідповідність їх практичної підготовки потребам роботодавців. Більшості з них властива, як правило, невпевненість у здійсненні професійних дій, низький рівень компетентності щодо застосування сучасних технологій обслуговування, нових форм організації праці, аналізу і прогнозування професійної діяльності [2].

В нашій статті ми розглянемо проблеми вдосконалення системи професійної освіти і психолого-педагогічної підготовки фахівців у сфері туризму.

**Основні результати дослідження.** Дослідженню професійної підготовки приділяється певна увага як у педагогічній теорії, так і в практиці, зокрема з: теоретико-методологічних проблем неперервної професійної освіти (І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, І. П. Смирнов та ін.); дидактики професійної освіти (С. Я. Батишев, С. У. Гончаренко, М. І. Махмутов та ін.).

Протягом останнього десятиліття в розвинених країнах Європи та світу триває дискусія навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Формуючи світовий соціально-педагогічний та культурно-економічний простір та зайнявши провідне місце у світовій економіці, туризм виступає і як ефективний засіб виховання полікультурної толерантності. Сьогодні не викликає сумнівів той факт, що економічний та культурний потенціал будь-якої країни значно залежить від стану індустрії туризму.

Головними передумовами розвитку туризму є формування ефективно діючої системи підготовки спеціалістів туристського профілю. У зв'язку з цим завдання удосконалення організації навчального процесу у підготовці спеціалістів туристичної діяльності, формування їх професійних та ділових якостей висувається в якості головного завдання як програми подальшого розвитку сфери туризму, так і становлення туристської освітньо-педагогічної системи.

Потреба удосконалення системи професійної освіти в туризмі викликана соціальним замовленням суспільства: сьогодні змінюються вимоги до рівня якості підготовки випускника зі сторони роботодавців, а отже і до педагогічної діяльності.

Від сучасного навчального закладу вимагається впровадження нових підходів до навчання, які забезпечують розвиток комунікативних, творчих та професійних компетенцій, потреб у самоосвіті на основі потенційної багатоманітності складу та організації освітнього процесу [3].

Розглядаючи у своїх дослідженнях перспективи розвитку туристології в контексті педагогіки, В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова основне місце серед змін в освітньо-педагогічній парадигмі відвели новим еталонам змісту професійної освіти, які орієнтовані на підготовку спеціалістів для різних галузей виробництва. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки педагогіки туризму як цілої системи, у склад якої мають увійти методологічні установки спільних наукових систем: філософії, психології, соціології, методики [1].

При цьому необхідно відмітити, що антропологічна та ціннісна функції туризму підкреслюють, що головна ставка в туризмі робиться на людину та на її оточення. Туристичне спілкування – одна з універсальних форм міжособистісного спілкування, яка в умовах інтернаціоналізації та глобалізації життя людей перетворюється в один з важливіших факторів, які визначають якість життя людства. В цьому відношенні великим гуманістичним потенціалом наділені такі різновиди туризму, як соціальний, сімейний, молодіжний, релігійний, а також туризм для людей похилого віку. Філософія туризму теоретично “санкціонує” соціальні, моральні інтенції туризму, підтверджуючи тим самим його шляхетну гуманістичну місію сприяти духовному удосконаленню суспільства, виступати впливовим фактором розвитку особистості.

Ми вважаємо необхідним акцентувати увагу на тому, що актуальність проблемних питань, розглянутих в даній статті, підтверджують основні положення Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 р.р., закону України “Про туризм”, “Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку в Україні спортивної та туристичної інфраструктури у 2011-2022 роках”, Міжнародних правових актів по питанням урегулювання туристичної діяльності. Ці документи визначають стратегічні завдання, основні напрямки й шляхи розвитку галузі туризму, що, в свою чергу, висуває методологічні, теоретичні та практичні завдання перед педагогікою туризму, яка має свої закономірності:

– визначна роль спілкування у вихованні туриста – існуючі в психолого-педагогічних дослідженнях дані вказують, що особливості розвитку особистості залежать від умов, засобів, способів та форм спілкування. Головна функція спілкування в туристичному вихованні полягає в обміні результатами пізнавальної діяльності між індивідуумами, воно взаємопов’язано з емоціями, які грають роль регулятора людського спілкування. Позитивні емоції підвищують здатність до запом’ятовування та відтворення.

– цілісність процесу виховання у туризмі та взаємозалежність його компонентів – педагогіка туризму керується виховною метою як предметною реалізацією ідеалу, законами виховання;

– залежність результатів виховання не тільки від освітньо-виховної діяльності, але й від реальних умов – полікультурна середина, в якій знаходиться турист, оптимізує не тільки психологічні процеси, але й процеси розвитку особистості та соціальні відносини [1].

В ситуації, коли туризм все більше приймає ринкові форми функціонування, на ринку труда потрібні професіонали, які володіють спеціальними технологіями та програмними продуктами, які знають основи просування турпослуг, комунікативно-психологічні особливості спілкування з клієнтами та ін.

Безперечним приводом введення інноваційного підходу в рішення даної проблеми, послужить той факт, що у всьому світі в підготовці кадрів для туристичної індустрії більше уваги приділяється дисциплінам, пов’язаним із

психологією спілкування, психологією впливу, менеджментом та економікою тур організацій та іноземним мовам.

Основним психолого-педагогічним аспектом вітчизняної професійної освіти в сфері туризму є діяльнісно-творча функція, тобто розуміння та усвідомлення кожним студентом свого місця в світі туризму, розвиток особистісних, інтелектуальних, культурних та духовно-моральних якостей, як спеціаліста та виконавця. Відповідно до цієї функції психолого-педагогічна підготовка спеціаліста туристичної сфери потребує досягнення органічної єдності теорії та практики виховання та навчання, взаємозв'язку та послідовності викладання дисциплін гуманітарного та соціально-економічного, природничо-наукового та фундаментального циклів [2].

Впродовж опитування серед студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Туризм», у Вінницькому торговельно-економічному інституті домінуючою якістю професіонала – менеджера туризму було виділено «ступінь соціально-психологічної готовності», тобто наявність внутрішньої упевненості, ціннісної орієнтації, готовність до постійного професійного зростання, здатність покладатись на свої зусилля.

Студенти відмітили, що спеціаліст туристичної діяльності повинен мати високий потенціал управлінської та виконавчої діяльності, який реалізується в різних напрямках туристської, рекреаційної та спортивної роботи, орієнтуватись в різних соціально-економічних та організаційно-технічних проблемах та вільно володіти іноземними мовами.

Аналіз досвіду сучасних педагогів-новаторів виявляє, що найбільш ефективним направленням підвищення якості будь-якого освітньо-виховного процесу є створення таких психолого-педагогічних умов, при яких студент зможе зайняти активну особистісну позицію і повністю розкритись на тій як об'єкт виховання, але й як суб'єкт, здатний до творчого самовдосконалення.

Якщо говорити про управління процесом підготовки спеціалістів, формування та становлення їх не тільки як професіоналів, але як особистостей, треба відзначити нові підходи та методики викладання спеціальних та допоміжних дисциплін з використанням ігрових та проблемних методів навчання, моделювання виробничих та життєвих ситуацій, використання психолого-педагогічних та адаптаційних тренінгів.

У ВТЕІ викладачі під час проведення пар використовують рольові та ділові ігри, які безпосередньо впливають на формування компетентностей; тренінги, які допомагають студентам використовувати набуті знання в ситуації реального життя та дискусійні ситуації, які вивчаються, та потребують як самостійного так і колективного вирішення певної проблеми.

Втілення в навчальний процес інноваційних форм навчання сприяє тому, що для вирішення учбових задач студенти самі починають використовувати нетрадиційні методи наряду з традиційними. В цьому випадку вони стають ні об'єктами, а суб'єктами комунікативного спілкування з викладачами. Це принципово важливий момент у педагогіці співпраці.

Відповідність змісту до вимог майбутньої професійної діяльності, зв'язок навчання з виробничою практикою, навчання на робочому місці, взаємозв'язок теоретичних курсів з практичними предметами, довготривале стажування на робочих місцях під час навчання в учбовому закладі – це те, що формує основу висококваліфікованих спеціалістів туристичної сфери.

**Висновки.** Незважаючи на те, що сучасний розвиток туризму в Україні є одним з головних економічних та соціально-культурних факторів проблема підготовки кваліфікованого та конкурентоздатного фахівця туристичної сфери залишається актуальною.

Таким чином, для вирішення цієї проблеми необхідно координувати спільну діяльність освітніх закладів, підприємств, організацій та закладів туристичної сфери; оновити систему професійно-педагогічної, професійно-психологічної та методичної підготовки та перепідготовки кваліфікації спеціалістів вищої школи; збільшити кількість годин для вивчення іноземних мов; забезпечити спеціалізовані навчальні заклади навчально-методичними посібниками по туризму, психології та педагогіці, іноземним мовам. Очікуваним результатом виконання наведених вище завдань передбачається створення стійких передумов розвитку туристичного сектору ринку праці та системи професійної освіти в туристичній сфері.

#### **Література:**

1. Педагогіка туризму: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Федорченко В. К., Фоменко Н. А., Скрипник М. Л., Цехмістрова В. К.]. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 296 с.
2. Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.] : за заг. ред. В. Т. Лозовецької – К. : 2010. – 382 с.
3. Oxford University Press. Power, Pedagogy & Practice. 1997. – 400 p.

**УДК 371.134+37(477.46)**

**кандидат педагогічних наук, доцент, Бутенко О. Г.**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

#### **ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМАНЬСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

*У статті висвітлено особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на факультеті дошкільної та корекційної освіти Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Здійснено аналіз навчальних планів напряму підготовки та спеціальності «Дошкільна освіта» за освітньо-*

кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр». Розглянуто організацію педагогічної практики на факультеті. Зроблено акцент на особливостях впровадження в університеті кредитно-трансферної системи та системи MOODLE.

*Ключові слова:* дошкільна освіта, фахівець дошкільної освіти, освітньо-кваліфікаційний рівень, кредитно-трансферна система, система MOODLE.

*Бутенко О. Г. Подготовка специалистов дошкольного образования в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины / Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Украина, Умань*

*В статье освещены особенности подготовки будущих специалистов дошкольного образования на факультете дошкольного и коррекционного образования Института развития ребенка Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины. Осуществлен анализ учебных планов направления подготовки и специальности «Дошкольное образование» по образовательно-квалификационным уровням «бакалавр», «специалист» и «магистр». Рассмотрена организация педагогической практики на факультете. Сделан акцент на особенностях внедрения в университете кредитно-трансферной системы и системы MOODLE.*

*Ключевые слова:* дошкольное образование, специалист дошкольного образования, образовательно-квалификационный уровень, кредитно-трансферная система, система MOODLE.

*Butenko O. G. Training specialist pre-school education at pavlo tychyna uman state pedagogical university / Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, Uman*

*The article highlights the features of training future specialists in Early Childhood Education Pre-School and the Faculty of Correctional Education Institute of Child Development Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The analysis of the curriculum areas of training and qualifications "Early childhood education" for the education and skill levels "Bachelor", "Specialist" and "Master". We consider the organization of teaching practice at the faculty. The accent is made on the specifics of implementation at the University credit transfer system and MOODLE.*

*Keywords:* early childhood education, early childhood education specialist, educational qualification level, credit-transfer system, the system MOODLE.

**Вступ.** Наразі головним спрямуванням сучасної вищої педагогічної освіти є підготовка творчої особистості педагога, адаптованого до загальноєвропейських стандартів, що забезпечується на засадах директив Міністерства освіти і науки України та з урахуванням вимог Європейської кредитно-трансферної системи. Це зумовлює необхідність самовдосконалення дошкільного педагога як фахівця та особистості. Вже в період навчання в університеті важливо забезпечити відкритість студентів інноваціям, розвитку їхнього уміння застосовувати сучасні методи й засоби дошкільної освіти,

спрямовувати навички педагогічної рефлексії. Відтак, самі реалії сьогодення змушують шукати нові шляхи і форми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їхніх професійних умінь і навичок, особистісних якостей у процесі теоретичної та практичної підготовки.

**Формулювання мети статті та завдань.** Отож, зважаючи на актуальність та важливість проблеми підготовки нового педагога для оновленої національної системи освіти України, мету та завдання статті ми вбачали у висвітленні особливостей підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти на факультеті дошкільної та корекційної освіти Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Виклад основного матеріалу статті.** Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини – єдиний у регіоні вищий навчальний заклад IV рівня акредитації, що здійснює підготовку кадрів за повним спектром педагогічних спеціальностей. До складу університету входять чотири інститути, об'єднані у дванадцять факультетів.

Перевагами університету є якісна освіта; потужна матеріально-технічна база; навчання за державним замовленням; можливість навчатися за двома напрямками; наукова робота (магістратура, аспірантура, докторантура); підготовка іноземних громадян; довузівська підготовка; комфортабельні гуртожитки; спортивний комплекс; наявність військової кафедри; стажування за кордоном; подальше працевлаштування тощо.

Факультет дошкільної та корекційної освіти (заснований у 1992 році) Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини – центр підготовки педагогічних кадрів для національної системи дошкільної та корекційної освіти. Серед випускників факультету – професори та доценти вищих навчальних закладів, провідні спеціалісти відділів освіти, завідувачі та методисти дошкільних навчальних закладів Черкащини та інших областей України.

Підготовку педагогічних кадрів з вищою освітою для дошкільної ланки здійснюють три випускові кафедри – кафедра дошкільної педагогіки та психології, кафедра теорії та методик дошкільної освіти, кафедра корекційної педагогіки та психології – відповідно до освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр» як на денній, так і на заочній формах навчання. У складі кафедр два академіки; два доктори педагогічних наук, три професори, двадцять два кандидати наук, доценти.

Підготовка бакалавра на базі повної загальної середньої освіти триває 3 роки 10 місяців, на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» – 1 рік 10 місяців; підготовка спеціаліста – 10 місяців; підготовка магістра (як на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», так і на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст») – 10 місяців.

Зміст педагогічної освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта» для усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається стандартами вищої педагогічної

освіти і передбачає гуманітарну та соціально-економічну, математичну та природничо-географічну, професійну та практичну (професійно-орієнтовану) підготовку.

Цикл професійної та практичної (професійно-орієнтованої) підготовки складає основу психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти і передбачає вивчення як традиційних навчальних дисциплін (педагогіка загальна, педагогіка дошкільна, історія педагогіки, психологія загальна, психологія дитяча, вікова та педагогічна психологія, методика дошкільної освіти та ін.), так і навчальних дисциплін, що визначаються з урахуванням особливостей спеціальності (педагогіка дітей раннього віку, навчання і виховання в різновікових групах, основи педагогічної майстерності, основи християнської етики, комп'ютерні технології в роботі з дітьми, теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників, методика проведення занять з народознавства, методика ознайомлення дітей з суспільним довкіллям, психолого-педагогічні засади ігрової діяльності, ігри в логопедичній роботі, психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування, українське дитинознавство та ін.).

Зусилля викладачів факультету спрямовані на формування фахівця нового типу – мислячого, ініціативного, всебічно обізнаного, творчого, що вбачається можливим завдяки введенню завтрашнього фахівця вже під час навчання в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності. Ці завдання вирішуються під час практичної підготовки, що передбачає проходження навчальних та виробничих педагогічних практик, починаючи з третього семестру.

Педагогічна практика студентів факультету забезпечує можливість поєднати одержані теоретичні знання з практичною організацією навчально-виховного процесу в навчальних закладах різних типів освіти. Вона передбачає можливості для самостійної педагогічної діяльності студентів, прояву їхнього творчого потенціалу, стимулює зв'язок цієї діяльності з науково-дослідною роботою, професійною освітою, самоосвітою. Провідними завданнями педагогічної практики є формування професійних якостей особистості майбутнього фахівця, які відповідають вимогам Державних стандартів вищої освіти в Україні; виховання у студентів любові та поваги до професії педагога; формування професійних умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, навчально-виховному комплексі, школі, ліцеї, гімназії, вузі; закріплення теоретичних знань, отриманих студентами при вивченні психолого-педагогічних дисциплін; ознайомлення студентів із сучасним станом навчально-виховної роботи у різних типах навчальних закладів, із передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями в освіті.

Форми, тривалість і строки проведення педагогічних практик визначаються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня відповідно до стандартів вищої освіти зі спеціальності «Дошкільна освіта». Так, для освітньо-

кваліфікаційного рівня «бакалавр» здійснюється організація та керівництво такими видами педагогічних практик: навчальна в групах раннього віку (3 семестр); виробнича в групах раннього віку (3 семестр); виробнича в дошкільних групах в оздоровчий період (IV семестр); навчальна в дошкільних групах (V семестр); виробнича в дошкільному навчальному закладі по співпраці з батьками (V семестр); виробнича в дошкільних групах (VI семестр); навчальна діагностико-корекційна (пропедевтична) (VII семестр); виробнича діагностико-корекційна (пропедевтична волонтерська, педагогічна) (VIII семестр). Для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – виробнича інспекторська у відділі освіти (I семестр); гувернерська виробнича педагогічна практика (I семестр). Магістранти у I семестрі проходять науково-виробничу практику. У II семестрі і студенти V курсу, і магістранти проходять педагогічні практики передбачені згідно з додатковою спеціальністю.

До кожного виду практики розроблені та затверджені програми. До змісту програм входять загальні положення; завдання педагогічної практики; зміст педагогічної практики (організаційна, навчально-методична та виховна робота); конкретизовані завдання, виконання яких сприятиме формуванню у студентів педагогічних умінь і якостей; методичні рекомендації щодо виконання певних обов'язків студентами-практикантами та дотриманням правил безпеки життєдіяльності під час організації та проведення педагогічного процесу з дітьми; орієнтовний графік роботи студентів у I та II половини дня; вказівки щодо ведення педагогічної залікової документації; вказано кваліфікаційні вимоги щодо професійних знань і вмінь студентів.

Керівниками практик призначаються висококваліфіковані викладачі, що мають відповідну освіту та значний педагогічний досвід роботи в установах освіти.

Спільними зусиллями міського, районного відділів освіти та факультету дошкільної та корекційної освіти здійснено ретельний відбір та створено ефективну мережу баз практик. Виробнича педагогічна практика студентів випускних курсів проводиться, зазвичай, за місцем майбутнього працевлаштування випускників.

Після завершення навчання за відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем з метою встановлення фактичної відповідності освітньо-кваліфікаційної підготовки фахівця дошкільної освіти вимогам освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики здійснюється державна атестація студентів. Державна екзаменаційна комісія перевіряє теоретичну та практичну підготовку випускників, вирішує питання про присвоєння їм відповідної кваліфікації, видачу документа про освіту (кваліфікацію) державного зразка, опрацьовує пропозиції щодо поліпшення якості освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців на факультеті дошкільної та корекційної освіти.

Нормативною формою державної атестації є захист випускної кваліфікаційної роботи або комплексний кваліфікаційний екзамен. Так, випу-

скники бакалаврату складають комплексний кваліфікаційний екзамен з педагогіки, психології та методик дошкільної освіти; спеціалісти – комплексний кваліфікаційний екзамен з інноваційних технологій дошкільної освіти, організації і керівництва дошкільною освітою.

Фахівцям освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» присвоюється кваліфікація вихователя дітей дошкільного віку. Завдяки поєднанню спеціальностей.

Фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціалісти», підготовка яких здійснюється за поєднаними спеціальностями «Дошкільна освіта. Практична психологія», «Дошкільна освіта. Початкова освіта», «Дошкільна освіта. Корекційна освіта (логопедія)», «Дошкільна освіта. Образотворче мистецтво», «Дошкільна освіта. Фізичне виховання», після закінчення навчання, можуть працювати не лише вихователями дітей дошкільного віку, організаторами дошкільної освіти, вихователями-гувернерами, а й, згідно з додатковою спеціальністю: вчителем початкових класів; практичним психологом в закладах освіти; логопедом дошкільних, загальноосвітніх та реабілітаційних закладів; інструктором фізичного виховання; керівником образотворчої діяльності.

Магістрам присвоюється кваліфікація викладача дошкільної педагогіки і психології, і на вибір – викладача практичної психології, викладача методик початкової освіти або викладача логопедії, що передбачає можливість їх працевлаштування у вищих навчальних закладах, коледжах, науково-дослідних установах тощо.

Пріоритетним завданням факультету дошкільної та корекційної освіти є впровадження в навчальний процес сучасних інноваційних комп'ютерних та інтерактивних технологій, парк яких постійно, виходячи із можливостей факультету, поповнюється. Розвиток бази комп'ютерної техніки здійснюється з огляду на установки Болонської декларації та у контексті тієї роботи, котра проводиться університетом в рамках програми запровадження та реалізації кредитно-трансферної системи. Зокрема, на базі Регіонального центру дошкільної освіти створено мультимедійну аудиторію, обладнану відповідною сучасною апаратурою, яка на сьогодні нараховує мультимедійний проектор, екран переносний, 15 сучасних комп'ютерів. Планується придбати маркерно-магнітну дошку, стаціонарний екран, проектор та відповідні додаткові пристрої.

Практично всі викладачі факультету використовують у навчально-виховному процесі сучасні електронні технічні засоби навчання. Так, за допомогою мультимедійного проектора відбувається унаочнення (презентація) захистів курсових і випускних кваліфікаційних робіт, презентації виступу на наукових конференціях та олімпіадах, захист педагогічних практик тощо.

З метою модернізації освіти та забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів, незалежно від місця їх проживання та форми навчання, на факультеті дошкільної та корекційної освіти підтримується і чітко

розвивається тенденція освітнього процесу в напрямку так званого змішаного навчання, що органічно з'єднує в собі як денні, так і дистанційні форми роботи.

Як весь університет, факультет дошкільної та корекційної освіти активно включився в систему MOODLE, яка є доповненням традиційної схеми навчання елементами дистанційного навчання, курси якого існують паралельно традиційному курсу, доповнюючи його новими формами викладу матеріалу та перевірки знань студентів. Викладачами кафедр, що забезпечують навчальний процес на факультеті, у систему внесено робочі та навчальні програми, лекційний матеріал, інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять, інструктивні вказівки до самостійної роботи, методичні рекомендації до індивідуальних навчально-дослідних завдань, глосарій, варіанти тестів для модульних та підсумкового контролів, критерії та системи оцінювання знань студентів відповідно до вимог кредитно-трансферної системи. Ведуться електронні журнали оцінки якості знань студентів.

**Висновки** та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Факультет дошкільної та корекційної освіти Інституту розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини проводить належну навчальну, наукову й виховну роботу щодо надання якісних освітніх послуг, навчально-методичного та кадрового забезпечення. Активно впроваджуються новітні технології навчання із глибоким опануванням кредитно-трансферної системи.

Загалом інформатизація навчального процесу здійснюється стрімкими темпами і вимагає суттєвої модернізації навчальної діяльності. Як результат, актуальність використання педагогічних програмованих засобів у навчанні є фактом беззаперечним. Тому робота у цьому напрямі триває.

### **Література:**

1. Засоби діагностики якості вищої освіти / С. С. Попиченко, Н. В. Рогальська, І. П. Рогальська-Ябло нська, О. Г. Бутенко. – Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2013. – 24 с.
2. Концепція розвитку дошкільної освіти Черкащини / За ред. Н. В. Рогальської. – К.: Міленіум, 2005. – 52 с.
3. Попиченко С. С. Педагогічна практика студентів спеціальності «Дошкільне виховання»: навчально-методичний посібник / С. С. Попиченко, Н. В. Рогальська. – Умань: ПП Жовтий, 2009. – 116 с.
4. Попиченко С. С. Методичні настанови до педагогічної практики студентам заочного відділу за вимогами кредитно-модульної системи: навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / С. С. Попиченко, Н. В. Рогальська. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 115 с.

УДК 378.147:811.111(045)

кандидат філологічних наук, Гладь С. В., кандидат філологічних наук,  
Чугу С. Д.

Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного  
торговельно-економічного університету

### ЕФЕКТИВНА ПІДГОТОВКА ДО МІЖНАРОДНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МОДУЛЬ ЧИТАННЯ

*В статті розглядається низка питань, пов'язаних з необхідністю підготовки українських студентів до виконання вимог, передбачених Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, для оцінювання рівня знань іноземної мови, що зумовлено інтеграцією країни до світового освітнього простору.*

*Автори наводять аргументи щодо необхідності використання інноваційних підходів в процесі навчання мові студентів у вищих навчальних закладах України з метою підготовки до складання міжнародних іспитів. Поєднання інтерактивних та традиційних комунікативних методик з особливою увагою до модулю читання передбачає використання контент завдань та вправ, ефективних для підготовки компетентних користувачів англійською мовою.*

*Ключові слова: навчальна програма, екзаменаційний модуль, контент навчання, інноваційний підхід, автономія студента.*

*Гладь С. В., Чугу С. Д. Эффективная подготовка к международным экзаменам по английскому языку: модуль чтение / Винницкий торгово-экономический институт Киевского национального торгово-экономического университета, Украина, г. Винница.*

*В статье рассматривается ряд вопросов, связанных с необходимостью подготовки украинских студентов к выполнению требований, предусмотренных Общоевропейскими рекомендациями по языковому образованию, для оценивания уровня знаний иностранного языка, что обусловлено интеграцией страны в образовательный процесс на международном уровне.*

*Авторы аргументируют необходимость использования инновационных подходов в процессе обучения языку в высших учебных заведениях Украины с целью подготовки к сдаче международных экзаменов. Соединение интерактивных и традиционных коммуникативных методик с особым вниманием к модулю чтение предусматривает использование контент заданий и упражнений, эффективных для подготовки компетентных пользователей английским языком.*

*Ключевые слова: учебная программа, экзаменационный модуль, контент обучение, инновационный подход, автономия обучающегося.*

*Gladio S. V., Chugu S. D. Effective Training for International Examinations in English: Reading Module / Vinnytsia Institute of Trade and Economics of Kyiv National University of Trade and Economics, Ukraine, Vinnytsia.*

*The article deals with the issues related to tailoring students' knowledge of English in Ukraine to meet the requirements of the validation system of language ability, set by the Common European Framework of Reference for Languages, in the context of the country's integration into the world educational community.*

*The authors emphasize the need for incorporation of innovative approaches into the preparation of Ukrainian students for internationally recognized examinations in higher education environment in Ukraine as part of EFL/ESP teaching. Interactive and traditional communicative methods are to be combined efficiently with a special focus on the reading module and the use of a range of content-based tasks and activities relevant for training fluent users of English.*

*Key words: curriculum, examination module, content-based teaching, innovative approach, learner's autonomy.*

**Introduction.** EFL/ESP teachers and academic administrators in Ukraine realize the key role of English in major educational fields for shaping well-rounded professionals who will be able to face the challenges of the global working world. The process of integration into European educational community encourages English instructors in the country to follow the guidelines of the recognized testing systems and incorporate innovative approaches and methods into the foreign language training in Ukraine both in secondary and higher educational institutions in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), put together by the Council of Europe [1].

The **aim** of the article is to emphasize the necessity of EFL/ESP instruction based on teaching students analytically compare and contrast authentic materials of various formats, tackling each task effectively and realizing potential challenges and problem areas to deal with in a conscientious way.

The logistics of training for internationally formatted examinations of English requires that several **essential tasks** are to be addressed carefully to assist candidates to reach the proper level of language performance and to be successful in the chosen examination. The EFL teacher should aim to direct instructing efforts on the three major aspects:

- 1) general training with the focus on the development of all language areas (listening, reading, writing, speaking, grammar, vocabulary);
- 2) linguo-social and linguo-cultural peculiarities;
- 3) specificity of a certain exam format.

The theoretical postulates and classroom-oriented activities offered by the authors call for the introduction of exam-focus changes into the ESP/EFL curriculum in Ukraine to provide proper training and guidance to students in their language development.

Incorporation of examination-oriented activities in the higher education environment as part of EFL/ESP teaching calls for systemic use of a range of content-based tasks relevant for training a fluent/good user of English as well as to enhance their language performance and boost their confidence. The issues

examined in the article are based on the effective techniques of training reading skills as one of the basic examination modules.

### **Theoretical Rationale**

The requirements to reading skills explained in depth in Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), that serves as guidelines to describe achievements of foreign language learners across Europe, vary in accordance with the levels. The CEFR elaborates learners' skills at six specific levels: A1, A2, B1, B2, C1, and C2 in line with the 'can do' statements that identify language functions and skills in three broad categories:

- Basic User (A1 and A2);
- Independent User (B1 and B2);
- Proficient User (C1 and C2)' [2, p.4].

The categories match general concepts of basic, intermediate, and advanced levels and are often referred to as the Global Scale. Competencies, skills and knowledge are described in detail for achievements at each level, namely competencies necessary for effective communication; skills and knowledge related to language learning and competencies, situations (people, place, time, organization, etc.) and contexts (study, work, social, tourism, etc.) in which communication takes place [3].

Due to the fact that the Global Scale is not language-specific it can be applied to any language and, thus, enables language teachers to compare achievements and learning across languages as there is direct correlation of levels in different languages. This way the Global Scale is a valuable source for educators, teachers, administrators, and material writers who make choices concerning EL curriculum and syllabus content [4].

Language learners benefit from the CEFR as well due to the introduction of the 'can do' statements that describe the achievements and match the goals of language development at different levels in listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing. All these aspects are included into EFL testing systems used worldwide to evaluate examinees' competences, skills and knowledge. The most popular testing systems are either of European: the First Certificate in English (FCE, in new terminology – Cambridge Examination: First) [5, 6], the Certificate in Advanced English (CAE) [7, 8], and International English Language Testing System (IELTS) [9], and American - Test of English as a Foreign Language (TOEFL) [10] formats.

For students to have a clear idea of what the test is like, to develop the ability to consider and analyze the questions and tasks correctly, and to promote confidence, special materials have been designed for the practice tests that are labeled as 'tests that teach'. These are usually authentic exam tests followed by certain guidance questions that facilitate students' genuine understanding of why certain things are right while their alternatives are wrong, thus, helping them to get higher scores and to heighten their confidence as well as overcome a natural psychological barrier. So, a number of aims within the examination training

process are reached to reinforce students' linguistic and psychological 'preparedness' that will enable examinees to perform well at the examination.

The aim of any EFL exam is to assess the candidate's linguistic knowledge and communicative skills. So, in terms of the linguistic aspect, the examinee is expected to be able to understand and be understood as well as to know specific terminology, be a fluent language user, to have advanced listening, reading, and writing skills. Besides, candidates are to know adequate ways to express different ideas reasonably in the oral and writing format. In addition, most EFL examinations aim at checking the candidate's awareness of different registers. While developing writing skills special emphasis is to be put on the academic writing whereas EFL teachers should be well aware of the fact that the oral examination part is designed to check diverse communicative functions.

A number of extra-linguistic factors such as social, psychological, cultural, ethnic, religious, are to be regarded as the most crucial ones in addition to profound linguistic knowledge and communicative skills that examinees are to demonstrate. The question how to combine these two aspects most effectively remains extremely challenging for the teachers and candidates as examination preparation requires expert knowledge, communicative and content-based methods.

In the context of exam training the simplest solution is to use the so-called social-cultural approach while teaching EFL, which means using content-based texts, scripts, practically-oriented written assignments, practice of language functions in different communicative settings. Besides, the information-oriented teaching materials are of great importance in the EFL classroom as, on the one hand, they do help update students' knowledge of the customs, traditions, patterns of behavior in a foreign country.

On the other hand, the language students learn becomes a strong motivational device for their future careers as they are exposed to the communicative value of the language. All in all, in the current educational context EFL educators have to face a number of challenges, the main ones being connected with the necessity to convert young immature teenagers into highly-motivated, conscientious EFL learners. The solution might be a user-friendly manual that will include activities helpful in achieving this goal and based on the learner-centered approach that enhances students' language performance and reinforces the learning autonomy [11].

The four basic skills (reading, listening, writing and speaking) are tested in an EFL examination, all exam materials are informative and deal with different aspects of life in the community, including issues related to culture, history, technology, politics, education, society, psychology, and the like. Listening activities are designed so that to check whether the candidate is able to differentiate the language used in different registers and formats. The student should also know the spelling rules and topical terminology as the extracts from academic lectures may deal with a wide range of issues. The examinee should possess analytical skills and have significant background knowledge.

Reading tests, that teach, aim to develop the student's ability to understand the gist, main points, details, structure and meaning of sample passages. Reading

modules of various exams differ to a great extent in terms of allotted time and the examination tasks: *the FCE Reading Module* covers 35 questions. It should be done within 75 minutes and includes four texts (350-700 words) with diverse testing focuses: gapped texts with headlines and textual components missing; multiple choice and multiple matching texts.

*The CAE Reading Part* has the same time limit (75 minutes) but includes 50 questions. Likewise questions include various types of multiple choice, gap filling and multiple matching. Texts may include newspaper and magazine articles, extracts from leaflets, brochures or non-fiction books.

*Reading Paper in IELTS* is limited to 60 minutes. Three texts with a total 1,500 to 2,500 words cover 40 questions that may include multiple-choice questions, sentence completion, short answer questions, completion of tables/charts/summaries, choosing headings, identification of a writer's views or attitudes in terms of "yes, no, not given" answers, classification, matching lists, matching phrases.

*The Reading Section in TOEFL* covers 50 questions that are asked to 5 two-paragraph texts. The time limit is 55 minutes.

Radical changes in the global world resulted in shifts in the EFL/ESP instruction in the country, the focal one currently being the objective to teach students analytically compare and contrast authentic testing materials of various formats, tackling each text and highlighting potential challenges and problem areas in each examination module.

As to reading, the typical EFL reading class aims at working on a reading passage according to the reading schema that includes three phases: pre-reading, reading and post-reading tasks and activities. Pre-reading questions, during which the teacher elicits students' background knowledge provide the insight into the reading passage and usually introduces some key problems and important vocabulary. It is useful to design the activities that help students preview the passage so that to predict its contents and plausible developments of the plot in case of the literary text [12, 13].

Students are often advised to do the preview by looking at the title and the subtitles, photos and captions, if any, that accompany the passage, as well as section headings in the article. The next logical step is for students to read the passage on their own, either at home or in class. The activities at this stage focus on the essential vocabulary and grammar as well as the gist of the passage [14].

Post-reading activities include numerous comprehension tasks in different formats: true/false; multiple choice; fill-in-the-blanks; complete sentences/texts with relevant information; provide short answers, et cetera); do vocabulary and/or grammar-oriented exercises. Follow-up activities aim to engage students in the personal involvement tasks in written or spoken forms that imply expressing opinions about the reading or sharing their comments and ideas on moral or ethical issues raised in the passage.

According to Anderson N.J. 'reading involves the integration of various bottom-up and top-down skills in order to reach the goal of comprehension. Good

readers can combine information from a text and their own background knowledge to build meaning, they read fluently and strategically in order to accomplish their reading purpose' [15, p.103], in other words, reading is of great significance for language learners, both as a source of information and as a fundamental language skill.

The authors designed an efficient teaching algorithm so that to meet the requirements of international EFL examinations. The model is to help language learners understand the complex nature of reading, to show a practical approach for EL teachers to conduct meaningful classes on reading-related topics, with effective instruction. Moreover, the tasks for teaching reading are to be based on the integrated approach, as the materials and techniques offered to the students, should focus on the multi-aspect approach, when the main objective of language teaching activities is to make students use the language to meet communicative needs [16].

Besides, the system incorporates training students' special skills through a systemic use of various tasks and techniques, the main purpose of which is to do exam-oriented tasks. Critical analysis of different examination manuals, resulted in the realization that the reading module, as one of the exam components, should include essential information on examination logistics, detailed description of task types and strategies. The information may be used both by the language teachers and exam candidates to prepare for diverse reading tasks: multiple matching; multiple choice; gapped text; identification of a writer's views/attitudes; sentence/text completion; short answer questions, choosing headings, etc. and activities for developing students' reading skills are to be applied to meet the requirements successfully.

Traditional classes in EFL grammar should be substituted by grammar-content texts, grammar rules are to be explained by the students themselves after doing exercises and making mistakes, reading texts are to be analyzed from the point of information, not language, speaking should be done by involving students' personal experiences, anecdotes, feelings and emotions. While teaching students express their thoughts, authentic collocations, clichés, and idioms add to the natural way of speaking as it enhances their desire to speak up freely, the way they feel and like, without being corrected or interrupted, that consequently will lead to the strengthening of language learners' motivation [17].

To ensure success in the EFL exam it is advisable that students be familiar with the general guidelines of the process. Candidates are to be aware of the procedure and of what to expect. This can be achieved by doing sample examination papers that are available in printed and electronic formats on a systematic basis. Understanding how the test is scored and how scores are interpreted is an integral aspect of realizing the peculiarities of the examination. In addition, for many students setting a strategy, while defining clear goals and deadlines, developing a personal study plan and schedule, are the factors of great importance as they ensure that the student feels knowledgeable, calm, and confident.

**Conclusion.** To summarize, current pedagogical challenges in the EFL/ESP field in Ukraine are caused by integration of the Ukrainian education system into the international academic community that views a good command of English as the focal issue to ensure successful communication in the global world, thus, foreign and second language teaching should aim at the communicative competency and skills of language learners, their ability to deal with various socio-cultural differences, to perceive and comprehend events and situations correctly, to adjust to diverse registers and be competent to cover numerous topics.

As the main aim in the EFL classroom, a reading class in particular, is to make students use a foreign language as a universal tool for communication and study, teaching them to think in a foreign language, to ensure that they are able to analyze, contrast and compare familiar things with the new ones, are the objectives of paramount importance.

Interactive and traditional communicative methods are to be combined efficiently to design a range of content-based tasks and activities relevant for training fluent users of English. The issues raised in the article emphasize the need for the systemic and methodologically accurate ways of the use of diverse meaningful tasks in the EFL classroom.

The EFL/ESP field in the country should be considered from the perspective of its effectiveness for the future employment and is to be included into the curriculum of higher education institutions to train students in a proper way to help them succeed in the competitive job market in the future. This prospect is to be explored further to estimate trends in the fields of professional growth and personal empowerment carefully.

### References:

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment / Council of Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 276 p.
2. Teacher's Guide to the Common European Framework. – Pearson Longman, 2002. – 12 p.
3. Principles of Good Practice // Quality management and validation in language assessment. – Cambridge: Cambridge ESOL, 2011 // [www.cambridgeesol.org/assets/pdf/general/pogp](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/general/pogp).
4. New Directions: Assessment and Evaluation // Ed. Philip Powell-Davies. – London: British Council, 2011. – 206 p.
5. Mann M., Taylore-Knowles S. Laser FCE. Student's Book. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2004. – 207 p.
6. Triggs T.D. First Certificate Test builder. – Oxford: Macmillan-Heinemann, 1998. – 175 p.
7. Bell J., Gower R., Hyde Dr. Advanced Expert CAE. Course book. – Harlow: Longman, 2005. – 208 p.
8. Hyde Dr., Bell J., Gower R. Advanced Expert CAE. Teacher's Resource Book. – Harlow: Longman, 2005. – 224 p.

9. McCarter S., Ash J. IELTS Testbuilder. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2003. – 176 p.
10. Mahnke K. M., Duffy C.B. The Heinemann TOEFL Preparation Course. – Oxford: Heinemann Division, 1996. – 3<sup>rd</sup> ed. – 600 p.
11. Grabe W., Stoller F.L. Teaching and Researching : Reading. – Harlow: Pearson Education, 2002. – 291 p.
12. Nunan D. Practical English language teaching. – New York: McGraw-Hill, 2003. – 342 p.
13. Evans N.W., Hartshorn K.J., Anderson N. J. A Research based approach to materials development for reading // Materials in ELT: Theory and practice (ed. N. Harwood. – Cambridge: CUP, 2010. – P. 131-156.
14. Paige R. M., Cohen A. D., Shively R. L. Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2004. – Vol.10. – P. 253-276.
15. Anderson N. Metacognition and good language learners // C. Griffiths (Ed.). Lessons from good language learners. – Cambridge, England: Cambridge University Press, 2008. – P. 99-109.
16. Rubin J., Chamot A. U., Harris V., Anderson N. J. Intervening on the use of strategies // A.D.Cohen & E. Macaro (Eds.) / Language learner strategies: 30 years of research and practice. – Oxford, UK: Oxford University Press, 2007. – P. 29-45.
17. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom. – Cambridge, UK: CUP, 2001. – 155 p.

**УДК 378.016:331.45**

**кандидат історичних наук, Горденко С. І.**

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

**ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»**

*У поданій статті розглянуто сутність поняття «інноватика» у галузі педагогіки. Застосування інноваційних педагогічних технологій при вивченні дисципліни «Охорона праці».*

*Ключові слова: інноваційна діяльність, технологія, інновація, педагогічна технологія, охорона праці.*

*Горденко С. І. Применение педагогических инновационных технологий при изучении дисциплины «Охрана труда» / Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Украина, Переяслав-Хмельницкий.*

*Анотація: В поданій статті розглянуто сутність поняття «інно-*

ватика» в отрасли педагогики. Применение инновационных педагогических технологий при изучении дисциплины «охрана труда».

*Ключевые слова:* инновационная деятельность, технология, инновация, педагогическая технология, охрана труда.

*Gordenko S. I. Primeneie pedagogical innovative technologies at the study of discipline of «okhrana labour» / State higher educational institution «Pereyaslav-Khmelnitsky state pedagogical University named after Skovoroda», Ukraine, Pereyaslav-Khmelnitsky.*

*Annotation:* In the given article essence is considered ponyatiya «innovatika» in industry of pedagogics. Application of innovative pedagogical technologies at the study of discipline of «okhrana labour».

*Key words:* innovative activity, technology, innovation, pedagogical technology, labour protection.

**Постановка проблеми.** Подальше входження України у світовій освітній простір супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Проголошений принцип варіативності освіти дає змогу педагогічним колективам вибирати і конструювати навчальний процес на основі нових ідей і технологій.

Науково-технічний прогрес кінця ХХ століття обумовив технологізацію не тільки численних галузей виробництва, він неухильно ввійшов у сферу культури та гуманітарних галузей знань. Сьогодні технологізація – об’єктивний процес еволюції освіти, який зможе вирішити її якісно нові завдання.

В умовах становлення нової парадигми у галузі освіти для реалізації активності педагога та його інноваційної діяльності існують певні можливості. Цьому сприяє ряд змін, що відбуваються у суспільному житті і в мисленні людини. Головна з них – усунення обмежень у професійній діяльності, що дозволяє сприймати значно більше коло зовнішніх явищ. Як наслідок цього, педагог набуває дуже важливих здібностей: готовності до реагування на несподіванки, готовності до прийняття самостійних рішень, що потребують певного ризику, готовності нести за них відповідальність, критичності в оцінці власних і чужих дій.

Інновації властиві будь-якій професійній діяльності людини, і тому природно стають предметом вивчення, аналізу і впровадження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інновації раптово не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів. Цей процес не повинен носити стихійного характеру, він потребує певного управління. Для того щоб здійснити таке управління, необхідно володіти певними теоретичними знаннями в галузі інновацій, знати форми і механізми взаємодії теорії і практики.

Інноваційна діяльність в галузі освіти досліджується педагогічною інноватикою – окремою галуззю педагогіки.

Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені серед яких: І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, О. Савченко, А. Сологуб, Н. Федорова, А. Фурман, М. Ярмаченко та ін. [1, с. 5].

**Метою даної статті** є формування професійних знань і вмінь студентів з дисципліни «Охорона праці», на основі запровадження інноваційних педагогічних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Термінологічний аналіз інноваційної діяльності учителя доводить, що поняття «інноваційні процеси», «інноватика» з'явилися у педагогічній науці відповідно недавно, їх поява обумовлена розширенням міжнародного співробітництва в галузі педагогіки. Оскільки вітчизняні педагогічні поняття нееквівалентні реально існуючим педагогічним явищам, то з'являються нові поняття, наприклад «інноватика».

Інновації – новостворені (застосовані) чи вдосконалені технології, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного або іншого характеру, які істотно змінюють обсяги, якість соціальної сфери.

Освітні інновації – новостворені чи вдосконалені технології навчання, виховання, управління, що істотно змінюють структуру і якість освітнього процесу. Педагогічні інновації є новаторським педагогічним досвідом, який формується автором або групою авторів і є об'єктом права інтелектуальної власності.

Педагогічні інновації – процес становлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети; результат процесу впровадження нового в педагогічну теорію і практику, що оптимізує досягнення освітньої мети [1, с. 8-9].

Інноваційна педагогічна діяльність полягає в розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій.

У широкому розумінні освітні інновації – є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що істотно поліпшують результати освітньої діяльності.

Інноваційна освітня діяльність проводиться на рівні навчального закладу, регіональному та всеукраїнському [2, с. 9].

Усе це дозволяє розглядати інноваційну педагогічну діяльність як складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення й унесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів, інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів [3, с. 180].

Педагоги постійно шукали ефективніші шляхи формування якісних показників успішності тих, хто навчається, в процесі навчання. З метою за-

безпечення ефективності процесу навчання застосовуються різноманітні інноваційні освітні технології, а саме:

- технології з активізації та інтенсифікації діяльності студентів (проблемне навчання, ігрові технології тощо);
- технології, пов'язані з активністю управління та організацією навчального процесу (технології програмованого навчання, комп'ютерні технології);
- технології розвивального навчання (особисто орієнтоване розвивальне навчання, спрямоване на розвиток творчих якостей особи тощо) [4, с. 49].

Мета педагогічної технології полягає в практичному здійсненні теорій в процесі навчання і виховання. Технологія покликана до того, щоб творити і відтворювати актуальні продукти педагогічного процесу.

До структури педагогічної технології входять:

- 1) концептуальна основа;
- 2) змістова частина навчання: цілі, зміст навчання і виховання;
- 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчально-виховного процесу, методи і форми роботи, управління процесом навчання і виховання;
- 4) діагностика навчально-виховного процесу.

Основними критеріями технологічності здебільшого називають:

- концептуальність (кожній педагогічній технології має бути притаманна певна наукова концепція, що містить філософські, соціологічні чи педагогічні обґрунтування);
- системність (у педагогічній технології мають простежуватися всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність);
- керованість (передбачає можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання);
- ефективність (технологія має вибиратися відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (можливість застосування педагогічних технологій в інших однотипових освітніх закладах іншими суб'єктами).

Інноваційні педагогічні технології – це новостворені або удосконалені педагогічні системи, які забезпечують високий рівень навчально-виховного процесу [1, с. 13].

На основі педагогічних інноваційних технологій при вивченні дисципліни «Охорона праці» випускник вищого навчального закладу повинен знати і вміти використовувати закони та інші нормативно-правові акти, чинну галузеву науково-технічну документацію, засоби охорони праці для того, щоб:

- розробляти організаційно-технічні заходи, які б сприяли безпечному виконанню робіт;
- готувати робочі місця для безпечного виконання робіт, монтажу, обслуговування, експлуатації, використання, ремонту обладнання тощо;
- організовувати та контролювати безпечне виконання робіт;

- застосовувати на практиці індивідуальні та колективні засоби захисту працюючих;
- виконувати вимоги норм безпечної експлуатації устаткування та обладнання, застосування пожежо- та вибуховонебезпечних і отруйних матеріалів і речовин, що використовуються при виконанні робіт;
- забезпечити протипожежну безпеку об'єктів;
- ефективно користуватися первинними засобами пожежогасіння;
- дотримуватися правил особистої гігієни та втілювати заходи з дотримання вимог виробничої санітарії, поліпшення умов праці на робочих місцях.

Як наукова дисципліна, охорона праці користується загальнонауковими підходами, такими як інноваційність, комплексність, системність, особистісний гуманізм, єдність наукового дослідження і практики організації трудової діяльності з урахуванням людського фактора [5, с. 7-8].

**Висновки.** Отже, розвиток нашого суспільства вимагає формування покоління людей, які мислять і діють по-інноваційному. Іншими словами, інноваційна педагогічна технологія є діяльним сценарієм організації на сучасному рівні навчально-виховного процесу студентів з метою досягнення певної мети. Така технологія є мінімально абстрагованим описом педагогічної дійсності, якою вона повинна бути відповідно до педагогічних принципів. У своєму конкретному вигляді педагогічна технологія є передбаченою моделлю системи дій викладача і студентів, яку необхідно виконати в ході оптимально організованого навчально-виховного процесу з метою одержання високого рівня розвитку студентів.

### **Література:**

1. Коберника О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник / За заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
2. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Г. О. Сиротенко. – Полтава: ПОППО, 2006. – 124 с.
3. Подласный И. П. Педагогика / И. П. Подласный // Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
4. Г. Кругликов Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. И. Кругликов – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Кучерявий В. П. Охорона праці: навч. посіб. / В. П. Кучерявий. – Львів: Оріяна-Нова, 2007. – 368 с.

УДК 37.025+786.2

**кандидат педагогічних наук, Горожанкіна О. Ю.**

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

**РОЗВИТОК МУЗИЧНО - ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ФОРТЕПІАННОМУ ГУРТКУ**

*У статті проаналізовано зміст та структуру поняття «музично-творчі здібності» та розглянуто особливості розвитку музично-творчих здібностей дітей в процесі гурткової роботи.*

*Ключові слова: здібності, музично-творчі здібності, позакласна гурткова робота.*

*Горожанкіна О. Ю. Развитие музыкально-творческих способностей учащихся в процессе обучения в фортепианном кружке / Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Одеса, Украина.*

*В статье проанализировано содержание и структуру понятия «музыкально-творческие способности» и рассмотрены особенности развития музыкально-творческих способностей детей в процессе кружковой работы.*

*Ключевые слова: способности, музыкально-творческие способности, внеклассная кружковая работа.*

*Gorozhankina O. Y. Development of students music-creative ability in the process of studying in piano class / South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine.*

*The article analyzes the content and structure of the concept of «music creative ability» and the features of the development of musical and creative abilities of children in the class group work*

*Keywords: ability, music- creative ability, group work outside the class.*

**Загальна постановка проблеми.** Невід'ємним компонентом сучасної загальноосвітньої підготовки в Україні є залучення молоді до музичного мистецтва, яке здавна визнавали важливим засобом формування особистісних якостей людини та її духовного світу. Від того, наскільки ефективним буде сьогодні цей процес залежить наше майбутнє. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема формування музично-творчих здібностей учнів. В музичній педагогіці протягом тривалого часу ця проблема залишається актуальною. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед учителем музики і безпосередньо впливає на теорію та практику музичної освіти. Цілеспрямований музичний розвиток здійснюється в різних ланках шкільної освіти, серед яких важливу роль відіграють дитячі музичні гуртки. Одним з видів музичної діяльності в музичних гуртках є навчання гри на різних музичних інструментах і, зокрема, на фортепіано.

**Аналіз наукових досліджень.** Проблема здібностей глибоко досліджена в психолого-педагогічній науці у різних аспектах: філософсько-естетичному (Аристотель, М. Каган, О. Лосєв), соціологічному (А. Сохор, В. Цукерман), психологічному (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтєв, Є. Назайкінський, Б. Теплов), музикознавчому (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Б. Яворський); загальномузичному (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько,) музично-творчому (А. Козир, А. Кречківський, М. Лазарєв, Н. Фоломєєва). Особливості розвитку музичних здібностей дітей досліджували А. Арісменді, Г. Артоболевська, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, М. Михайлова, С. Науменко, К. Тарасова та інші.

**Мета статті** - теоретично обґрунтувати зміст та структуру поняття «музично-творчі здібності» та педагогічні умови, які б дозволили забезпечити ефективний розвиток музично-творчих здібностей учнів у фортепіанному гуртку.

**Виклад основного матеріалу статті.** У радянській психології перш за все працями С. Л. Рубінштейна і Б. М. Теплова, зроблена спроба дати класифікацію понять «здібність», «обдарованість» і «талант» на єдиній підставі – успішності діяльності. Здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, від яких залежить можливість успіху діяльності, а обдарованість – як якісне своєрідне поєднання здібностей (індивідуально-психологічних особливостей), від якого також залежить можливість успіху у діяльності [5, с. 206]. У великому тлумачному словнику поняття «здібність» взагалі розглядається як природна обдарованість та уміння, а також можливість виконувати які-небудь дії [1, с.300]. С. У. Гончаренко поняття «здібності» визначає як стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються у тому, як людський індивід навчається, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства. Здібності людини розвиваються у процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання і навчання, у процесі трудової діяльності. Здібності поділяються на загальні – такі, що проявляються у будь-якій діяльності, і спеціальні, характерні для певних її видів (математичні, технічні, музикальні та ін.). Вищим ступенем розвитку здібностей є талант [2, с.135].

Музичні здібності є спеціальними, в результаті навчання розвиваються, диференціюються, забезпечуючи успішність виконання музичної діяльності. Щодо психологічної науки, то вона визначає музичні здібності як індивідуально-психологічні особливості особи, до яких відноситься природна слухова чутливість, що обумовлює аналіз природних, мовних або музичних звуків; розвинута в процесі праці і соціального спілкування суб'єктивне відношення до мовних і музичних інтонацій, виражене у вигляді емоційної реакції. У своєму розвитку музичні здібності утворюють систему зі складними динамічними зв'язками між окремими здібностями [4, с. 94]. Специфічним синтезом здібностей і домінуючим показником музично обдарованої особистості є музикальність, основу якої складає емоційна чутливість на музику

(Б. М. Теплов). Музикальність і музичні здібності дітей у цілому розвиваються у процесі учбової і виконавської музичної діяльності і залежать від планомірного оволодіння дітьми системою музичних знань, умінь і навичок. Виразне виконання музичного твору, тобто втілення його художніх образів у відповідній художній формі, вимагає не тільки потрібних для даного виду музичної діяльності умінь і навичок, але і творчої ініціативи в їх застосуванні. Творчий характер музичного виконання активізує розвиток всіх музичних здібностей дітей, а тим самим і розвиток у них загальної музикальності [3, с. 117]. Творчість, за концепцією Б. Яворського, може виявлятися в різних видах музичної діяльності: елементарному складанні музики, у виконавстві, у процесі слухання. У процесі виховання особистості він висунув на перше місце формування творчих здібностей [7, с. 226].

Творчість розвиває дитячу схильність до свободи і відкриттів, до пригод і оригінального вираження. Музична діяльність може бути тоді творчою, якщо брати в ній активну участь: драматизувати пісні, тлумачити їх, придумувати ритми та ін.

Музично-творчі здібності деякими музикознавцями ототожнюються з музичними здібностями (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, К. Тарасова та ін.). К. Стецько розглядає музично-творчі здібності як здатність до новоутворень [6, с.9]. Ми розглядаємо музично-творчі здібності як комплексне утворення, розвиток яких залежить від рівнів сформованості загального інтелекту особистості, музичного мислення, здатності до емоційного реагування на музику, здібності до інтерпретації та імпровізації при мінімумі репродуктивної і максимумі продуктивної діяльності. Структурними компонентами означеного поняття було обрано інтелектуально-операційний, емоційно-перцептивний та творчо-діяльнісний компоненти.

В основі гуртків навчання гри на інструменті лежить індивідуальна форма роботи вчителя з учнем, яка створює сприятливі умови для оволодіння навичками гри на інструменті, активне виховання музичних здібностей, для виховання музичних інтересів і смаків, розширення меж музичного досвіду.

Індивідуальні заняття є ефективним засобом залучення дітей до музики. Така форма дає можливість для безпосереднього творчого контакту викладача і учня, що дозволяє найбільш повно враховувати вікові та індивідуальні особливості особистості школяра і активно впливати на виховання його музичної свідомості. Навчання гри на інструменті доступно всім дітям, незалежно від їх здібностей. Завдання вчителя в цьому процесі полягає в тому, щоб приділяти особливу увагу їх музичному, творчому розвитку, що може успішно здійснюватися завдяки вмілому використанню різних методів роботи: читання з листа, імпровізації, підбору по слуху. Ці види діяльності стимулюють музичні інтереси школярів, сприяють збагаченню слухового досвіду, розширюють їх музичний кругозір.

Експериментальне дослідження довело, що основними видами учнівської творчості, які сприяють ефективному розвитку музично-творчих здібностей були: імпровізації мелодії на заданий музичний рисунок, уміння імпрові-

зувати ритм чи мелодії до знайомого музичного твору, завдання на вільну імпровізацію-доскладання; слухання та аналіз музичних творів різних жанрів; ансамблеве музикування; участь у фестивалях- конкурсах дитячої творчості на виконання віртуозної п'єси, на виконання поліфонічного твору; участь у позанавчальних виховних заходах, з метою засвоєння дітьми засобів виразності музично-драматичного мистецтва.

Ефективність процесу розвитку музично-творчих здібностей забезпечується за таких педагогічних умов: поінформованість вчителя про рівень розвитку музично-творчих здібностей кожного з учнів гуртку; поетапність включення учнів у музично-творчу діяльність; залучення учнів до такої музично-творчої діяльності на уроці, яка вимагає вияву означених здібностей у комплексі; створення благоприємної атмосфери та ситуації успіху в процесі навчання.

**Висновки.** Головною метою позакласної гурткової роботи є створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, підготовка дитини до майбутнього життя та самореалізації. Гурткова робота розвиває естетичні та художні смаки учнів, поглиблює їх знання, розвиває їх творчі здібності, виховує почуття краси. На заняттях у гуртку фортепіано учні активно опановують піаністичними навичками, у них з'являється можливість самостійно виконати музичний твір. Сам процес фортепіанно-виконавського навчання володіє значними резервами загального, музичного, творчого розвитку дітей. Ефективним шляхом розвитку музично-творчих здібностей у процесі музичної діяльності є застосування методики стимулювання творчої самореалізації дитини, включення її до різних видів творчої діяльності з метою розвитку загального інтелекту та креативного мислення.

### Література:

1. Большой толковый психологический словарь / Артур Ребер. – М.: Вече-АСТ, 2000. – 596 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Педагогический словарь в 2 т. / Под ред. И. А. Каирова. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 1960. – 498 с.
4. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, — 494 с.
5. Теплов Б. М. Вибрані праці. – В 2-х т. – Т. 1. – М. Проса, 1971. –314 с.
6. Стецюк К.В. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 –теорія і методика виховання /К.В. Стецюк. – Луганськ, 2005. – 22 с.
7. Яворский Б. Л. Избранные труды / Общ. ред. Д. Шостаковича. – М.: Советский композитор. – 1987. – Ч. 1. – 336 с.

УДК [51:371.32]:378.147

**кандидат педагогічних наук, доцент, Жерновникова О. А.**

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ  
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ**

*В статті пропонується, на основі проведеного аналізу, модель дидактичної системи математичної освіти студентів педагогічних ВНЗ. Автор розглянувши різні точки зору щодо створення дидактичної системи науковцями та виділивши основні компоненти змісту математичної освіти, пропонує умови створення даної дидактичної системи.*

*Ключові слова: модель, дидактична система, студент, математична освіта, педагогічний ВНЗ.*

*Жерновникова О. А. Модель дидактической системы математического образования студентов педагогических ВУЗов. Харьковского региона / Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды, Украина, Харьков*

*В статье предлагается, на основе проведенного анализа, модель дидактической системы математического образования студентов педагогических ВУЗов. Автор рассмотрел различные точки зрения по созданию дидактической системы учеными и выделил основные компоненты содержания математического образования, предлагает условия создания данной дидактической системы.*

*Ключевые слова: модель, дидактическая система, студент, математическое образование, педагогический ВУЗ.*

*Zhernovnykova O. A. Model didactic system of mathematical education of students of pedagogical universities. Kharkov region / Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovorody, Ukraine, Kharkiv*

*The paper proposed based on the analysis of mathematical model of didactic education student teachers college. The author examined the different perspectives on the creation of didactic scientists and highlighting the main components of the content of mathematics education, offering conditions for the creation of didactic system.*

*Key words: model, didactic system, student mathematical education, teaching high school.*

**Вступ.** Перехід України до нової демократичної системи та пов'язані з цим політичні й соціально-економічні перетворення зумовлюють необхідність відповідних змін у вищій школі. В Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" наголошується, що підвищення рівня підготовки фахівця забезпечуватиметься шляхом радикального перегляду змісту його підготовки, який має відповідати сучасним потребам держави, суспільства й особистості. Пріоритетність цього важливого елементу вищої освіти визначається, з

одного боку, його впливом на якість підготовки фахівця, з іншого – подоланням суперечностей між темпами змін сучасної позапедагогічної метасистеми та інертністю системи освіти, між загальноосвітньою та професійною підготовкою вчителя математики; між потребами суспільства у фахівцеві з розвиненими особистісними якостями та творчими здібностями й одноманітністю навчальних планів і навчальних програм з математики. Названі суперечності свідчать про необхідність оновлення змісту підготовки педагогічних кадрів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі формування змісту освіти багато уваги приділяли педагоги минулого. Так, Я. Коменський, Й. Песталоцці, В. Дістервег, Д. Дьюї, А. Фребель, Г. Шарельман визначили суть змісту освіти. Він є засобом передачі тим, хто навчається, педагогічно інтерпретованого суспільного досвіду, накопиченого людством за весь період його існування.

Проблема змісту підготовки фахівця знаходиться в центрі уваги сучасної педагогічної науки, на що вказують численні дослідження в галузі розробки теоретичних засад відбору та структурування його елементів (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.); підходів до побудови навчальних планів та навчальних програм, в тому числі з математики (С. Амеліна, Д. Дейкун, В. Гусєв, М. Куртанідзе, І. Моргунов, В. Роменець, Д. Сметанін, В. Соколова, В. Стешенко, М. Тименко, Д. Тхоржевський та ін.); взаємозв'язку змісту освіти із завданням розвитку особистості (В. Бондар, О. Василенко, А. Зеленцова, В. Ледньов, О. Мороз та ін.); визначення функцій і місця навчального предмета у реалізації змісту освіти (І. Журавльов, Л. Зоріна, А. Верхола, І. Логвінов, В. Мадзігон, В. Панфілов, Ю. Руденко, Д. Тхоржевський та ін.).

Питанням реформування й оновлення змісту підготовки фахівця багато уваги приділяють науковці В. Андрущенко, Л. Герасіна, С. Гончаренко, А. Гурджій, В. Кремень, О. Ляшенко, Ю. Мальований, Н. Ничкало, В. Оржеховська, О. Савченко, Г. Терещук, М. Шкіль та ін.).

Отже, **мета статті** – створення моделі дидактичної системи математичної освіти студентів педагогічних ВНЗ та обґрунтування її умов.

На основі поставленої мети, визначаємо завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан змісту математичної освіти: загальноосвітньої та університетської.

2. Розглянути різні точки зору щодо створення дидактичної системи науковцями.

3. Виокремити основні компоненти змісту математичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна підготовка вчителя будь-якого рівня є, з одного боку, соціальним явищем, а з іншого – педагогічним процесом, за яким можна спостерігати упродовж багатьох років. Своєчасне діагностування якості підготовки студентів та запобігання упущення може застерегти вищу школу від неповноцінної підготовки випускників до професійної діяльності [1, с.13-14].

У процесі проектування дидактичної системи математичної освіти основним є системний підхід. У структурі дидактичної задачі відображається мета,

досягнення якої обумовлено ситуацією та інформацією для діяльності. Для дидактичної задачі мета – необхідність формування визначених якостей особистості, ситуація – це особисті якості учнів, а інформація – зміст навчального предмету.

Гармонізація інтересів суспільства та особистих інтересів і мотивів діяльності студентів педагогічних ВНЗ визначає таку мету та завдання організації цілісного дидактичного процесу математичної освіти вчителя математики:

- забезпечити математичну підготовку вчителя математики в єдності теоретичної, практичної, методологічної та гуманітарних складових з широким спектром реалізації професійних можливостей для роботи в різнопрофільних класах, коледжах, ліцеях;

- формувати в ході дидактичного процесу соціально адаптовану професії вчителя особистість студента: мотивація навчання; включеність в систему неперервної педагогічної освіти; загальнонавчальні знання, вміння, навички; адаптивні можливості;

- забезпечити розвиток професійних якостей особистості майбутнього вчителя математики;

- формувати творчу активну особистість майбутнього вчителя математики, моделювати умови для самореалізації та самоствердження особистості, прояву індивідуальності у вивченні математики.

Дидактична система математичної освіти визначається уявленням про неї як про проект науково-керованого процесу,

- що має на меті досягнення високого рівня математичної готовності випускників педагогічних ВНЗ до виконання функцій навчання, виховання і розвитку школярів засобами математики,

- пов'язаного з реалізацією загальнодидактичних принципів: науковості, доступності, гуманізації, диференціації тощо,

- організованого з урахуванням сучасного стану шкільної освіти: Державного освітнього стандарту середньої (повної) школи, різноманітності форм середніх навчальних закладів, варіативності навчальних програм і підручників, розробки нових педагогічних технологій,

- визначається рядом структуроутворюючих чинників: поглибленням математичної підготовки на основі базового шкільного компоненту, реалізації технології наочно-модельного навчання математики, професійно-педагогічної спрямованості математичного освіти.

Невисока ефективність діючої системи підготовки до засвоєння навчального матеріалу видно на прикладі навчальних планів. Навчальний план – це документ призначений в основному для викладачів, адміністрації, плануючих органів; навчальна програма безпосередньо надається студенту, як правило, у вигляді робочої програми (тематичного плану курсу) і у вигляді екзаменаційної програми, в тій чи іншій мірі деталізуючи робочу програму і за формою, що представляє собою лінійний перелік 20-30 екзаменаційних питань (у кращому випадку); навчальні матеріали – підручники, навчальні посібники, ме-

тодичні вказівки, педагогічні програмні продукти, в кращому випадку об'єднані в навчально-методичний комплекс.

Такої організації навчального процесу зовсім недостатньо для цілісного та стійкого уявлення про зміст математичної дисципліни (предмету). Про це свідчать і результати успішності студентів на молодших курсах і результати державних іспитів. Необхідно ефективно використовувати структурування навчального матеріалу.

Ефективна організація навчально-методичної діяльності студентів у рамках дидактичної системи вимагає реалізації важливих для математичної діяльності дидактичних принципів: фундування, цілісності, професійно-педагогічної спрямованості, наочно-модельного навчання, оптимальності, модульності, розвивального навчання.

Реалізація розглянутих принципів в дидактичній системі математичної освіти має здійснюватися в наступних компонентах змісту освіти: навчальному плані предметного блоку Державного освітнього стандарту; навчальні програми (освітніх професійних програмах) математичних дисциплін; теоретичному та практичному матеріалі навчальних дисциплін, що відображають зміст навчальних програм; методологічному та методичному забезпеченні викладання математики на основі критеріїв відбору змісту математичної освіти.

Дидактична система математичної освіти являє собою цілісний об'єкт, що має наступні характеристики: компоненти системи, структура внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків, функціональність, інтегрованість, узагальненість.

Аналіз теоретичних робіт і реальна практика педагогічної діяльності дозволяють представити такі основні компоненти дидактичної системи: мотиви, цілепокладання, модель змісту і структура математичної освіти, засоби, форми, умови, результат, моніторинг функціонування системи.

Дидактична система математичної освіти є найважливішою частиною системи більш високого рівня – професійної підготовки вчителів математики і функціонує в її складі.

Основним компонентом дидактичної системи математичної освіти виступатиме професіограма учителя математики, що служить орієнтиром готовності майбутнього вчителя математики до професійної діяльності.

Ефективним засобом проектування дидактичної системи є модульний принцип побудови окремих її компонентів. Існують різні точки зору щодо сутності і компонентів модуля як у плані структурування навчання, так і розробці форм і методів навчання (В.Гольдшмідт, М.Гольдшмідт, Дж.Рассел, Ю. Балашов, В. Рижов та ін.). Так, А. Вербицький [2] вводить поняття діяльнісного модуля, на відміну від поняття навчального модуля (фрагмент змісту курсу разом з методичними матеріалами до нього), і планує його в наступні блоки: загальнометодологічний, конкретно-методологічний, теоретичний, практичний і соціальний, сукупність яких і складає модель фахівця.

І.Прокопенко та В. Євдокимов [1, с.195-196] зазначають, що модуль може бути представлений як навчальний елемент у формі стандартизованого буклету, що складається з таких компонентів: сукупність опорних елементів

знань і практичних дій для актуалізації, сукупність елементів головних знань і практичних дій з раніше вивченого модуля для планового повторення, сукупність нових елементів знань і практичних дій для оперативного і повного засвоєння.

Г. Дейниченко [3] визначає дидактичні модулі як змістовні блоки курсу, що відповідають окремим темам або розділам програми і визначають зміст навчання і інструментарію вчителя в межах технологічного робочого поля діяльності вчителя.

На основі досвіду застосування модульного навчання в США, Німеччині, Англії, Шотландії і в нашій країні, виділимо наступні його основні елементи: мета (загальна чи спеціальна), плановані результати навчання (знання, вміння, навички, методи), зміст (контекст, методи та форми навчання, процедури оцінки), максимальна індивідуалізація просування в навчанні (варіативність). Наприклад, у школах Шотландії весь цикл навчальних предметів розбивається на 2000 модулів трьох типів: загальні, спеціальні, інтегральні.

В цілому, за оцінками дослідників, модульне навчання дозволяє скоротити час навчального курсу на 30 % без шкоди для повноти викладу і глибини засвоєння матеріалу.

Розглянемо математичну освіту майбутнього вчителя математики з точки зору мети системи – професійної освіти як цілісного педагогічного процесу. Вчений-дослідник М. Каган вважав, що адекватне уявлення про складнодинамічну систему вимагає трьох площин її дослідження – предметної, функціональної та історичної [4, с. 116-118].

В основі визначення мети теоретичного модуля лежить задача підготовки майбутнього вчителя математики із заданими характеристиками високого рівня теоретичної (фундаментальної) освіти, достатня для творчого володіння шкільним математичним матеріалом. Значення теоретичної підготовки в системах математичної освіти неодноразово підкреслювалася у роботах В. Давидова, Л. Занкова, Л. Фрідмана, Г. Глейзера, В. Болтянського, Н. Салміної, Г. Луканкіна, А. Мордковича, В. Гусева та ін.

Відомий методист Н. Лосева вважає, що одним з найголовніших завдань навчання математики є формування теоретичних основ наукового світогляду учнів, і підкреслював, що кожен вчитель окремо має використовувати всі засоби свого предмету, щоб передати учням максимально глибокі знання з урахуванням віку, а виклад матеріалу має бути доступним, цікавим, навіть хвилюючим для дітей, впливати на їх розум і на їхні почуття [5].

Математичні аспекти проектування теоретичного змісту математичної освіти досить повно висвітлені у психологічних дослідженнях, в яких дослідники вважають, що всю систему навчання необхідно переорієнтувати з формування у дітей розсудливо-емпіричного мислення на розвиток у них сучасного науково-теоретичного мислення. Водночас актуальним залишається положення Л. Виготського про те, що процеси розвитку йдуть слідом за процесом навчання і створюють зони найближчого розвитку [6].

Далі можна згадати теорію розвивального навчання Л. Занкова (один з принципів – пріоритет теорії); теорію В. Давидова (ознаки теоретичного мислення – узагальненість, рефлексія, внутрішній план дій), коли основу теоретичного узагальнення становить загальний (істотний) зв'язок, що виступає в ролі генетично вихідної основи для всіх особистих проявів; розвиток теорії орієнтовної основи розумових дій П. Гальперіна і Н. Талізінної (III тип орієнтування – моделювання узагальнених орієнтованих основ дій).

Всі розглянуті вище підходи реалізують лінійну схему моделювання теоретичного знання (у відповідності з відомою тезою: від простого – до складного, від знання неповного, неточного – до більш повного, до більш точного), тоді як зміст математичного освіти має розглядатися, зокрема, як цілісна система знань, умінь, навичок, методів, що являє собою професійно необхідне розширення шкільного математичного змісту.

У зв'язку з виявленими тенденціями В. Шадріков запропонував поглибити теоретичну і практичну складові математичної освіти майбутнього вчителя математики, змінивши зміст і структуру математичної та методичної підготовки в напрямі посилення шкільного компоненту математичної освіти з подальшим фундування знань на різних рівнях. Принцип фундування в процесі вивчення математики – це процес створення умов для виділення базових навчальних елементів шкільної математики з наступним теоретичним узагальненням структурних одиниць, які розкривають цілісність, сутність, трансдисциплінарні зв'язки та направлені на інтелектуальний розвиток студентів. Концепція фундування шкільних математичних елементів (знань, умінь, навичок, математичних методів) передбачає розгортання, в процесі математичної підготовки студентів, таких компонентів: визначення змісту рівнів базового шкільного навчального елементу (знання, вміння, навички, математичні методи); визначення змісту рівнів та етапів (професійного, фундаментального і спеціального) розгортання базового університетського навчального елементу; визначення технології фундування (діагностується цілепокладання, наочне моделювання рівнів глобальної структури, локальної модельності, управління пізнавальною і творчою діяльністю студентів, блоки мотивації базових навчальних елементів); визначення методичної адекватності базових шкільних та університетських навчальних елементів на основі сучасних методологічних концепцій.

У діяльнісному аспекті педагогічного процесу реалізація принципу фундування набуває спіралевидного характеру – це відповідає діалектичному розумінню розвитку системи знань.

Реалізація розглянутого принципу фундування в педагогічній системі математичної освіти має здійснюватися в наступних компонентах змісту освіти: навчальному плані предметного блоку Державного освітнього стандарту; навчальних програмах (освітньо-професійних програмах) математичних дисциплін; теоретичних і практичних матеріалах навчальних дисциплін, що відображають зміст навчальних дисциплін; методологічному та методичному забезпеченні викладання математики.

База даних, структура і знаково-символічна формалізація спіралей фундування базових одиниць навчального матеріалу визначаються концепцією наочно-модельного навчання математики.

Проектування прикладного модуля цілісної дидактичної системи математичної освіти майбутнього вчителя математики визначається наступними завданнями: забезпечення мотивацією спіралей фундування блоку прикладних задач; конкретизація теоретичних знань, як практичного розуміння; обґрунтування практичного вміння по спіралі: вміння – навички; науковий ретроспективний погляд на шкільну математику; розв'язання прикладних задач природничих і суміжних наук; конкретизація як наочно-модельна ілюстрація теоретичних знань; конкретизація як методична функція теоретичного знання; конкретизація як дослідницька функція нового теоретичного знання; конкретизація теоретичних знань (понять, теорем, алгоритмів тощо), як чинник засвоєння.

Що стосується гуманітарного модуля, він визначається концепцією особистісно-орієнтованого навчання, мета якого розвивається в процесі навчання, досягнення якої передбачає творчий пошук, варіативність, свідомий вибір, мотиваційне забезпечення діяльності, самостійність і розвиток особистісних якостей. Теоретичними передумовами сучасної концепції особистісно орієнтованого навчання є фундаментальні дослідження структури особистості, механізми її розвитку, особистих функціях і здібностях, відображені в роботах Б.Теплова, В. Краєвського, В. Давидова, В. Шадрікова, І. Лернера, А. Тряпціної, В. Серікова, Н. Бочкиної та ін.

М. Бубнова [7] зазначає, що гуманізація системи професійно-педагогічної освіти як цілеспрямованого процесу вже зараз здійснюється у двох напрямках: через створення умов для формування гуманістичної професійної свідомості вчителя та технології навчання; через побудову самої системи професійної освіти та підготовки вчителя. Тут слід додати третій напрямок: створення умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації особистості студента в процесі навчання математики.

**Висновки.** Отже, створена нами теоретична модель дидактичної системи математичної освіти студентів педагогічних ВНЗ, діятиме за реалізацією трьох умов.

До умов, що визначають перший напрям, слід віднести: формування мети; виділення гуманітарних аспектів математичного змісту (мотиваційних, операційних, соціальних, варіативних, виховних, функціональних); широке використання інформаційних технологій навчання через раціональне об'єднання особистого, інформаційного, емоційного та інших аспектів; професійна компетентність майбутнього вчителя математики.

До умов, що визначають другий напрям, слід віднести: переважно модульну побудову структури математичного змісту з наявністю в кожному модулі (навчальному або діяльнісному) варіативної частини; подолання виявленого в цьому дослідженні розриву між навчальними та професійними мотивами, між шкільним математичним змістом і вищою математикою I курсу; рівень засво-

ення і контролю математичного змісту, диверсифікація освітніх та професійних досягнень студентів.

До умов, що визначають третій напрям, слід віднести: індивідуалізацію навчання математики через широке використання комп'ютерних технологій; систематичне впровадження елементів когнітивної візуалізації в процесі управління пізнавальною діяльністю студентів; забезпечення взаємного переходу знаково-символічних систем (мова, формалізовані математичні об'єкти); створення ситуацій «інтелектуального ускладнення», стимулювання до творчої активності, комунікативної діяльності, заохочення, критичності, ініціативності та рефлексії.

В подальших дослідженнях планується описати реалізацію вище зазначених умов на практиці.

### Література:

1. Прокопенко І. Ф. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: Навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2008. – 344 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 386 с.
3. Дейниченко Г.В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. Дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Г. В. Дейниченко. – Х., 2009. – 20 с.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М., 1974. – 256 с.
5. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: моногр. / Н. М. Лосева. – Донецьк, 2004. – 387 с.
6. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
7. Бубнова М. Ю. Методична підготовка майбутніх учителів математики з використанням інформаційних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Ю. Бубнова. – Ялта, 2011. – 20 с.

УДК 371.213.1

**Загребельна О. О.**

Донбаський державний педагогічний університет

### **ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ**

*Автор у статті намагався простежити усі види виховної діяльності класного керівника загальноосвітньої школи промислового регіону. Продемонстровано на прикладі Костянтинівського НВК роботу класних керівників в*

умовах промислового регіону.

*Ключові слова:* виховна діяльність, учень, класний керівник, промисловий регіон.

*Zagrebelnaya E. A. Воспитательная деятельность классного руководителя в общеобразовательных школах промышленного региона / Донбасский государственный педагогический университет, Украина, Славянск.*

*Автор в статье пытался проследить все виды воспитательной деятельности классного руководителя общеобразовательной школы промышленного региона. Продемонстрировано на примере Константиновского УВК работу классных руководителей в условиях промышленного региона.*

*Ключевые слова:* воспитательная деятельность, ученик, классный руководитель, промышленный регион.

*Zagrebelnaya E. A. Educational activity of the class teacher at comprehensive schools of the industrial region / Donbass state pedagogical university, Ukraine, Slav'yansk.*

*The author in article tried to track all types of educational activity of the class teacher of comprehensive school of the industrial region. It is shown on the example of Konstantinovskiy TEC work of class teachers in the conditions of the industrial region.*

*Key words:* educational activity, pupil, class teacher, industrial region.

**Вступ.** Все більш складною стає ситуація в Україні, це проявляється в економічній нестабільності та духовному розладі суспільства, бажанні багатьох людей увійти у європейський простір (наприклад, виступи на Євромайдані у Києві), що може призвести до розколу країни, це не може не сказатися і на освітню систему. На сьогодні є проблеми у вихованні учнів, але спостерігається стандартизація виховної діяльності, відсутність злагодженої системи виховання, монологічний підхід у спілкуванні вчителя і учнів, звертається увага на безпосередній вплив, а не на саморозвиток особистості школяра.

Сформульовані в Національній програмі виховання загальні принципи гуманістичної педагогіки, ставлять на перше місце основне завдання виховання нового покоління, здатного не тільки осягнути сутність існування людини, а й творчо вирішувати їх згідно з часом.

Але, на жаль, виховний процес в сучасній загальноосвітній школі, складається з так званих громадських доручень, заохочень і покарань. Абсолютно не враховуються вимоги учня, його обізнаність, зміни у сучасному середовищі. За таких умов вихованець стає лише об'єктом такого виховного процесу. Тому виховна діяльність в школах не виконує основних функцій, а отже і вплив її на учнів незначний. Виховувати учня лише «заходами» й «методами» недостатньо, тому класному керівнику треба змінити своє ставлення до учня, який виховується у промисловому регіоні.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Роль діяльності педагога-вихователя, класного керівника вивчали (А. Макаренко та В. Сухомлинський);

питання проблеми змісту, методів, форм організації виховної роботи (М. Болдирев, В. Оржеховська, М. Рожков); роботу з батьками вихованців (І. Дружиніна, Р. Капралова, Н. Петров); основами індивідуального підходу до особистості школяра займалися (С. Карпенчук, М. Красовицький, М. Сметанський); питанням організації класного колективу, розвитку самоврядування (А. Макаренко, Г. Щукіна, М. Ярмаченко); основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, розглядали проблеми професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителів (Ю. Алферова, Т. Браже, С. Бреус, В. Воронова, О. Дубасенюк, В. Кричевський, М. Лук'янова, А. Маркова, Є. Смірнова, В. Сластьонін, Л. Спирін, Г. Сухобська); зміст діяльності класного керівника сучасної школи, визначення його функцій, підходів до формування особистості, теоретично обґрунтовано у наукових дослідженнях (І. Бех, О. Газман, Б. Кобзар, В. Киричук, В. Оржеховської, О. Пилипенко, А. Розберх, Г. Селевко).

**Мета статті.** Метою статті є аналіз виховної роботи класного керівника сучасної школи промислового регіону.

**Викладання основного матеріалу.** Сьогодні проблема організації виховного процесу набула особливої гостроти через ряд певних обставин. Процес виховання, особливо для промислового регіону, повинен бути продуманою, цілеспрямованою діяльністю, яка розширить і збагатить зміст розвитку особистості, учнівського колективу, що можливе лише при правильній організації виховної діяльності у школі. Класний керівник загальноосвітньої школи промислового регіону повинен забезпечити розв'язання таких завдань, як виховання в учнів культури поведінки, формування в них високих моральних якостей; забезпечення єдності педагогічних вимог з боку сім'ї і школи; організація в разі потреби допомоги учням (навчальної, матеріальної, моральної); проведення заходів, які передбачають зміцнення здоров'я учнів; організація суспільно корисної праці учнів, ведення документації класу; будівництва взаємин з учнями та їхніми батьками на демократичних засадах, співробітництві, сприяння розвитку самоврядування учнів.

Ми цілком погоджуємося з М. Фіцулой [5, с.389-391], що класний керівник виконує діагностичну, організаторську, виховну, координаційну, стимулюючу функції.

Діагностична функція класного керівника передбачає вивчення особливостей учнів свого класу, їхніх інтересів, нахилів, потреб, рівня вихованості, мотивів поведінки та інших якостей, що дає змогу скласти цілеспрямований і дієвий план виховної роботи, організувати результативний щоденний виховний вплив на учнівський колектив і на кожного учня зокрема.

Організаторська функція полягає в умінні залучати колектив класу до різних видів виховної діяльності: пізнавальної, що збагачує уявлення учнів про навколишню дійсність; суспільно корисної, спрямованої на загальну користь і благо; ціннісно-орієнтаційної, яка розкриває учням духовні та матеріальні соціально значущі цінності й орієнтує на них їх поведінку; художньо-творчої, що дає учням можливість реалізувати індивідуальні творчі

здатки та здібності; вільного спілкування, організації дозвілля учнів, що взаємозбагачує їх.

Виховна функція є найскладнішою в діяльності класного керівника. План виховної роботи в класі визначає зміст, форми і методи виховної діяльності. Класний керівник повинен продумати, як залучити якомога більше членів дитячого колективу до підготовки і проведення виховного заходу, знайти кожному конкретну справу, бо лише за таких умов це стане справою самих учнів, за яку вони вболіватимуть, до якої ставитимуться з почуттям відповідальності. Уміла підготовча робота з чітким розподілом обов'язків вже сама по собі виховує учнів, оскільки потребує відповідної дисципліни як найпершої умови цікавого життя, успіху спільної справи; визнання людини за її ставленням до праці, відповідальності при виконанні дорученої справи, допомоги товаришам та ін. За таких умов виховний захід є завершальним актом певного періоду виховної роботи.

Кожен виховний захід має свою структуру, яка залежить від методу або форми його проведення. Важливим структурним елементом такого заходу є підготовчий етап, на якому розподіляють обов'язки між учнями з урахуванням їх можливостей, детально продумують програму виховного заходу в межах відведеного для нього часу, підбирають необхідну літературу й наочне оформлення, контролюють підготовленість учнів до виконання доручених завдань.

Координаційна функція полягає у спрямуванні класним керівником виховних зусиль усіх педагогів, батьків і представників громадськості на позитивні результати у вихованні учнів. Класний керівник передусім домагається, щоб колектив учителів, який працює з учнями класу, керувався єдиними вимогами до них, здійснював індивідуальний підхід. Він вивчає особливості навчально-виховної роботи вчителів, ознайомлюється з їхніми вимогами та стосунками з учнями, обмінюється думками щодо поведінки окремих учнів, методів впливу на них. Об'єднання та спрямування виховної діяльності є найважливішим його завданням.

Успіх виховної діяльності класного керівника залежить також від того, наскільки тісно він співпрацює з батьками, може забезпечити єдність шкільного та сімейного виховання, від зв'язків із підприємствами та установами, які шефствують над школами, допомоги в організації виховання учнів за місцем їх проживання, у подоланні бездоглядності школярів тощо.

Стимулююча функція полягає у своєчасному виявленні позитивних моментів у розвитку кожного учня класу і відповідному заохоченні його до наступних корисних дій і вчинків.

Класний керівник мусить бути високоморальною особистістю, чесним, справедливим, порядним у всіх своїх помислах і вчинках. Він має добре знати своїх вихованців, розуміти їх духовний світ і душевний стан, жити їхніми радощами і смутками, бути делікатним і тактовним у стосунках з ними, любити їх і водночас бути вимогливим до них і до себе. Глибокі знання з педагогіки і психології забезпечать йому змогу швидко знаходити контакт з учителями й

учнями, вмiло організувати виховний процес, залучати учнів до різних видів діяльності, виявляти рівень їх вихованості, вносити до програми виховання відповідні корективи, спонукати їх до самоосвіти та самовиховання.

Відповідно до намiчених завдань визначають зміст виховної діяльності в класі, підбирають методи і форми його реалізації. Продумуючи систему виховної діяльності - зміст і шляхи її реалізації - дотримуються таких вимог: а) урахування актуальних питань у галузі народної освіти та виховання, плану роботи школи; б) цілеспрямованості, конкретності, розумної насиченості, опори на інтереси учнів; в) поєднання словесних, наочних та практичних форм і методів виховання; г) відповідності форм і методів виховання віковим особливостям школярів і рівню їх вихованості; г) урахування ювілейних і суспільно-політичних дат, подій у житті України; д) єдності педагогічного керівництва і самостійності учнів.

Плануючи виховні заходи, необхідно враховувати вік учнів, рівень їх вихованості, стан успішності та дисципліни, стадії розвитку учнівського колективу, наявність матеріальної бази тощо. Важливо передбачити якнайбільше практичних справ і залучення до їх виконання самих учнів.

Окремим розділом плану передбачається робота з батьками і громадськістю: тематика батьківських зборів і терміни їх проведення, робота з класним батьківським комітетом, відвідування сімей учнів, бесіди з батьками, форми й методи роботи з громадськістю для залучення її до виховної роботи з учнями класу.

Аналізуючи теоретичний матеріал викладений вище, розглянемо на прикладі Костянтинівського навчально-виховного комплексу роботу класних керівників. НВК знаходиться у промисловому регіоні – місто Костянтинівка Донецької області. Місто містить багато заводів, але багато з них або не працюють, або працюють з перебоями. Багато батьків не мають роботи або працюють на нестабільних робочих місцях, що пов'язане з закриттям заводів, промислових підприємств, відсутністю умов для реалізації молоддю творчих здібностей і вмінь. Це в свою чергу не може не сказатися на виховній діяльності учнів, що знаходить свій прояв в розширенні кримінальних та антигуманних форм поведінки. Сучасні батьки асоціюють школу тільки з навчанням, не звертаючи увагу на те, що дитина повинна розвиватися творчо, духовно, створювати матеріальні та культурні цінності, здобувати уміння і навички в процесі своїх відносин.

Задля того, щоб нагодувати свою родину, батьки вимушені працювати у містах всього регіону. Тобто на виховання дитини часу не вистачає. Проводячи наше дослідження, було встановлено, що з 78000 населення міста Костянтинівки Донецької області:

- офіційні безробітні складають – 1027 осіб;
- пенсіонери – 29000 осіб;
- працюючі – 24000 осіб;
- учні шкіл – 5579 осіб;
- інші – 18588 осіб.

На підприємствах міста з 24000 працюючих працюють тільки 4150 його мешканців, більш ніж 50% працюють за межами міста. Якщо розглянути соціальний паспорт учнів та сімей, де вони виховуються, то можна бачити, що сімей, де склалися несприятливі умови щодо виховання та навчання дітей 55, а кількість в них дітей складає - 79. Статус матері-одиначки мають – 378 сімей. Якщо розглядати кількість дітей, які виховуються одним з батьків, то на 5579 учнів шкіл міста приходиться 1739 дітей, що складає 31% від загальної кількості учнів. Як бачимо, учні після школи належать самі собі, батькам ніколи їх контролювати. Підтвердженням цього можуть бути батьківські збори, присутність на яких різко знизилася особливо з попередніми роками. Проводячи дослідження, ми зробили моніторинг відвідування батьками школи взагалі та отримали не дуже бажаний результат. Якщо робити порівняльний аналіз за останні три роки по навчально-виховному комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-дошкільний навчальний заклад» міста Костянтинівки Донецької області, то бачимо наступне (див. таблицю 1.).

Таблиця 1

**Моніторинг відвідування батьками навчального закладу**

Навчальний рік	Кількість учнів	Відвідування батьківських зборів	Відвідування загальних батьківських зборів	Відвідування школи протягом місяця	Перевірка щоденників в протягом тижня
2011-2012	395	296	217	185	250
2012-2013	364	234	202	157	200
2013-2014	347	187	162	102	211

Проводячи опитування серед батьків, можна дізнатися, що не всі вони знають навіть ім'я та прізвище класного керівника, не говорячи про те, як часто дві головні людини у вихованні дитини, зустрічаються взагалі. Обираючи різноманітні форми та методи роботи з батьками, класний керівник вважає, що більш розповсюджений засіб взаємозв'язку складають індивідуальні бесіди за мобільним телефоном. Відвідування класними керівниками учнів вдома, проведення обстежень житлових умов утримання та проживання у більшості випадків призводить до того, що практично 30% батьків відсутні на момент відвідування, незважаючи на час. Така відсутність пояснюється зайнятістю на роботі за межами міста. Багато батьків залишають своїх дітей майже на тиждень. Хто доручає їх родичам, а хто – самих. Позиція виховання така, що більшу частину дня дитина знаходиться у школі, де за неї відповідає вчитель, а потім її виховує вулиця. Не всі батьки розуміють, що в сучасних умовах розвитку суспільства, особливо неповнолітня дитина вчиться не стільки бути гарною, скільки бажає скоріше стати дорослою. Соціум, в якому це трапляється, прагне проявити себе з різних боків. Як правило, негатива в ньому більш ніж позитива. Сучасний школяр користується різними каналами і джерелами інформації, піддається численному спектру впливів і дій. Систем-

ний, відкритий підхід школи до соціалізації дітей припускає повноцінне включення у навчально-виховний процес усього арсеналу засобів і можливостей, яким розташовує суспільство в цілях формування особи, адекватної вимогам цього суспільства до певної міри, що відбиває його розвиток.

Зі зміною відношення батьків до школи змінюється і відношення учнів до неї. Якщо дитина постійно чує не дуже гарні коментарі відносно вчителів вдома, то відповідні почуття буде мати і вона. Проводячи дослідження на базі трьох шкіл міста Костянтинівки Донецької області (ЗОШ №1, ліцей, НВК) з боку встановлення відносин педагогів і школярів, ми отримали практично однакові результати. В опитуванні брали участь учні 9-11 класів, у кількості 142 особи. Учні 11 класів, майже всі (60 осіб) прагнуть до всебічного спілкування з вчителем, а ось думки та дії учнів 9-10 класів розділилися майже однаково: перші – охоче підтримують контакти з учителем, виконують його вказівки, але не виявляють при цьому ініціативи; другі – до спілкування не прагнуть, не відкидають поради вчителя, але зацікавленості в їх одержанні не виявляють. Особливим стає той факт, що серед учнів є й такі, які до спілкування з вчителем відносяться негативно, вказівки виконують формально, виявляючи дратливість, шукають докази до того, щоб не виконати вказівки. Саме така категорія учнів і потребує подальшого психолого-педагогічного дослідження. На наш погляд, кожний педагогічний працівник повинен замислюватися над тим, чому опитування призвело до таких результатів?

Не секрет, що підлітки скоріше розповідатимуть свої проблеми кому завгодно тільки не вчителю та батькам. Актуальними серед сучасних учнів стають віртуальні друзі, з якими можна спілкуватися за допомогою Інтернету. Аналізуючи форуми на молодіжних сайтах, можна знайти відповіді на будь-які запитання, обговорення тем, які турбують учнів різного віку. Не завжди надані поради від стороннього друга правильні. У більшості випадках вони призводять до порушення психічного розвитку дитини, викликають проблеми у відношеннях з батьками. Тому основним завданням для класних керівників та батьків залишається постійний контроль, відверті бесіди, вміння вислухати, зрозуміти, своєчасно допомогти своїй дитині. Важливим у відвертих стосунках стає вміння бачити в підлітках особистість та не принижувати її, спілкуватися з нею на рівних. Знаходити час на спілкування з дитиною – ось найважливіша місія сучасних батьків.

Ще одним впливовішим інструментом у вихованні учнів є взаємозв'язок класного керівника з учнівським самоврядуванням. Так у 2000 р. на базі Костянтинівського навчально-виховного комплексу була створена учнівська рада АСУМ (Асоціація учнівської молоді). Активним відділом шкільної учнівської ради АСУМ є відділ соціальної адаптації, який веде активну роботу з усіх напрямків. Відділом розробляються сценарії на всі заходи, які проходять у школі, організовується дозвілля на перервах для учнів 1-4 класів, проводяться різні конкурси, виставки малюнків, інформаційні хвилини, виробляються листівки, проводяться акції «Чисте джерело», «Допоможи пернатим»,

«Первоцвіт», «Збережемо ялинку», акції «Милосердя», тематичні дні, місячники боротьби з шкідливими звичками, інформаційні лінійки тощо.

АСУМ має свій гімн, статут, емблему. Вже кілька років учнівська рада АСУМ входить до «Золотої п'ятірки» міських учнівських рад (всього рад у місті –13), в 2012-2013 навчальному році зайняла друге місце в рейтингу «Міська учнівська Рада», II місце в міському інтелектуальному конкурсі «Чудеса світу», танцювальна команда «Дівчата» постійно бере участь у міському фестивалі альтернативного танцю « DANCE FEST» , команда «Акварель» 3 роки поспіль займає призові місця на міському, зональному та обласному Всеукраїнському фестивалі-конкурсі «Молодь обирає здоров'я», III місце у міській акції «Збережемо ялинку», II місце в міському конкурсі короткометражних фільмів «Життя очима об'єктива», I місце міського конкурсу дуетів «Konstavision -2010». Всі ці досягнення не можливі без участі класних керівників, вони допомагають в організації та проведенні шкільних закладів, намагаються задіяти, як можливо більше дітей свого класу, що в свою чергу і є дієвим інструментом у вихованні молоді.

**Висновки.** Підводячи підсумок, слід зазначити, що організація роботи класного керівника – це найактуальніша проблема сучасної школи, яка потребує подальшого вирішення та досконалого вивчення на кожному етапі, особливо для промислового регіону. Потрібно підкреслити, що вдала діяльність класного керівника можлива лише за умови успішної виховної діяльності в класі, адже це допомагає визначити цілісну виховну систему, організувати розвиток усього колективу класу і окремих його членів.

Очевидно, що застосування цілісного підходу до факторів розвитку сучасного школяра в умовах промислового регіону дасть можливість чітко визначити, як зміст підготовки класних керівників, так і фактори, які допоможуть їм у навчально-виховній роботі виховувати соціально розвинуту особистість.

### Література:

1. Болдирєв М. І. Класний керівник. – К.: Радянська школа, 1982. – 252 с.
2. Закон України "Про загальну середню освіту". – К.: Парламентське видавництво, 1999. – 90 с.
3. Закон України "Про освіту" // Виховна робота в закладах освіти України: Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – Вип. II. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 43-75.
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2000. - №22. – С. 3-7.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2002. – 528с.

6. Троцько Г. В. Вимоги до сучасного класного керівництва // Елітна освіта: історія, теорія, методика. - Кіровоград: Українська гімназія, 1996.

УДК 373.5.016:[811.161.2+821.161.2]:004

**Іванов І. Ю.**

Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **СПІЛКУВАННЯ ТА СПІВРОБІТНИЦТВО НА УРОКАХ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Автор наголошує на потребі розвивати в учнів навички XXI ст., розглядає хмарні технології для спілкування та співробітництва у навчанні мови та літератури, наводить приклади їх використання в загальноосвітній школі.*

*Ключові слова: спілкування, співробітництво, сервіси Веб 2.0, хмарні технології.*

*Иванов И. Ю. Общение и сотрудничество на уроках языка и литературы с использованием облачных технологий / Луганский областной институт последипломного педагогического образования, Украина.*

*Автор подчеркивает необходимость развивать у учащихся навыки XXI в., рассматривает облачные технологии для общения и сотрудничества в обучении языку и литературе, приводит примеры их использования в общеобразовательной школе.*

*Ключевые слова: общение, сотрудничество, сервисы Веб 2.0, облачные технологии.*

*Ivanov I. Y. Communication and collaboration into language and literature lessons using cloud technologies / Lugansk Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine.*

*The author emphasizes the need to develop students' skills in the XXI, considers cloud computing for communication and collaboration in teaching language and literature, gives examples of their use in secondary school.*

*Keywords: communication, collaboration, Web 2.0 services, cloud computing.*

**Вступ.** Нині класно-урочна система, яка діє в школах уже понад 200 років, не повною мірою забезпечує потреби суспільства в активних, творчих, цілеспрямованих випускниках, які б були конкурентоспроможними в сучасних умовах. Актуальною є проблема формування навичок XXI ст., необхідних для успішного життя, серед яких – уміння здійснювати ефективну комунікацію та співпрацювати з іншими суб'єктами навчального процесу задля досягнення конкретної мети. Розвиток цих навичок і вмінь є одним із першочергових завдань навчальної програми з мови та літератури, кінцевим

результатом якої має стати сформована мовна особистість. Використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарних, у навчанні словесності сприяє вирішенню цієї проблеми завдяки новим формам і методам навчальної діяльності на уроках та в позаурочний час.

**Огляд останніх досліджень.** Останнім часом педагогічна проблема використання хмарних технологій набуває поширення й усе більше вчених, педагогів, практикуючих учителів приділяють увагу цьому питанню (В. Биков, Н. Морзе, О. Спирін, В. Іванніков, С. Сейтвелієва, О. Воронкін та ін.). В. Биков зазначає, що подальша інформатизація освіти повинна базуватися саме на концепції хмарних обчислень з інтеграцією галузевих зусиль та можливостей ІКТ-бізнесу на основі механізмів аутсорсінга [1, с. 23]. Педагогіка співробітництва була предметом уваги ще радянських дослідників (В. Сухомлинського, І. Волкова, В. Шаталова та ін.). Нині з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та їх поширенням у школах про співробітництво й спілкування у навчанні заговорили й сучасні науковці та педагоги (В. Ягупов, І. Підласий, О. Савченко, Н. Морзе, Н. Дементієвська та ін.). На сьогодні немає достатньої кількості досліджень і розроблених моделей організації спілкування та співробітництва у навчанні словесності за допомогою хмарних технологій, що і є предметом розгляду в цій статті.

**Метою статті** є розгляд інструментів організації спілкування та співробітництва у навчанні словесності за допомогою хмарних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна школа неможлива без спілкування, проте ці навички залишаються недостатньо розвиненими, зокрема через зменшення обсягу живого спілкування між однолітками та поширення спілкування віртуального. Разом з тим, розвиток інформаційного суспільства передбачає подальше поширення засобів і способів віртуального взаємозв'язку, тому повернення до спілкування лише живого неможливе. Відповідно, вчителі-словесники мають адаптувати власну методику роботи до сучасних реалій, навчаючи учнів спілкуватися ефективно й успішно як живо, так і віртуально.

Співробітництво у навчанні відрізняється від спілкування наявністю кінцевого продукту – результату співробітництва в процесі спільної діяльності вчителя з учнем або учнів між собою (спільно розроблений план дій, спільна презентація, груповий звіт тощо). Необхідність розвитку навичок співробітництва впливає з сучасних потреб ринку праці, де потрібні не лише кваліфіковані, а й комунікабельні фахівці, які б могли успішно працювати в команді задля єдиної мети.

Організація спілкування та співробітництва можлива як за допомогою традиційних інтерактивних методів навчання, так і за допомогою хмарних технологій. Хмара – це «великий пул легко використовуваних і доступних віртуалізованих інформаційних ресурсів (обладнання, платформи розробки та/або сервіси)» [2]. Хмарні педагогічні технології забезпечують використання сервісів мережі Інтернет як засобу інтерактивного навчання без застосування локального програмного забезпечення, окрім браузера та плагінів до нього.

«Використання технології «хмарних обчислень» позбавляє необхідності у технологічній підтримці програмного забезпечення, так як контроль та нагляд за його функціонуванням, зокрема, збереженням даних, їх копіюванням, захистом від дії комп'ютерних вірусів та Інтернет атак тощо здійснює сам провайдер» [3, с. 105].

Будь-який комп'ютерний пристрій, під'єднаний до Інтернету, можна вважати інструментом спілкування та співробітництва у навчанні завдяки сервісам Веб 2.0 – онлайн-послугам, доступним будь-де і будь-коли. «Якщо Веб 1.0 припускав публікацію документів певними авторами, то Веб «другого покоління» передбачає співробітництво кінцевих користувачів в процесі створення інформаційного змісту. У рамках цієї ідеї стирається поділ суспільства на постачальників і користувачів інформації» [4, с. 148]. Використання Веб 2.0 у навчанні призводить до зсувів від споживання до виробництва, від авторитарності до співробітництва, від експерта до консультанта й помічника, від лекції до обговорення, від «навчання про щось» до «навчання, як робити», від пасивного вивчення до пасіонарного, від презентації до участі, від формалізму до навчання через реальне життя [5].

Розглянемо хмарні інструменти організації спілкування на уроках української мови та літератури і для самостійної роботи.

#### *1. Електронна пошта:*

- повідомлення від учителя учням (наприклад, учитель надсилає листа з коментарями та оцінками за контрольну роботу чи твір, який зможуть побачити як учні, так і їх батьки);

- обмін документами між учителем та учнями (наприклад, учитель відправляє групам учнів для заповнення бланк про особливості стилів мовлення, після заповнення учні обмінюються документами між собою і здійснюють взаємооцінювання);

- рольове листування (наприклад, група учнів створює колективний лист від імені читача, адресований літературному герою, інша група відповідає на цей лист від імені героя);

- листування у рамках телекомунікаційних проектів з учнями навчальних закладів інших міст, країн (наприклад, учні беруть участь у проекті з вивчення говірок різних регіонів України й обмінюються листами з результатами досліджень говірок свого регіону. Результатом проекту буде зібрання й систематизація цих листів у єдиний довідник);

- індивідуальні й групові консультації за допомогою листування (наприклад, під час виконання домашніх завдань учень може звернутися за допомогою до іншого учня або вчителя).

#### *2. Форуми, чати, голосові повідомлення:*

- обговорення в асинхронному режимі запропонованих учителем навчальних тем чи дискусійних питань на форумі (наприклад, після уроку вдома учні висловлюють свою думку стосовно подій у творі, навчаючись аргументувати й сприймати протилежні точки зору. На наступному уроці вчитель підводить підсумки цього спілкування);

- обговорення в синхронному режимі запропонованих питань у чаті (наприклад, для актуалізації опорних знань учитель проводить мозковий штурм про характеристики частин мови в чаті, де всі учні висловлюються одночасно);

- письмове, голосове або відеоспілкування за допомогою Skype, ICQ, Hangouts та ін. у синхронному режимі (наприклад, онлайн-зустріч учнів з сучасним письменником);

### 3. *Онлайн-опитування за допомогою форм Google, Microsoft та ін.:*

- опитування учнями громадської думки (наприклад, старшокласники проводять онлайн-опитування серед студентів-першокурсників про труднощі, які в них виникали під час складання ЗНО);

- опитування вчителем ставлення учнів до певної проблеми (наприклад, під час дискусії про події в літературному творі учні проходять експрес-опитування, висловлюючи своє ставлення до подій, що дає змогу вчителю планувати подальшу навчальну й виховну роботу);

- тестування учнів (наприклад, учитель готує тест на основі онлайн-форм опитування й оцінює рівень засвоєння учнями пройденної теми).

Розглянемо хмарні технології для реалізації навчання словесності у **співробітництві**.

### 1. *Спільна робота з документами (Google Docs, Microsoft Web Apps та ін.):*

- спільне створення нового або редагування існуючого тексту (наприклад, учні спільно знаходять помилки у тексті, виділяють кольором, виправляють. Можна організувати конкурс на кількість знайдених помилок за відведений час);

- розробка спільної презентації (наприклад, учні об'єднуються в групи, отримують завдання для дослідження, результати якого викладають у відповідних слайдах спільної презентації класу);

- створення спільної «бази знань» (наприклад, під час вивчення творчості Т. Шевченка учні знаходять цікаві матеріали (тексти творів, критику, екранізації, відеозаписи театральних вистав, пісні, презентації тощо) й поповнюють спільну онлайн-папку з систематизацією матеріалу. Усім учням класу доступні ці матеріали).

### 2. *Створення публічного онлайн-ресурсу:*

- використання блогів (наприклад, учитель супроводжує навчальний процес власним блогом, де публікує додаткові матеріали, домашні завдання, інтерактивні вправи, теми для обговорення. Учні можуть створювати власні блоги й викладати туди результати навчальної діяльності);

- використання сайтів (наприклад, учні ведуть сайт новин з життя свого класу й можуть опублікувати фотоальбом та враження від участі в конкурсі юних філологів);

- використання Вікі-сайтів (наприклад, учні під керівництвом учителя редагують статтю у Вікіпедії про письменника, додаючи нові матеріали, або

створюють власну статтю на тому чи іншому вікі-сайті про результати вивчення певної теми);

*3. Спільне створення схем, малюнків, інтелект-карт:*

- розробка логічних інтелект-карт у [coggle.it](http://coggle.it), [bubbl.us](http://bubbl.us) та ін. (наприклад, учні створюють родове дерево давньогрецьких богів або причинно-наслідкові зв'язки подій у творі);

- спільне створення схеми (візуалізації) в [caco.com](http://caco.com), [conceptboard.com](http://conceptboard.com) та ін. (наприклад, учні малюють спільну схему з засобами милозвучності мови та їх характеристиками).

*4. Створення або редагування файлів мультимедіа онлайн:*

- редагування зображень онлайн у [sumopaint.com](http://sumopaint.com), [pixlr.com](http://pixlr.com) та ін. (наприклад, учні редагують фотографії, знайдені в Інтернеті з виучуваної теми або створюють власний малюнок під враженням від прочитаного вірша);

- редагування відео онлайн в [ropcorn.webmaker.org](http://ropcorn.webmaker.org), [youtube.com](http://youtube.com) та ін. (наприклад, учні компонують декілька відеороликів з мережі Інтернет, додають текст і фотографії, створюючи нове відео);

- редагування аудіо онлайн в [audio-joiner.com](http://audio-joiner.com), [filelab.com](http://filelab.com) та ін. (наприклад, учні створюють аудіо-передачу про творчість письменника з використанням записів його читань, інтерв'ю, пісень тощо).

*5. Використання сервісів для збереження закладок [bobrdobr.ru](http://bobrdobr.ru), [delicious.com](http://delicious.com), [pinterest.com](http://pinterest.com) та ін.:*

- пошук в Інтернеті добірок корисних посилань (наприклад, учні шукають в тематичних онлайн-каталогах колекції посилань на ресурси з певної теми, обмінюються знайденим, додають описи до посилань);

- самостійне створення спільної бази онлайн-посилань (наприклад, учні разом з учителем, знаходячи цікаві й корисні ресурси про граматику української мови, поповнюють спільну базу посилань, додають описи до них).

*6. Використання соціальних мереж [vk.com](http://vk.com), [facebook.com](http://facebook.com), [plus.google.com](http://plus.google.com), [myschool.ua](http://myschool.ua) та ін. у навчанні:*

- спільне виконання домашніх завдань (наприклад, учні об'єднуються в пари й виконують домашню роботу за допомогою спілкування в соціальній мережі та обміну документами);

- дослідницька робота (наприклад, учні знаходять у соціальних мережах факти мовленнєвих помилок (граматика, пунктуація, етикет), аналізують отримані дані й роблять висновки стосовно усунення цих помилок у власному спілкуванні);

- проведення онлайн-уроків (наприклад, під час карантину учитель викладає в спеціально створеній для цього групі у соціальній мережі матеріали уроку, питання для обговорення, завдання й терміни виконання, після чого підводить підсумки роботи й оголошує оцінки).

**Висновки.** Використання хмарних технологій для спілкування та співробітництва у навчанні словесності сприяє урізноманітненню навчального процесу, мотивації учнів до самоосвіти, підвищенню рівня саморефлексії, розвитку умінь налагоджувати стосунки й співпрацювати задля єдиної мети.

Пропонований перелік ідей використання хмарних технологій для спілкування й співробітництва далеко не повний і може розширюватися вчителями-словесниками відповідно до їх потреб, професійних інтересів, мотивації та готовності учнів навчатись по-новому. Для ефективного впровадження хмарних технологій у навчальний процес учителям потрібно, по-перше, познайомитись із різноманітними сервісами Веб 2.0 та навчитись їх використовувати, по-друге, усвідомити психолого-педагогічні особливості роботи з ними, педагогічні переваги й недоліки, по-третє, сфокусувати увагу на перевагах та експериментувати разом з учнями.

### Література:

1. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8 – 23.
2. Гриб'юк О. О. Перспективи впровадження хмарних технологій в освіті / О. О. Гриб'юк // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць (IV). – 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybyuk-stattya1hmary%2B\\_Copy.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1111/1/grybyuk-stattya1hmary%2B_Copy.pdf).
3. Архіпова Т. Л. Використання «хмарних обчислень» у вищій школі / Т. Л. Архіпова, Т.В. Зайцева // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 17. – С. 99 – 108.
4. Соловяненко Д. В. Ключевые принципы Веб 2.0 / Д. В. Соловяненко // Культура народов Причерноморья. – 2007. – №100, т.2. – С. 147 – 151 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://repository.crimea.edu/jspui/handle/123456789/8826>.
5. Харгадон С. Web 2.0 – это будущее образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.websoft.ru/db/wb/2FF50B0C29518A87C32574DD003290BC/searchname/Web%202.0/doc.html>.

УДК 372.32

**кандидат педагогічних наук, доцент, Іщенко Л. В.**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

### **ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В СПІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОДНОЛІТКАМИ**

*Визначено провідні сучасні тенденції, які мають формувальний вплив на розвиток індивідуальних якостей дітей дошкільного віку, висвітлено принципове положення про спільну діяльність як системоутворюючого фактору розвитку особистості дитини в колективі Предметом дослідження є розвиток та формування індивідуальності дошкільника в колективній діяльності. Метою дослідження є визначення впливу спільної діяльності на становлення ін-*

дивідуальності дитини дошкільного віку. Обґрунтовано умови формування індивідуальних якостей особистості старшого дошкільника в колективних взаєминах: організація дитячої діяльності за провідними детермінантами: опора на позитивні риси індивідуальності, забезпечення оптимальної свободи дитини в різних видах діяльності: ігровій, образотворчій, комунікативно-мовленнєвій; особливості формування індивідуальних якостей особистості старшого дошкільника з урахуванням схильностей до діяльності. Висновок: індивідуальні особливості кожної дитини проявляються в колективі однолітків у спільній привабливій для неї діяльності.

*Ключові слова:* індивідуальність, особистість, колектив, колективні взаємини, діяльність, спільна діяльність індивідуальний стиль діяльності.

*Ищенко Л. В. Формирование индивидуальности дошкольника в совместной деятельности со сверстниками / Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Украина, Умань*

*Определены ведущие современные тенденции, которые имеют формирующее влияние на развитие индивидуальных качеств детей дошкольного возраста, освещены принципиальные положения о совместной деятельности как системообразующего фактора развития личности ребенка в коллективе. Предметом исследования является развитие и формирование индивидуальности дошкольника в коллективной деятельности. Целью исследования является определение влияния совместной деятельности на становление индивидуальности ребенка дошкольного возраста. Обоснованы условия формирования индивидуальных качеств личности старшего дошкольника в коллективных взаимоотношениях: организация детской деятельности по ведущим детерминантам: опора на положительные черты индивидуальности, обеспечение оптимальной свободы ребенка в разных видах деятельности: игровой, изобразительной, коммуникативно-речевой, особенности формирования индивидуальных качеств личности старшего дошкольника с учетом склонностей к деятельности. Вывод: индивидуальные особенности каждого ребенка проявляются в коллективе сверстников в совместной привлекательной для нее деятельности.*

*Ключевые слова:* индивидуальность, личность, коллектив, коллективные взаимоотношения, деятельность, индивидуальный стиль деятельности.

*Ischenko L. V. Formation of identity preschooler in joint activities with their peers / Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine, Uman*

*Definitely leading contemporary trends that have influenced the development of molding the individual qualities of preschool children, highlights fundamental principle of joint activity as a factor in the development of the child subject research team is developing and shaping the collective identity preschooler activities. The study aims to determine the effect of joint activities on the development of individuality child of preschool age. Proved conditions of the individual qualities of the older preschooler collective relations : organizing children's activities at the leading determinants : the reliance on positive traits of individuality, to ensure optimum freedom of the child in various activities : games ,*

*visual , communicative speech, especially the formation of individual personality traits of the older preschooler given the propensity to work. Conclusion: the individual characteristics of each child are shown in a group of peers in a common attractive for her work.*

*Keywords: personality, personality, team, group relationships, activities, individual style of activity.*

**Вступ.** Індивідуальність передбачає в дитині свободу свідомості, почуттів, поведінки, що реалізується в діяльності, у тому числі і з урахуванням нахилів, але свобода окремої особистості формується в тісній залежності від оточення. Так як дитина в дошкільному закладі знаходиться серед однолітків, то виникає необхідність вивчення питань, що стосуються «дитячого суспільства», колективу і пошуку оптимальних шляхів їх взаємодії.

В умовах дитячого садка система життєзабезпечення створює чудові можливості для прояву і розквіту дитячої індивідуальності. У колективі однолітків дитина відчувається рівною серед рівних, що вже само собою відкриває рамки вияву дитячої індивідуальності.

Саме через колектив, який є носієм суспільних ідей, відбувається формування відносин окремої особистості. В залежності від ставлення колективу до тих чи інших подій, фактів дійсності, найчастіше складається і ставлення особистості до них. У свою чергу окрема особистість впливає на дитячий колектив у процесі прояву індивідуальних якостей, схильностей до діяльності, які яскраво підкреслюють її своєрідність. Таким чином особистість виступає як член колективу, пов'язана певними відносинами з іншими його членами. Емоційний комфортний стан дитини серед інших визначається її спрямованістю на колектив, готовністю до взаємодії з ним і емоційним відгуком на стан інших дітей [1, с. 10].

Ми розглядаємо індивідуальність дитини, як своєрідність проявів моральних якостей, індивідуальних нахилів, що дозволяють їй жити в дитячому колективі, в умовах колективних взаємин. Індивідуальність розвивається в процесі зміни цих якостей, коли набувається позитивний досвід їх проявів у колективній діяльності дошкільнят, а також долаються негативні риси.

Самобутність кожної дитини розкривається в дитячому «суспільстві» серед товаришів. Дитина буде відчувати себе комфортно тільки там, де її цінують, люблять, розуміють, захищають. Таким суспільством є колектив, де панують моральні взаємини. У групі, яка не є колективом, дитина навряд чи знайде підтримку і розуміння, так як в умовах групової взаємодії, обумовленого завданнями і метою спільної діяльності більше на діловому, ніж на емоційному рівні, нелегко отримати гідну оцінку і визнання.

Колективні взаємини в дитячому середовищі, засновані на моральній вихованості дітей, можуть виступати однією з умов самореалізації дитини в групі однолітків, у спільній цікавій діяльності з якої виявляються нахили будь-якого дошкільника, які надалі можуть розвиватися в здібності. Дуже важливо, щоб особистісні переживання дитини були спрямовані на іншого, так як саме

процес емоційної спрямованості на іншого полегшує входження дошкільника в колектив однолітків, забезпечує відносно сприятливе перебування в ньому [1, с. 33].

Процес розвитку особистості розглядається як власне реалізація нею через діяльність суспільних відносин (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Б. Ломов, М. Савчин, Д. Фельдштейн та ін.).

У працях багатьох вчених зроблена спроба визначити вплив діяльності на становлення особистості в спільній ігровій (А. Гончаренко, Н. Химич), трудовій (З. Борисова, Л. Крайнова, В. Павленчик), навчальній (Р. Буре) і мовленнєво-творчій (Н. Гавриш) діяльності, специфіка прояву гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (Л. Артемова, В. Котирло, О. Смирнова).

У дослідженнях Л. Артемової, В. Котирло, Т. Маркової, Т. Репіної логічно поєднані два аспекти: гра – взаємини. Науковці здебільшого звертали увагу на становлення взаємин дошкільників у контексті розвитку сюжетно-рольових і будівельно-конструктивних ігор. Н. Химич у своєму науковому дослідженні звернулась до театралізованих ігор, зокрема ігор-драматизацій за сюжетом народних казок, як засобу формування гуманних взаємин дошкільників.

Однак робіт, спеціально присвячених вивченню індивідуальних особливостей дитини, що дозволяють їй жити в дитячому колективі, немає, хоча потреба дослідження цієї проблеми зростає у зв'язку з необхідністю розвитку дитини в умовах суспільного виховання.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета дослідження – визначення впливу спільної діяльності на становлення індивідуальності дитини дошкільного віку. Завдання дослідження полягало в обґрунтованні умов формування індивідуальних якостей особистості старшого дошкільника в колективних взаєминах.

**Виклад основного матеріалу статті.** Теоретико-методологічні підходи до розв'язання проблеми розвитку індивідуальності в дитячому колективі стали філософські та психолого-педагогічні положення про єдність свідомості та діяльності, біологічного та соціального (Б. Анан'єв, М. Бердяєв, Л. Виготський, В. Мерлін); про єдність взаємообумовлених індивідуального, особистісного та колективного підходів (Б. Анан'єв, Л. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін); про опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, провідну роль діяльності та спілкування в розвитку особистості (О. Бодальов, О. Запорожець, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Рубінштейн).

Головна умова повноцінного розвитку індивідуальності – забезпечення оптимальної свободи дитини в різних видах діяльності та спілкування з оточенням, побудоване на розумінні, терпимості, доброті й любові [2].

Спеціальна організація спільної колективної діяльності в умовах педагогічного супроводу може виступати можливістю розкриття своєрідності кожної дитини і виховання у нього найважливіших моральних якостей з опорою на індивідуальні нахили.

Індивідуальний стиль діяльності розглядається як характерна для даної людини система навичок, методів, прийомів, способів рішення задач тієї чи іншої діяльності, які забезпечують більш чи менш успішне її виконання [2].

Гармонійний розвиток індивідуальності передбачає вибудову індивідуального стилю життя за допомогою засобів, найбільш корисних не тільки для себе, а і для оточуючих. У цьому варіанті розвиток індивідуальності відбувається завдяки наявності власних природних можливостей, підтримці оточуючих, наявності та доступності варіативного інформаційного середовища, з якого людина може вибрати пізнавальну, почуттєву, оцінну інформацію відповідно до своїх поглядів та переконань [4].

Розвинена А. Леонтьєвим концепція діяльності дозволила ввести проблему відносин в контекст вивчення предметної діяльності та впливу її на розвиток особистості. Він показав, що система відносин, у тому числі і міжособистісних, породжується предметною діяльністю, але для аналізу проблеми свідомості особистості необхідно перейти від індивідуальної предметної діяльності до аналізу колективної діяльності, від вивчення детермінантних відносин суб'єкта до світу, до вивчення самих відносин.

Ці відносини як безпосередні суб'єкт-об'єктні зв'язки емоціонального плану зароджуються і формуються в онтогенезі досить рано. Але з того самого моменту, коли не тільки окремі індивіди, а група однолітків як ціле починає виступати для дитини в якості реальної сили і об'єкта її дій, орієнтацією, можна говорити про виникнення різноманітних взаємин особистості з однолітками. Це відбувається тоді, коли у спільній діяльності дітей з'являються спільні цілі, завдання, переживання, і виникає необхідність в узгодженні зусиль дітей, співучасті і взаємодопомозі, і виникають гуманні взаємини. У такій діяльності розвиваються найважливіші моральні якості дитини [2, с. 28-29].

В. Кузьменко визначено, що глибинними характеристиками, які активізують процес становлення індивідуальності, виконують змістоутворюючу функцію при побудові власного життєвого шляху, забезпечують унікальність стилю діяльності, поведінки та життя, є цілепокладання, вибірковість та винахідливість. Кожна з цих властивостей несе певне функціональне навантаження, доповнює та удосконалює процес розвитку індивідуальності відповідно до означених стратегічних ліній [3, с. 42-43].

Особливу роль у розвитку відносин дошкільнят грає сюжетно-рольова гра. У рольових іграх, на думку відомого їх дослідника Д. Ельконіна, між дітьми складаються відносини співробітництва, взаємодопомоги, розподілу і кооперації праці, турбота і увага один до одного, а також іноді і відносини володарювання, навіть деспотизму і грубості, в яких формуються як позитивні, так і негативні якості особистості.

Гра є належністю субкультури дитинства, з однієї сторони, а з іншої – елементом системи виховання, яка цілеспрямовано використовується суспільством для підготовки дітей до життя. Рівень оволодіння дітьми нормами і правилами поведінки як способами організації спільної діяльності, яскраво проявляється в умовах неузгодженості цієї діяльності. У ситуаціях конфлікту сус-

пільні норми поведінки можуть бути використані в якості засобів для їх вирішення, і тільки тут вони виступають для дошкільника чітко. Наявність у грі реальних взаємин показує, що діти, які граються складають саме колектив, де супідрядність мотивів здійснюється в силу не ігрових, а реальних відносин між дітьми [1].

Дошкільний вік - це вік творчої гри як провідного виду діяльності, де найбільш успішно розвиваються схильності, зокрема, соціальні схильності. Дослідники показують, що значний вплив на збагачення змісту дитячих ігор надають організовані і продумані дорослими спостереження навколишнього життя [1; 2; 3].

Радість ігри – це радість творчості особистості та формування колективних взаємин. Одна і та ж дитина проявляє різні риси характеру, схильності залежно від змісту гри, від складу гравців, одну і ту ж роль кожна дитина створює по-своєму, вкладаючи в неї свій маленький життєвий досвід, свої почуття і звички. Майже всі дівчатка в іграх бувають мамами, всі люблять своїх дітей - ляльок, але в поведінці кожної мами є і свої індивідуальні відтінки. Одна більш ласкава, зворушливо-ніжна, інша – сувора, що вимагає порядку, третя - поєднує і те й інше. Більшість хлопчиків грають у капітанів, льотчиків, але жоден з них не повторюється, навіть якщо вони наслідують один і той же й образ. Різноманіття відтінків у виконанні ігрових ролей заявляє про своєрідність кожної дитини, про вміння відчувати і сприймати навколишнє по-своєму. Спостерігаючи різноманітні моральні прояви поведінки один одного у спільній грі, діти розвивають свої нахили, задатки до здібностей, збагачуючись взаємним досвідом у колективних іграх.

Принципове положення про спільну діяльність як системоутворюючого фактора розвитку особистості дитини в групі, в суспільстві, культурі прямо перетинаються з положенням про соціальну ситуацію розвитку як системи відносин суб'єкта в соціальній дійсності, відображеній в його переживаннях і реалізованій ним у спільній діяльності з іншими. Це унікальне для кожної дитини ставлення з дорослими і однолітками, з навколишньою дійсністю визначає якісну своєрідність кожного вікового періоду. Соціальна ситуація розвитку характеризується, з одного боку, об'єктивним становищем дитини в системі відносин, а з іншого – суб'єктивним відображенням цих ставлень у її переживаннях. Соціальна ситуація розвитку – це передумова і рушійна сила будь-якої зміни в житті і поведінці дитини [1, с. 14-15].

На основі численних досліджень стає можливим виділити стадії розвитку спільної діяльності в дитячій групі, важливих для становлення особистості: емоційна сумісність в немовлячому віці «дорослий - дитина», співпраця з однолітками в молодшому дошкільному віці, спільні дії з партнером по грі з елементами співпраці в середньому, і лише до кінця старшого дошкільного віку спільна діяльність досягає стадії взаємної згоди та співучасті у різних сферах. З'являються так звані «ігрові колективи» однолітків з спільністю вимог і єдністю мети.

Спілкування є органічною складовою будь-якої продуктивної діяльності (ігрової, трудової, навчальної), оскільки обслуговує кожну з них. Становлення і розвиток особистості людини, її внутрішнього світу, ставлення до нього, до оточуючої дійсності нерозривно пов'язане з спілкуванням, саме цим і визначається увага дослідників до означеної проблеми. Інтерес до вивчення гуманізації взаємин дошкільників пояснюється існуванням загальної тенденції суспільства до жорсткості, реального прагматизму та формалізацією взаємин. Людські взаємини формуються саме на фоні спілкування, а гуманізація спілкування прямо пропорційна гуманізації взаємин [3, с. 35].

**Висновки.** Схильності до діяльності як індивідуальні особливості, важливі для самоактуалізації кожної дитини, оскільки підкреслюють її своєрідність і неповторність саме серед однолітків, а в дитячому колективі ця своєрідність найбільш помітна і яскрава.

1. Спеціальна організація спільної колективної діяльності в умовах педагогічного супроводу може виступати можливістю розкриття найважливіших моральних якостей кожної дитини з опорою на індивідуальні схильності.

Завданням педагогічної науки є розробка і досконалість змісту дитячої життєдіяльності, різних елементів дитячого життя, щоб зробити кожен з них засобом виховання моральних якостей особистості, які відповідають сучасній ситуації культурного розвитку суспільства.

#### **Література:**

1. Ладивір С. Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною / С. Ладивір. – К.: Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. – 128 с.(бібліотека «Шкільного світу»).
2. Гончаренко А. М. Вплив мовленнєвого спілкування на гуманізацію взаємин дошкільників // Актуальні проблеми дошкільного виховання: Міжвузівський збірник наукових праць / За ред. академ. АПН України А.М. Богущ і доц. Т. І. Поніманської. - Рівне, 1997. - С 99 – 100.
3. Кузьменко В. У. Сутність технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т.VII. – Вип. 4. – К.: ГНОЗІС, 2005. – С.181-190.

УДК:378.147

**кандидат педагогічних наук, Карабін О. Й.**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА  
ПРОБЛЕМА**

*У статті проаналізовано поняття професійної компетентності, з'ясовано аспекти розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, розглянуто проблеми професійної компетентності, доповнено складові професійної компетентності майбутніх фахівців, проведено поділ на блоки професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, виділено основні напрями розвитку їх професійної компетентності та розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.*

*Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, професійний саморозвиток, саморозвиток, самоосвіта, професійна компетентність, професійна компетентність майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.*

*Карабин О. И. Развитие профессиональной компетентности будущих специалистов компьютерного профиля как педагогическая проблема Тернопольского региона / Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка, Украина, Тернополь*

*В статье проанализированы понятия профессиональной компетентности, выяснено аспекты развития профессиональной компетентности будущих специалистов компьютерного профиля, рассмотрены проблемы профессиональной компетентности, дополнен составяющие профессиональной компетентности будущих специалистов, проведено разделение на блоки профессиональной компетентности будущих специалистов компьютерного профиля, выделены основные направления развития их профессиональной компетентности и развитие профессиональной компетентности будущих специалистов компьютерного профиля.*

*Ключевые слова: информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, профессиональное саморазвитие, саморазвитие, самообразование, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность будущих специалистов компьютерного профиля.*

*Karabin O. Y. Development of professional competence of professionals of computer type as a pedagogical problem of the Ternopil region / Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk, Ukraine, Ternopil*

*The paper explores the concept of professional competence clarified aspects of the professional competence of professionals of computer type, the problems of professional competence, supplemented with components of professional compe-*

*tence of specialists organized division into blocks of professional competence of professionals of computer type, highlights the main areas of their professional development and professional competence of professionals of computer type.*

*Key words: informatization of education, information technology komunikatsiynii professional self-development, self-development, self-education, professional competence, professional competence of future specialists of computer type.*

**Вступ.** Одним з головних пріоритетів України є прагнення побудувати орієнтоване на інтереси людей, відкрите для всіх і спрямоване на розвиток інформаційне суспільство, в якому кожен міг би створювати і накопичувати інформацію та знання, мати до них вільний доступ, користуватися і обмінюватися ними, щоб надати можливість кожній людині повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи суспільному і особистому розвитку та підвищуючи якість життя [1].

В умовах інформатизації навчального процесу у вищій школі в педагогічній діяльності з'являються нові можливості керування пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців. Зростають вимоги до інтелектуального, наукового, культурного рівня вчителя, його професійної майстерності і творчих здібностей. Через це одним із важливих критеріїв професіоналізму сучасного вчителя є його підготовка в галузі інформатики та інформаційних технологій, які швидко стають невід'ємною складовою повсякденного життя сучасної людини [2].

Унаслідок цього істотно змінилися вимоги до сучасного фахівця, до його особистісних і професійних характеристик, які пов'язані з професійною компетентністю майбутніх фахівців. Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є своєрідною педагогічною проблемою в освіті, яка вимагає наукового переосмислення цінностей в системі вищих навчальних закладах освіти і спрямований на формування професійної системи знань, умінь, навичок до повноцінної професійної діяльності в умовах динамічного розвитку науки і технологій.

Проблемою професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю у повній мірі ще не розв'язана, але багато її аспектів досліджувалися вітчизняними й зарубіжними науковцями. Різні аспекти професійної компетентності розглядалися у працях С. С. Вітвицької, О. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк, М. В. Левківського та ін. Досить багато вчених (Н. В. Баловсяк, І. В. Букреева, О. О. Головка, О. В. Добудько, Л. Д. Зеленська, О. В. Касаткіна, О. І. Кривошеєва, Н. М. Мурована, В. О. Назаренко, Ю. В. Пінчук, В. І. Саюк, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва, Л. Г. Собко, А. В. Шишко та ін.) присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі професійної компетентності майбутнього фахівця.

У зарубіжній педагогіці проблема професійної компетентності майбутнього фахівця стала предметом досліджень (Р. Квасниці, В. Ландшеєра, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та ін.).

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета та завдання статті полягають у з'ясуванні та визначенні аспектів розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю.

**Виклад основного матеріалу статті.** Сьогодні процес інформатизації освіти характеризується прогресивно зростаючим рівнем упровадження комп'ютерної техніки і динамічним використанням інформаційно-комунікаційних технологій для одержання, збереження, опрацювання, інформації, що сприяє майбутнім фахівцям комп'ютерного профілю поглибити професійні знання й вміння і розвитку професійної компетентності згідно суспільного замовлення, державних стандартів вищої освіти та особистісного розвитку.

Завданням вищої школи є формування професійного компетентного вчителя, який може поєднувати у собі професійне самовдосконалення, всебічну ініціативність, креативно-інноваційну творчість, що сприятиме гармонійному розвитку особистості, формуванню соціальної активності, високому інноваційному рівню культури та професійності [2].

Звернемося до поняттєво-термінологічного осмислення досліджуваної проблеми, що дасть змогу оцінити сутність професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю. Визначення поняття «професійної компетентності» розглядається у роботах багатьох дослідників [3; 4; 5]. Сутність якого відображається в різних аспектах процесу розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти [6; 7; 8].

Проаналізуємо, який зміст вкладають науковці у це поняття.

На думку І. А. Зимньої, професійна компетентність є інтегративною якістю і проявляється в діяльності, поведінці, вчинках людини та розглядається як цілісна особистісна якість, що ґрунтується на певному рівні розвитку інтелектуальних та мислительних здібностей, таких як аналіз, синтез, порівняння, систематизація, тощо; на загальнобіологічних властивостях випередження та ймовірного прогнозування дійсності; на сукупності необхідних для реалізації професійної діяльності особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, організованість, відповідальність [7].

Професійна компетентність у контексті концепції «інтегрованого розвитку компетентності», розробленої шведськими й американськими вченими (В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед) включає знання і уміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, які необхідні для формування умінь і навичок здійснення діяльності творчого рівня [9].

Професійну компетентність А. К. Маркова розглядає як індивідуальну характеристику ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, що надає можливість діяти самостійно і відповідно, як опанування людиною здатності та вмінь виконувати певні трудові функції. Вона так характеризує основні сутнісні категорійні ознаки поняття «компетентність»: компетентність не зводиться до освіченості; компетентність є поєднанням психічних якостей, які надають змогу діяти самостійно і відповідально; основою суджень про компетентність є оцінка та вимір кінцевого результату діяльності;

компетентність є характеристикою окремої людини і виявляється у результатах її діяльності [4].

Професійна компетентність, згідно з баченням А. А. Бодалева, В. І. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластеніна, є складним системним утворенням, основними елементами якої є:

— підсистема професійних знань як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

— підсистема професійних умінь як психічних утворень, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності;

— підсистема професійних навичок — дії, сформовані в процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму;

— підсистема професійних позицій як сукупності сформованих установок і орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер професійної діяльності і поведінки фахівця;

— підсистема індивідуально-психологічних особливостей фахівця — поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки і виявляються у професійних якостях особистості;

— підсистема акмеологічних інваріант — внутрішніх збудників, які обумовлюють потребу фахівця в постійному саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [5, 334–335].

Професійна компетентність майбутніх фахівців комп'ютерного профілю залежить від прогресивного розвитку науки і техніки та упровадження модернізованих інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес вищої професійної школи.

Майбутні фахівці повинні бути наділені такими компетенціями:

— володіти предметною областю на належному кваліфікаційному рівні, тобто володіти новітніми методами й техніками дослідження, знати новітні теорії та їхні інтерпретації;

— критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії й практики;

— володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні;

— бути здатним внести оригінальний вклад у дисципліну відповідно до канонів цієї предметної області, наприклад, у рамках кваліфікаційної роботи;

— демонструвати оригінальність і творчий підхід; опанувати компетенції на професійному рівні [6].

Підтримуючи погляди дослідників [3; 4; 6; 7; 8] доходимо висновку, що професійна компетентність майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є динамічним, багатоструктурним, особистісним утворенням взаємопов'язаних професійних, інтелектуально-наукових, загальнокультурних, суспільно-соціальних, морально-естетичних знань, умінь і навичок до професійної, спеціалізованої, науково-практичної діяльності, в умовах прогресуючого роз-

витку науки і технологій, згідно суспільного замовлення та галузевих стандартів вищої освіти.

Сучасні процеси модернізації освітнього процесу визначають складові професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю, як необхідний набір конструктивів, що відповідають галузевим стандартам вищої освіти з даної спеціальності.

За трактуванням О. А. Дорофеева складовими професійної компетентності майбутніх фахівців до професійної діяльності є:

— актуальна кваліфікованість (знання, вміння й навички із професійної галузі, здібності продуктивного володіння сучасними інформаційними комп'ютерними технологіями, що необхідні для професійної діяльності);

— когнітивна готовність (уміння на діяльнісному рівні оволодівати новими знаннями; новий інструментарій, нові інформаційні та комп'ютерні технології, виявлення інформаційної недостатності);

— здібність до успішного пошуку і засвоєння, використання необхідної і досить наукової інформації, уміння навчатись і вчити інших);

— комунікативна підготовленість: володіння рідною та іноземними мовами;

— знання патентознавства, авторських прав, ділової етики професійного спілкування і управління колективом;

— уміння їх застосовувати при оптимальному поєднанні демократизму і авторитарності;

— уміння вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення тощо;

— володіння методами техніко-економічного, екологічно орієнтованого аналізу виробництва з метою його раціоналізації і гуманізації;

— креативна підготовленість, а саме підготовленість до пошуку нових підходів до вирішення відомих завдань або постановка і вирішення принципово нових завдань як у професійній сфері, так і в суміжних галузях;

— розуміння тенденцій і основних напрямів розвитку професійної галузі і техносфери в цілому в поєднанні з духовними, політичними, соціальними і економічними процесами тощо [3].

Зазначимо, що А. К. Маркова розглядає професійна компетентність як складову з чотирьох блоків:

а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;

б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння;

в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагає від нього професія;

г) особистісні якості, які забезпечують володіння вчителем професійними знаннями та вміннями [8].

Враховуючи вище наведені формулювання професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю та складові професійної компетентності доповнимо складові, як набір конструктивів, які відповідають предмету нашого дослідження:

— загальнопрофесійна складова (компетенції: загальнокультурна, соціальна, комунікативна, освітня, правова, процесуальна, економічна, управляюча, дидактична, виховна, цілісна, інтеграційна, системна);

— загальногалузева складова (компетенції: наукова, інтелектуальна, системна, рефлексивна, когнітивна, гностична, діагностична, галузева);

— інформаційно-технологічна складова (компетенції: технічна, інформаційна, операціо-технологічна, алгоритмічна, аналітична, операційна, моделювальна);

— особистісно-індивідуальна складова (компетенції: індивідуальна, особистісно-пізнавальна, мобілізуюча, організаційна, розвиваюча);

— мотиваційно-вольова складова (компетенції: мотиваційна, вольова, психічна, спонукальна, емоційна, етична, перцептивна, діяльнісна);

— творчо-креативна складова (компетенції: творча, креативна, евристична, абстрактна, проектувальна, конструктивна, дослідницька).

У загальному професійну компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю можна умовно поділити на такі блоки, які наочно представлені на рисунку 1.



Рис. 1. Поділ на умовні блоки професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю

Враховуючи специфіку, властиву професійній діяльності, можна виділити основні напрями розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю:

1. Цілеспрямованого саморозвитку. Формування стійкого інтересу до професійної діяльності й навчання, самовдосконалення, самоорганізації, самоосвіченості, розвитку творчих здібностей.

2. Інтеграційного вдосконалення. Формування свідомого ставлення до майбутньої професії, зростання рівня знань, формування навичок для переносу умінь та інтеграції їх з різних сфер науки і техніки.

3. Навчально-професійної діяльності. Володіння навичками використання інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності.

4. Інформаційної готовності. Володіння інформаційною компетентністю та інформаційною культурою.

5. Дослідницької діяльності. Формування умінь досліджувати процеси та явища, аналізувати, узагальнювати, оцінювати інформаційні процеси, інтерпретувати одержані результати, систематизувати, осмислювати, опрацьовувати, формулювати висновки.

6. Інформаційно-аналітичного мислення. Володіння основами абстрактного, творчого мислення та аналітичною обробкою інформації.

7. Інформаційно-алгоритмічного моделювання. Володіння правильного вибору та використання методів інформаційного моделювання, реалізації їх на основі алгоритмічних структур та інтерпретації розв'язків завдань.

8. Прикладної підготовки. Формування вмінь здійснювати інформаційну підготовку фахівців, які будуть вільно орієнтуватися в інформаційних потоках зі спеціальності та володіти різностороннім і динамічним комплексом знань для постановки прикладних завдань і вміння їх вирішувати за допомогою комп'ютерних систем.

9. Науково-навчального спрямування. Володіння універсальними науковими методами, теоріями, концепціями, навчальними інформаційно-автоматизованими та інформаційно-пошуковими системами.

10. Освітньо-інформаційного спрямування. Володіння навчально-виховними, професійними, нормативними, інформаційно-технологічними, констуктивно-моделювальними, проектувальними, пошуково-експертними вміннями та навичками.

11. Методично-технічного спрямування. Формування вмінь здійснювати інтеграцію між традиційними методичними системами навчання та інформаційними технологіями навчання.

12. Фундаментальних інновацій. Формування умінь впровадження фундаментальних інновацій в методику навчально-методичного процесу [2].

Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю на сучасному етапі реалізується за допомогою упровадження комп'ютерної техніки і динамічного використання інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють поглибленню професійних знань та вмінь, активізації навчально-пізнавальної діяльності фахівця, науково-пізнавальної мотивації, поглибленню загальнопрофесійної діяльності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій і самореалізації, вдоскона-

ленню професійної майстерності, зростанню особистісного розвитку та професійної кваліфікації.

**Висновки.** Розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є складним, багатофакторним процесом, який цілеспрямовано реалізується за допомогою технологій навчання, які ініціюють активну науково-навчальну діяльність, розвиток творчої індивідуальності в сприятливому інформаційному середовищі, що акумулює інтелектуальні, культурні, соціальні надбання і є відкритою системою технічних та інформаційних засобів, ресурсів, процесів для комп'ютерної діяльності майбутніх фахівців.

### Література:

1. Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки». [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16>.
2. Карабін О. Й. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі: дис. ... канд. пед. наук. — 13.00.04 / Карабін Оксана Йосифівна. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. — Тернопіль, 2013. — 274 с.
3. Дорофеев А. А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. № 4, 2005. — С. 30–33.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
5. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 585 с.
6. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. — Житомир, 2005. — 311 с.
7. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности»// Перспективы. Вопросы образования. 1988. №1.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. — М.: Педагогика, 1993.
9. Дубчак О. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості / О. Дубчак, В. Покладова, Н. Стефаненко // Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції. — К.: 2004. — С. 20–21.

УДК 720.92+378.013+306

**кандидат педагогічних наук, доцент, Карпова С. М.**Одеська державна академія будівництва та архітектури,  
Архітектурно-художній інститут**КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ***Дослідження присвячено аналізу критеріїв оцінки, показників та рівнів сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів у архітектурному вищому навчальному закладі. Обговорюється поняття «художньо-професійна культура майбутнього архітектора».**Ключові слова: художньо-професійна культура майбутнього архітектора, архітектурна освіта, компоненти, критерії, показники, рівні сформованості художньо-професійної культури.**Карпова С. Н. Компоненти, критерии оценки, показатели и уровни сформированности художественно-профессиональной культуры будущих архитекторов / Одесская государственная академия строительства и архитектуры, Архитектурно-художественный институт, Украина, г.Одесса**Исследование посвящено анализу критериев оценки, показателей и уровней сформированности художественно-профессиональной культуры будущих архитекторов в архитектурном высшем учебном заведении. Обсуждается понятие «художественно-профессиональная культура будущего архитектора».**Ключевые слова: художественно-профессиональная культура будущего архитектора, архитектурное образование, компоненты, критерии, показатели, уровни сформированности художественно-профессиональной культуры.**Karpova S. M., Components, evaluation criteria, indicators and levels of formation of artistic and professional culture of future architects / Odessa State Academy of Construction and Architecture, Architecture and Art Institute, Ukraine, Odessa.**Research is devoted to the analysis of evaluation criteria, indicators and level of development of artistic and professional culture of the future architects. architectural higher education. Discusses the concept of "artistic and professional culture of the future architects".**Key words: artistic and professional culture of the future architects, architectural education, components, criteria, indicators, levels of formed artistic and professional culture.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку архітектурної освіти пов'язаний зі зміною соціального замовлення на підготовку майбутніх архітекторів, високою затребуваністю цих фахівців в сучасному суспільстві. Протягом усіх років існування людства архітектура слугувала своєрідним способом відображення його світогляду та культури.

Розуміння архітектури як культурної діяльності актуалізує низку проблем, найважливіша з яких – виховання майбутнього архітектора не тільки як професіонала, а й людини певної культури. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук шляхів і засобів формування у майбутніх архітекторів художньо-професійної культури в процесі навчання в архітектурному вищому навчальному закладі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема формування професійної культури майбутніх фахівців не є новою в наукових дослідженнях. Теоретичні та методологічні аспекти її формування в період підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності розглядаються у працях І. Багаєва, Н. Бакланової, С. Батишева, А. Деркача, Е. Зеєра, Н. Крилової, Н. Кузьміної, В. Слассьоніна та ін. Розглянуто культурологічні основи змісту і технології навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі (А. Вербицький, Ю. Громико, І. Ісаєв, В. Ледньов, Н. Нікандров та інші).

У контексті культурологічного підходу досліджено механізми, тенденції, умови, форми, методи і засоби формування окремих компонентів професійної культури: духовної (Є. Артамонова, Б. Братусь, Н. Щуркова); методологічної (В. Краєвський, В. Тамарін, А. Ходусєв); професійно-психологічної (Н. Ліфінцева); проектної (Л. Гурьє). Розглянуто психологічні основи професійної культури фахівців художнього профілю (Н. Бакланова); культурно-естетичний зміст і професійні засади діяльності (Н. Валькова); професійна культура архітектора (Г. Веслополова, Н. Качуровська), професійна культура дизайнерів (А. Ассесоров, Н. Воронов, Е. Ковешнікова, Н. Соловьйов, С. Хан-Магомедов).

Однак, проблема формування художньо-професійної культури майбутнього архітектора до теперішнього часу не була предметом наукового дослідження.

**Мета статті** – схарактеризувати компоненти, критерії, показники та рівні сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів.

**Виклад основного матеріалу.** Професійна культура в більшості джерел [2, 3] трактується як комплекс знань, умінь і навичок, оволодіння якими робить фахівця конкретного виду діяльності майстром своєї справи. Таке розуміння стосовно професійної культури архітектора є досить загальним і абстрактним, оскільки не містить вказівки на складну, системну природу професійної діяльності архітектора. З давніх часів і по сьогоднішній день він є не тільки інженером-проектувальником майбутньої архітектурної споруди, а й художником, який повинен органічно вписувати цю споруду в навколишнє середовище, його природний ландшафт; фахівцем, який повинен передбачити, спрогнозувати, як ця споруда буде слугувати людям в майбутньому, наскільки вона буде відповідати їхнім нагальним інтересам, ціннісним прагненням та потребам, що постійно розвиваються [1].

У рамках цієї діяльності художньо-професійна культура майбутніх архітекторів» являє собою специфічну складову загальної професійної культури архітектора, що характеризує естетичні норми й художні цінності, якими він

послугується у створенні своїх проектів та опановує у процесі професійної підготовки до цього виду діяльності.

За своєю структурою художньо-професійна культура архітектора складається із трьох компонентів: когнітивного, операційного, ціннісно-орієнтаційного. Когнітивний компонент відображає обізнаність у художніх принципах і способах їх втілення в процесі створення архітектурних об'єктів. Операційний – вміння практично втілювати художніми образотворчими засобами задуми, образи в реальні архітектурні об'єкти. Ціннісно-орієнтаційний компонент визначається бажанням, прагненням, потребою архітектора створювати архітектурні об'єкти за певними художніми канонами.

В умовах підготовки майбутніх архітекторів у вищому навчальному закладі формування їх художньо-професійної культури забезпечується дисциплінами спеціального художнього циклу, серед яких важливе місце посідає дисципліна «Рисунок». Одним з результатів освоєння майбутніми архітекторами цього курсу є їхня художньо-професійна культура.

У процесі дослідження нами було висунуто припущення, що вивчення цього предмета студентами сприятиме формуванню у них художньо-професійної культури як складової професійної культури архітектурної діяльності за певних педагогічних умов: професійної спрямованості спеціальної художньої підготовки майбутніх архітекторів; інтегрування змісту та завдань професійно-зорієнтованих архітектурних та спеціальних художніх дисциплін у процесі підготовки майбутніх архітекторів; поетапної актуалізації практико-зорієнтованих навичок образотворчої діяльності студентів у процесі розробки архітектурних проектів.

Згідно з цим припущенням були виділені відповідні показники компонентів художньо-професійної культури майбутніх архітекторів.

Показники когнітивного компонента в структурі художньо-професійної культури майбутнього архітектора розглядалися за гностичним критерієм, як вимірювання ступеня інформованості, зорієнтованості майбутніх архітекторів в предметі і способах здійснення професійно-архітектурної діяльності на підставі застосування художніх зображувальних засобів в умовах архітектурної освіти і в межах виконання архітектурно-проектної діяльності. На підставі цього критерію була виділена система знань, якими повинен володіти майбутній архітектор. Це – знання основ теорії композиції; основ теорії зображення на площині; різних художньо-графічних матеріалів і технік рисунка, як інструменту і засобу для вираження творчих архітектурних ідей через уяву та уявлення; способів конструктивно-логічного моделювання.

Операційний компонент у структурі художньо-професійної культури майбутнього архітектора оцінювався за процесуальним критерієм, як вимірювання ступеня практичної підготовки до застосування засобів образотворчої діяльності під час архітектурного проектування та створення архітектурних об'єктів. Показниками даного компонента виділені такі вміння: вирішувати композиційні завдання різної складності в архітектурному проектуванні з використанням засобів образотворчої діяльності; створювати зображення архі-

тектурних об'єктів у різному ракурсі, доповненням стафажем і антуражем; відтворювати зображення архітектурних об'єктів по пам'яті та за уявленням; виконувати архітектурні начерки, ескізи по пам'яті та за уявленням у формі «подорожніх замальовок»; використовувати різноманітні художньо-графічні матеріали для вираження архітектурних ідей.

Ціннісно-орієнтаційний компонент визначався за рефлексивним критерієм як оцінювання ступеня усвідомлення особистістю цінності та художньої досконалості створюваних архітектурних проектів, використаних при цьому художніх еталонів архітектурно-проектної діяльності.

Визначаючи зміст даних компонентів, ми орієнтувалися на характеристику професійної діяльності фахівців-архітекторів, представлену в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти за спеціальністю 6.06012 «Архітектура будівель та споруд» за напрямом підготовки 1201 «Архітектура».

За результатами констатувального зрізу було виявлено три рівні сформованості художньо-професійної культури у майбутніх архітекторів: високий, середній, низький

Високий рівень характеризується стійким прагненням критично оцінювати художню цінність результатів своїх архітектурних проектів, зіставляти свої архітектурні задуми та проекти із наявними художніми стилями й архітектурними напрямами. Студенти цього рівня спроможні самостійно визначати власні помилки і способи їх подолання. Вони демонструють глибоке розуміння теоретичних знань основ теорії композиції, зображення предметів на площині, виявляють знання виражальних можливостей художньо-графічних матеріалів і технік рисунка як інструмента та засобу для вільного вираження своїх творчих архітектурних ідей, досконало володіють знаннями принципів і засобів конструктивно-логічного моделювання. Студенти спроможні оцінити ефективність і доцільність застосування обраних зображальних засобів в архітектурно-проектній діяльності, пропонують власні зображальні прийоми, способи та техніки під час розробки й поданні архітектурної ідеї. Вони виявляють сформовані вміння розв'язувати композиційні задачі різного ступеня складності в архітектурному проектуванні. Студенти володіють навичками виразного зображення архітектурних об'єктів у необхідному ракурсі, доповнюючи його стафажем та антуражем. Вони вільно володіють уміннями і навичками виконання архітектурних начерків, ескізів по пам'яті та за уявою. Студенти цього рівня доцільно і продуктивно використовують різноманітні художньо-графічні матеріали для вільного вираження власних архітектурних ідей.

До середнього рівня віднесено майбутніх архітекторів, яким притаманне ситуативне критичне оцінювання художньої цінності результатів своїх архітектурних проектів, зіставлення своїх архітектурних задумів і проектів із наявними художніми стилями й архітектурними напрямами, водночас вони не здатні самостійно визначити власні недоліки в художньому оформленні архітектурних проектів і способи їх подолання. Для них характерна недостат-

ня теоретична обізнаність у сфері теорії композиції, основ зображення на площині, знань різноманітних художньо-графічних матеріалів і технік рисунка як інструмента й засобу для вираження своїх архітектурних ідей. Для студентів цього рівня характерне фрагментарне знання художніх принципів і способів конструктивно-логічного моделювання; вони вміють розв'язувати певні композиційні задачі в архітектурному проектуванні, зображати архітектурні об'єкти, доповнюючи їх стафажем та антуражем, володіють необхідними навичками виконання архітектурних об'єктів по пам'яті та за уявою, натомість потребують додаткових умінь і навичок використання художньо-графічних матеріалів як засобу для подання архітектурних ідей. Студенти демонструють навички образотворчої діяльності, водночас архітектурні проекти мають низку суттєвих недоліків, пов'язаних із художнім рішенням, доцільністю і продуктивністю використання художньо-графічних засобів у створенні архітектурного образу.

Для студентів із низьким рівнем сформованості художньо-професійної культури характерні відсутність прагнення критично оцінювати цінність результатів своїх архітектурних проектів, невміння зіставляти власні архітектурні задуми і проекти з художніми стилями й архітектурними напрямками. Студенти не спроможні самостійно виявити і визначити способи виправлення власних недоліків у художньому оформленні архітектурних проектів. Для студентів характерні безсистемність теоретичних знань основ теорії композиції, зображення на площині, художньо-графічних матеріалів і технік рисунка, художніх принципів і способів конструктивно-логічного моделювання. У студентів цього рівня не сформовані вміння розв'язувати композиційні задачі в архітектурному проектуванні виражальними засобами, зображувати архітектурні об'єкти в певному ракурсі по пам'яті та за уявою, виконувати начерки, ескізи, використовувати художньо-графічні засоби у створенні архітектурного образу. У них виникають суттєві труднощі в самостійному створенні архітектурних задумів зображальними засобами, що не дозволяє їм розробити власний архітектурний проект.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що для студентів експериментальної (далі – ЕГ) і контрольної груп (далі – КГ) характерним є середній рівень сформованості художньо-професійної культури – 36,11% студентів. Низький рівень виявили 52,1% студентів КГ і 57,2% – ЕГ; високий – 8% студентів КГ і 8,1% – ЕГ.

Дослідження за показниками когнітивного компонента проводилося за допомогою спеціальної анкети, яка містила питання, відповіді на які вимагали базових теоретичних знань з основ образотворчої грамоти. За результатами анкетування високий рівень сформованості художньо-професійної культури майбутніх архітекторів був виявлений у 10,25% студентів. Середній рівень виявився у 43,58% студентів, низький рівень – у 46,15% студентів.

Художні здібності майбутніх архітекторів досліджувалися за методикою В. Киреєнко [5,с.126]. Так, високий рівень вияву художніх здібностей було

зафіксовано у 12,82% студентів. Середній рівень був виявлений у 74,35% студентів, низький рівень – у 12,82% студентів.

Дослідження за показниками операційного компонента проводилося за результатами виконання студентами завдань з дисциплін «Рисунок» і «Основи архітектурного проектування» за наступними параметрами: композиційне розміщення зображення в заданому форматі аркуша; лінійно-конструктивна побудова; передача пропорційних відносин; розкриття теми пластичними засобами (лінія, штрих, пляма); володіння основами графічної грамоти; виразність і цілісність зображення.

Для об'єктивності дослідження цього компонента враховувалася підсумкова оцінка з даних дисциплін і самоаналіз студентів. Для обстеження з цього компоненту використовувалася адаптована нами методика Н. М. Качуровської [4]. Так, високий рівень сформованості художньо-професійної культури з операційного компонента в експериментальній групі виявило більше студентів, ніж у контрольній на 28,8%. Середній рівень – більше, ніж у контрольній на 2,57%. Низький рівень в експериментальній групі виявило менше студентів, ніж у контрольній на 30,5%.

Дослідження ціннісно-орієнтаційного компонента художньо-професійної культури майбутніх архітекторів експериментальної та контрольної груп також виявило суттєві відмінності в їх самореалізації в архітектурно-проектній діяльності. Так, високий рівень сформованості по ціннісно-орієнтаційному компоненту був виявлений у 28,21% ЕГ і 10,2 % КГ студентів; середня – у 51,28% ЕГ і 38, 46 % студентів. Низький рівень виявили 20,51% ЕГ і 51,28% КГ.

За результатами експериментального дослідження доведено, що реалізація педагогічних умов забезпечила якість підготовки майбутніх архітекторів. Так, кількість студентів, що досягли високого рівня сформованості художньо-професійної культури в ЕГ склало 29,5 % (було 8 %); середнього – 44,9% (було 34,62 %). На низькому рівні їх кількість зменшилася і становила 25,6% (було 57,27%). У КГ якісні та кількісні зміни в рівнях досліджуваної художньо-професійної культури майбутніх архітекторів були менш відчутні: кількість студентів з високим рівнем склало 9 % (було 10,26 %), з середнім – 39,7 % (було 37,6 %), з низьким – 51,3 % (було 52,14 %).

**Висновки.** Таким чином, статистичними методами було доведено, що реалізація педагогічних умов забезпечила якість підготовки майбутніх архітекторів. Подальше дослідження передбачається провести в дослідженні форм і методів формування художньо-професійної культури в системі архітектурної освіти; визначення змісту самостійної навчальної діяльності студентів, які освоюють професію архітектора і опановують навичками самостійного архітектурного проектування; впливу на естетичну цінність цих проектів художньо-професійної культури архітектора.

**Література:**

1. Асессоров А. И. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-дизайнеров в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Асессоров А. И. – Н. Новгород, 2009. – 20 с.
2. Валькова Н. П. Культурно-эстетический смысл и профессиональные основы художника-конструктора: дисс. ... канд. искусств / Н. П. Валькова. – Л., 1985. – 160 с.
3. Веслополова Г. Н. Профессиональная деятельность как основа формирования модели архитектора: дисс. ... канд. archit. / Г. Н. Веслополова. – М., 1995. – 202 с.
4. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза / Н. М. Качуровская: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Курск, 2005. – 183 с.
5. Киреенко В. И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В. И. Киреенко. – М., 1959. – 304 с.

УДК 378.147.88

кандидат педагогічних наук, Лимарева Ю. М.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ**

*Сучасна мета реалізації принципу свідомості навчання полягає у досягненні міцності, цілісності та наступності освіти. На основі аналізу специфіки організації навчально-виховного процесу у статті розглянуто функції та особливості реалізації принципу свідомості навчання при вивченні фізики. Встановлено методичну, практичну та виховну функції та розкрито їх зміст на основі вимог наступності, цілісності та міцності навчання. Подані результати дослідження мають прийматися до уваги та враховуватися під час організації вивчення фізики у навчальних закладах різних рівнів акредитації, при доборі методів та прийомів навчання, у здійсненні самонавчання викладачів та студентів, а також заради підвищення рівня продуктивності співпраці основних суб'єктів навчально-виховного процесу.*

*Ключові слова: навчальний процес, мета, функції, єдність, міцність, наступність, цілісність.*

*Льмарева Ю. М. Особенности реализации принципа сознательности в изучении физики / ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», Украина, Славянск.*

*Современная цель реализации принципа сознательности обучения состоит в достижении прочности, целостности и преемственности образования. На основе анализа специфики организации учебно-воспитательного процесса в статье рассмотрены функции и особенности реализации принципа*

на сознательности обучения при изучении физики. Определены методическая, практическая и воспитательная функции и раскрыт их смысл на основе требований преемственности, целостности и прочности обучения. Представленные результаты исследования имеют смысл приниматься во внимание и учитываться при организации изучения физики в учебных заведениях разных уровней аккредитации, при отборе методов и приемов обучения, в осуществлении самообразования преподавателей и студентов, а также, с целью повышения продуктивности сотрудничества основных субъектов учебно-воспитательного процесса.

*Ключевые слова:* учебный процесс, цель, функции, единство, сознательность, прочность, преемственность, целостность.

*Lymareva Y. N. Particularities the Realization of the principle to consciousness's in study physicists / Donbas's state pedagogical university, Ukraine, Slavyansk.*

*The Modern purpose to realization of the principle to consciousness's of the education consists in achievement of toughness, wholeness and receivership of the formation. On base of the analysis of specifics to organizations education in article are considered functions and particularities to realization of the principle to consciousness's of the education at study physicists. They are determined methodical, practical and education functions and reveal; open their sense on base of the requirements to receivership, wholeness and toughness of the education. The presented results of the study make sense be taken in attention and be taken into account at organizations of the study physicists in educational institutions of the miscellaneous level to accreditations, at selection of the methods and receiving the education, in realization of самообразования teachers and student, as well as, for the reason increasing of productivity cooperation main subject education.*

*Keywords:* scholastic process, purpose, functions, unity, consciousness, toughness, receivership, wholeness.

**Вступ.** Беручи за основу національну освітню доктрину слід враховувати зміни щодо вимог освіти. Формування свідомого ставлення студентів до навчання на сучасному етапі розвитку освіти та суспільства виступає головним чинником формування високо кваліфікованого фахівця здатного до швидкого реагування на динаміку навколишнього світу, економічного та суспільного розвитку. Підґрунтям для організації свідомого навчання ще з давніх часів виступав **принцип свідомості й активності у навчанні**. Будучи провідним, визначав головне спрямування пізнавальної діяльності й керування нею. Його актуальність у сучасній освіті впливає з мети і завдань національної освіти, а також з особливостей процесу навчання, які передбачають осмислений і творчий підхід до опанування знань.

Актуальність теми полягає у свідомому розумінні важливості єдності знань природничих дисциплін для проведення професійної діяльності націленої на забезпечення прогресу суспільства.

Окремі важливі аспекти проблеми свідомого навчання відображено у працях О. Теплої [1] та С. Харицької [2]. Заслужують також на увагу наукові дослідження С. Золотухіної, В. Масича та інших науковців. Однак вважаємо за доцільне висвітлити зазначену проблему саме в аспекті вивчення дисциплін природничого профілю, бо саме вони постають головною рушійною силою наукового розвитку суспільства.

**Формулювання мети статті і завдань.** Мета статті – показати важливість реалізації свідомого навчання та його особливості для студентів фізико-математичного факультету у формуванні молодого спеціаліста здатного до самостійного професійного зростання та комфортного функціонування в суспільстві, що розвивається із шаленою швидкістю.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу результатів педагогічного досвіду педагога-класики збагатили цінними теоретичними положеннями систему принципів навчання та їх трактування. Багата педагогічна спадщина педагогів минулого об'єднала в систему розрізнені положення про врахування змісту і дозування навчального матеріалу, його посильності, послідовності вивчення, розвитку свідомості, діяльності й активності, міцності засвоєння знань, особливостей виховуючого навчання та ін. у повноцінному формуванні майбутнього спеціаліста.

Зважаючи на те, що сучасний фахівець має бути здатним до застосування знань у різних контекстах впродовж професійної діяльності, знання, сформовані на засадах свідомого ставлення до навчання, забезпечують здатність до формування навичок управління власною діяльністю, підвищення рівня власної компетентності, а також їх модернізації та модифікації відповідно до розвитку суспільства [1].

Здатність особистості до застосування знань з найбільшою ефективністю, швидко реагувати на вимоги часу, своєчасно та обґрунтовано приймати рішення й брати на себе відповідальність за них виступає в сучасному світі найвагомішою кваліфікаційною характеристикою. ... Сучасний роботодавець оцінює, перш за все, не рівень інформованості спеціаліста, а його здатність до розв'язання проблем на основі вмінь ефективного накопичення, обробки, зберігання й застосування знань та відповідальності за власні дії. Окрім того, високо ціниться впевненість особистості у можливостях ефективної взаємодії із навколишнім світом. У формуванні свідомого спеціаліста роль фізики, як науки природничої та експериментальної, детально викладено у [3].

Зважаючи на те, що сучасна діяльність особистості в суспільстві полягає у креативному підході до неї, а не у репродуктивному відтворенні раніше накопичених знань. Ступінь їх професійної спрямованості визначається готовністю особистості до життя та самостійного розвитку впродовж життя, а рівень свідомості – високим рівнем активності особистості. Виходячи з цього, деякі фахівці наголошують на доцільності використання в сучасному навчальному процесі свідомо-практичного методу, вважаючи його

універсальним, ефективним й таким, що забезпечує підвищення рівня самостійності особистості [1].

Враховуючи вище зазначене, можемо стверджувати що сучасний висококваліфікований фахівець з фізики формується на засадах майбутнього, в основу якого покладені результати реалізації принципів цілісності, міцності та наступності.

Принцип **цілісності** передбачає досягнення єдності й завершеності умов, що забезпечують ефективність навчання; встановлення непротивічних зв'язків всіх компонентів навчального процесу та умов, що забезпечують ефективність їх використання, підкорення освітнього процесу кінцевій меті розвитку кожної окремої особистості, порівняння реальних можливостей педагогічної практики використання теорії й передового практичного досвіду [4, 5].

Принцип **міцності** засвоєння знань, умінь і навичок характеризується свідомим та ґрунтовним засвоєнням найістотніших фактів, понять, ідей, законів, правил, глибоке розуміння й усвідомлення принципових ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків і відношень між ними і всередині них. Спирається на мислительні, емоційні, вольові процеси пізнавальної діяльності [4, 5].

Принцип **наступності** полягає у забезпеченні зв'язків між різними сторонами змісту навчання, його формами і методами; необхідності опори на попередні знання та їх подальшого поглиблення і розширення; організацію роботи коли новий ступінь навчання продовжує попередній і є основою для майбутнього; розширенні старих знань під впливом нових [6, с. 1, 3, 5]. Він реалізується завдяки встановленню свідомих зв'язків у змісті і формах навчального процесу; в опорі на попередні знання й уміння, забезпечення їх подальшого розвитку і осмислення на новому, вищому рівні; посилення вимог до знань і вмінь на кожному етапі навчання та використання знань; організації поступально-висхідного розгортання навчального процесу за змістом і методами роботи згідно загального рівня самостійності студентів [6, с. 15].

Заради досягнення міцності, цілісності та наступності навчання, як похідних реалізації принципу свідомості, стає в нагоді концентроване навчання. Міцність при цьому відображається у повторенні матеріалу, наступність – у вивченні на новому рівні, а цілісність – у неперервності навчальної спіралі.

Важливе місце у вирішенні поставленої проблеми посідає комплексний підхід до навчання особистості, де наступність полягає у зв'язку минулого й сучасного на основі аналізу причинно-наслідкових зв'язків історії та сьогодення, цілісність – у врахуванні та використанні знань із різних навчальних дисциплін, а міцність – у можливості трансформації наявних знань у майбутнє.

Концепція безперервного навчання дозволяє розширити звичне уявлення про мету, завдання освіти і навчання та говорить про перехід від суспільства, яке навчають, до суспільства, яке навчається, що є однією з ці-

лей сучасного навчання. Соціально-економічний розвиток суспільства залежить від здатності його членів до самовдосконалення та інтелектуального зростання. Це напряду пов'язано з уміннями поновлювати знання, вчитися протягом усього життя [2].

Зазначене вище засноване на переконанні, що реальне, свідоме розуміння особистістю навчального матеріалу відбувається лише з набуттям нею власного практичного досвіду та міжособистісного спілкування.

Вивчення природничих дисциплін вимагає значно більшої комплексності в організації підходів до навчання. Обумовлено це тим, що наявність причинно-наслідкових зв'язків утворює тісний зв'язок не лише знань з певної дисципліни, але й вимагає їх взаємодоповнюваності знаннями з інших дисциплін природничого профілю.

При вивченні фізики свідоме навчання відображається в усвідомленні:

- суті історичного наукового підґрунтя,
- причинно-наслідкових зв'язків,
- важливості фізичних знань у розвитку науки, житті та практичній діяльності особистості,
- логіки й послідовності організації фізичних досліджень,
- тісного та невід'ємного зв'язку фізичних знань з досягненнями інших природничих наук,
- наукових та методичних підходів до вивчення фізики та організації фізичних досліджень,
- можливостей практичного застосування знань,
- раціонального підходу до вибору математичного апарату,
- аргументації щодо доцільності застосування фізичних знань до здійснення професійної діяльності.

Отже, МІЦНІСТЬ, ЦІЛІСНІСТЬ та НАСТУПНІСТЬ знань є метою реалізації ідеї СВІДОМОГО НАВЧАННЯ у вивченні природничих дисциплін та формуванні особистості, здатної до самостійного, активного, творчого життя в суспільстві, що змінюється.

На основі вище зазначеного можна виділити такі **функції** свідомого навчання:

1. **МЕТОДИЧНА** – показати можливі варіанти отримання знань, забезпечити знаннями методів навчання та самонавчання з метою їх комплексного використання в процесі становлення та самовдосконалення особистості.
2. **НАУКОВО-ПРАКТИЧНА** – формування стійких навичок впевненого самостійного застосування знань, цілеспрямоване, обґрунтоване використання знань у науковій та практичній діяльності.
3. **ВИХОВНА** – виховання особистості здатної до самовдосконалення та професійного зростання згідно вимог часу, а також формування внутрішньої мотивації особистості щодо передачі знань, вмінь, навичок та досвіду наступним поколінням.

**Висновки.** На сучасному етапі розвитку суспільства освіта полягає не в накопиченні визначеної кількості свідомих знань і, навіть, не в свідомому їх

застосуванні, а в усвідомленні методів та прийомів свідомої самостійної освіти з метою використання знань, вмінь та навичок впродовж всього життя, їх модернізації та впровадження в сучасний науково-технічний прогрес. **Зміст** свідомої освіти полягає у забезпеченні умов цілісності, міцності та наступності навчання, де:

– цілісність виступає як об'єднання знань з різних дисциплін і формування власної позиції та світогляду (відповідає виховній функції),

– міцність – як здатність своєчасно відтворити в пам'яті та залежно від ситуації правильно застосувати знання (відповідає науково-практичній функції),

– наступність – як можливість послідовного розкриття істин, здатність бачити відоме на новому рівні (відповідає методичній та науково-практичній функції).

Зазначимо, що подальшої, більш щільної деталізації вимагає кожна із зазначених функцій. Лише за таких умов можна говорити про прогресивний розвиток суспільства та свідоме життя особистості в ньому.

### **Література:**

1. Тепла О. М. Використання свідомо-практичного методу у навчанні української мови як іноземної / О. М. Тепла / – Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – № 1.– Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – С. 137 – 139.
2. Харицька С. В. Пошуково-інформаційна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів / С. В. Харицька / – Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – № 1.– Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – С. 75 – 78.
3. Лимарева Ю. М. Роль фізико-математичних дисциплін у формуванні свідомого спеціаліста / Ю. М. Лимарева // Materials of the IX International research and practice conference "Actual problems of science and education", 20 – 21 January 2013 // Scientific journal "Aspect". – Donetsk: "Tsyfrovaaya tipografia" Ltd, 2013. – P. 38 – 40.
4. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2001. – 528 с.
6. Кухта М. А. Принцип наступності у навчанні / М. А. Кухта – Львів : Вища школа. – 1973. – 26 с.

УДК 378.1

кандидат технических наук, доцент, Мельников А. Ю.,  
кандидат экономических наук, доцент, Шевченко Н. Ю.  
Донбасская государственная машиностроительная академия

**ОБ ОПЫТЕ ВНЕДРЕНИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС  
НА КАФЕДРЕ ИСПР ДГМА**

*В статье описан опыт организации научной работы студентов на кафедре интеллектуальных систем принятия решений Донбасской государственной машиностроительной академии. Описано внедрение элементов научной подготовки в учебный план, раскрыто содержание специализированных дисциплин на уровнях подготовки бакалавра и магистра – «Основы научных исследований» и «Методология научных исследований» соответственно. Приведены показатели эффективности студенческой научной работы в виде научных публикаций и участия в конференциях.*

*Ключевые слова: научная работа, специализированные дисциплины, основы научных исследований, студенческие конференции, публикации.*

*Мельников О. Ю., Шевченко Н. Ю. Про досвід впровадження наукової роботи в навчальний процес на кафедрі ІСПР ДДМА / Донбаська державна машинобудівна академія, Україна, Краматорськ.*

*У статті наведено досвід організації наукової роботи студентів на кафедрі інтелектуальних систем прийняття рішень Донбаської державної машинобудівної академії. Описано впровадження елементів наукової підготовки в навчальний план, розкрито зміст спеціалізованих дисциплін на рівнях підготовки бакалавра та магістра - «Основы наукових досліджень» та «Методология наукових досліджень» відповідно. Наведено показники ефективності студентської наукової роботи у вигляді наукових публікацій та участі в конференціях.*

*Ключові слова: наукова робота, спеціалізовані дисципліни, основи наукових досліджень, студентські конференції, публікації.*

*Melnikov A. Y., Shevchenko N. Y. On the experience of implementation of scientific work in the educational process at the Intelligent Decision Support Systems Department of DSEA / Donbass State Engineering Academy, Ukraine, Kramatorsk.*

*This article describes the experience of scientific work of students at the Department of intelligent decision support systems of Donbass State Engineering Academy. The introduction of elements of scientific training in the curriculum is described. The content of specialized subjects at the levels of bachelor's and master such as "Basic scientific research" and "Research Methodology" respectively is explained. The efficiency of student research in the form of scientific publications and participation in conferences is demonstrated.*

*Key words: scientific work, specialized subjects, basic scientific research, research methodology, student conferences, scientific publications.*

Научная работа является неотъемлемым элементом в обучении студента любой отрасли знаний любого направления. Не только магистр, но и бакалавр должен обладать навыками проведения научных исследований, уметь оформлять полученные результаты в виде научно-технической документации, отчетов и статей.

На кафедре интеллектуальных систем принятия решений внедрение научной подготовки происходит как с учетом опыта родственных кафедр других вузов, так и других специальностей Академии. Начиная с третьего курса, каждая дисциплина блока профессионально-ориентированной подготовки содержит как минимум одну лабораторную работу с элементами исследовательского характера (на уровнях специалиста и магистра объем таких лабораторных работ не менее 50%). Подготовка к выполнению и защите отчетов по таким работам включена в часы самостоятельной работы студента и обеспечена соответствующими методическими указаниями.

В полной мере применить проведения определенных исследований самостоятельно студент, обучающийся по программе бакалавра, может в рамках курсовой работы «Моделирование сложных систем», технологической и преддипломной практике. Каждый студент в отчете по практике обязан провести анализ методов обработки информации на предприятии и программных пакетов, которые применяются во время этой обработки; спроектировать интеллектуальную систему принятия решений для повышения эффективности работы предприятия (подразделения); сформулировать теоретическую новизну и практическое значение внедрения спроектированной системы. Отчет по преддипломной практике, помимо этого, должен содержать изучение передового отечественного и зарубежного опыта по вопросам разработки систем принятия решений в процессе научных исследований с помощью технического и программного обеспечения с использованием современных методов научных исследований для решения задач, поставленных в дипломном проекте.

Для более полного обеспечения студентов в учебный план в рамках выбора вуза были введены дисциплины «Основы научных исследований» (для обучающихся по программе бакалавра) и «Методология и организация научных исследований» (для обучающихся по программе магистра).

В рамках первой дисциплины студенты овладевают методологическим и методическим инструментарием выполнения исследовательских и дипломных проектов с использованием научных классических и инновационных подходов, методов и технологий. Наряду с теоретическими основами исследовательской работы студенты знакомятся с передовыми методами математической обработки практических результатов исследований. Например, в рамках лабораторной работы студенты описывают проблемную ситуацию, решение которой предполагает выбор оптимальной стратегии (альтернативы), и обос-

новывают ее решение путем использования ранее изученных методов теории нечетких множеств.

Студенты учатся самостоятельно формулировать цели и задачи исследования, выделять объект и предмет, разрабатывают концепцию научно-исследовательской работы. А главное – имеют возможность самостоятельно определиться с актуальной проблемой, руководствуясь информацией, полученной в период прохождения производственной и преддипломной практики на предприятиях и критериально оценив ее актуальность (таблица 1) [1-2]. Такой подход позволяет повысить качество выполняемых научных работ и дипломных проектов, а также максимально приблизить будущих выпускников к решению реальных практических задач.

Таблица 1

**Вариант оценочной системы**

Критерий перспективности темы	Шкала критериев	Баллы
Актуальность темы	Неактуальна	- 2
	Частично актуальна	- 1
	Актуальна	+ 1
	Очень актуальна	+ 2
Продолжительность разработки	Длительная	- 2
	Средняя	0
	Непродолжительная	+ 2
Возможность внедрения	Очень трудно	- 2
	Трудно	- 1
	Легко	+ 1
	Очень легко	+ 2
Ожидаемый экономический эффект (возможна оценка в денежном выражении)	Недостаточный	- 2
	Средний	0
	Достаточный	+ 2

Вторая дисциплина построена как логическое продолжение первой, но с более углубленным изучением теоретических основ научных исследований. Основная задача «Методологии и организации научных исследований» состоит в том, чтобы научить студентов правильно планировать научно-исследовательскую работу, выбирать наиболее рациональные конструктивные, технологические и организационные решения, проводить математически обоснованный выбор методов и моделей, создавать качественный научный продукт, который будет востребован на практике [3-5]. Здесь уделяется большое внимание самостоятельной работе: студенты, определившись с проблемой ситуацией, учатся правильно оформлять результаты своих научно-исследовательских работ в форме тезисов докладов на конференциях различного уровня, а также в виде научных статей, учатся правильно структурировать материал для публикаций, выделяя и описывая проблемную ситуацию, ее актуальность, анализируя уже имеющиеся научные разработки в выбранной

области, формулюючи цель дослідження и грамотно излагаючи отримані теоретическіе и практическіе результати.

Для студентів, навчаючися по програмі спеціаліста, передбачена курсова робота с називанием «Научно-дослідницька робота студентів», в рамках котрої студенти повинні самостійно здійснити дослідження для підготовки майбутнього дипломного проекту спеціаліста.

Головним показателем ефективності научно-дослідницької роботи студентів являється число публікацій (тезисів конференцій) и участія в щорічній конференції професорсько-викладацького складу, аспірантів и студентів ДГМА (табл. 2, рис. 1).

Таблиця 2

	Года				
	2009	2010	2011	2012	2013
участие 1-4 курсов	1	6	3	6	12
участие 5-го курса	8	7	8	5	6
всего публикаций	35	43	39	41	73

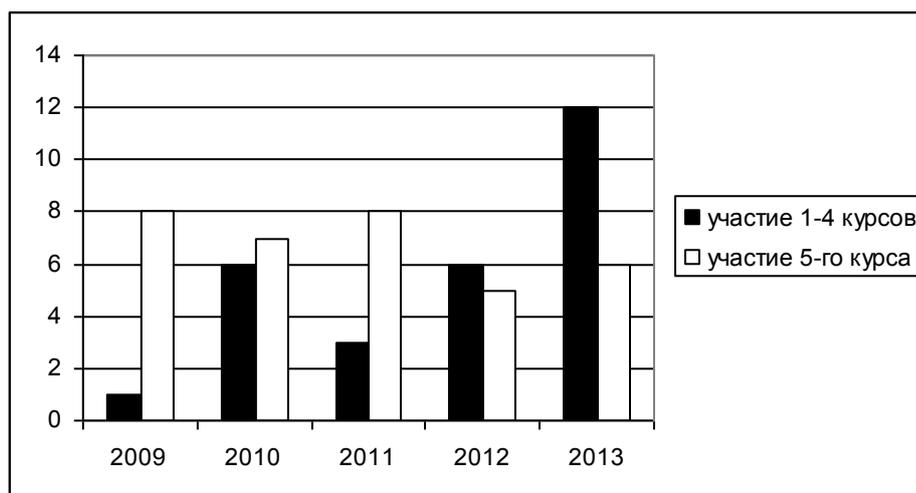


Рис. 1. Сравнение доли бакалавров и специалистов (магистров)

### Литература:

1. Лудченко А. А., Лудченко Я. А., Примак Т. А. Основы научных исследований: Учеб. пособие / Под ред. А. А. Лудченко. – 2-е изд., стер. – К.: О-во «Знання», КОО, 2001. – 113 с.
2. Романчиков В. І. Основы научных исследований. Навчальний посібник / В. І. Романчиков. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.
3. Методологія системного підходу та наукових досліджень (дослідницькі та інноваційні процеси в державній службі): Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни / В. Х. Арутюнов, В. І. Абрамов. – К.: КНЕУ, 2004. – 210 с.
4. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. посібник / О. В. Крушельницька. – К.: Кондор, 2003. - 192 с.

5. Методологія наукових досліджень: Навчальний посібник / Єріна А. М., Захожай В. Б. Єрін Д. Л. – Центр навчальної літератури, 2004. – 212 с.

УДК 811.111'37'42

**Науменко Л. В.**

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди

### **СЕМАСІОЛОГІЯ ТА ОНОМАСІОЛОГІЯ ЯК ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ІНОЗЕМНІЙ МОВІ**

*У статті розглядаються основні аспекти лексичної семантики. Подається комплексний аналіз лексичних одиниць, позначено їх позицію в системі. Подано наочне уявлення про їх значення, загальні та специфічні риси. Ключові слова: семасіологія, мовознавство, ономасіологія, лінгвістика, семантика.*

*Науменко Л. В. Семасиология и ономасиология как главные аспекты лексической семантики в иностранном языке. Переяслав-Хмельницкого региона / Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Украина, Переяслав-Хмельницкий.*

*В статье рассматриваются основные аспекты лексической семантики. Дается комплексный анализ лексических единиц, обозначено их позицию в системе. Подано наглядное представление об их значении, общие и специфические черты.*

*Ключевые слова: семасиология, языкознание, ономасиология, лингвистика, семантика.*

*Naumenko L. V. Semasiology and onomasiology as the main aspects of lexical semantics in a foreign language. Pereyaslav-Khmelnytsky region / Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named Gregory Skovorody, Ukraine, Pereyaslav-Khmelnytsky.*

*The article discusses the main aspects of lexical semantics. Served comprehensive analysis of lexical items marked their position in the system. Posted a clear idea of their importance, general and specific features.*

*Keywords: semasiology, language, onomasiology, linguistics, semantics.*

**Вступ.** Одним із найважливіших завдань лексикології є вивчення предметного значення слів. На відміну від плану вираження, план змісту (тобто значення) тривалий час залишався без належної уваги. Значення мовних одиниць досліджується лінгвістичною семантикою, яка виникла у кінці XIX ст. і сьогодні активно розвивається. Лінгвістична семантика поділяється на лексичну і граматичну. Лексична семантика вивчає лексичне значення слова, граматична – граматичні значення. Лексичне і граматичне значення співіснують і тісно взаємодіють, тому повне уявлення про семантику слова

можливе тільки при врахуванні його лексичного і граматичного значень. Значення в лексичній семантиці може вивчатись у двох основних напрямках: від форми (графічної чи звукової оболонки) слова, тобто плану вираження, до його значення, плану змісту, і навпаки. Відповідно до цього виділяються два аспекти лексичної семантики – семасіологію й ономасіологію [1]. Поняття семасіології та ономасіології з їх основними питаннями привертає увагу вчених уже протягом багатьох століть. Термін семасіологія – розділ мовознавства, що займається лексичною семантикою, значеннями тих мовних одиниць (слів і словосполук), які використовуються для назви, номінації окремих предметів і явищ дійсності [2, с. 58]. Ономасіологія – аспект лексичної семантики, в якому значення вивчається у напрямку, від плану змісту до плану вираження. На відміну від семасіології, тут виникає питання: «Які існують лексичні одиниці для вираження цього значення, змісту?» Це позиція іншого учасника комунікації – того, хто говорить або пише [3].

Будучи однією з актуальних проблем сучасного мовознавства, семасіологія розглядалася з різних точок зору представниками філософії, психології, лінгвістики. Також, у сучасній лінгвістиці простежується низка суперечливих поглядів на проблему мовної семантики, прагнення виявити нові підходи до вивчення цього явища, знайти більш адекватні способи опису семасіологічних відносин між словами. У лінгвістичній літературі відсутнє всебічне висвітлення сутності семантики, у кожному дослідженні пропонується своє визначення, досліджується обмежене коло питань, порізному інтерпретуються лексико-семантичні контакти в групах співзвучних слів.

Ономасіологічний підхід виник у лінгвістиці пізніше від семасіологічного (хоча теоретично йде від розробки філософських проблем мови такими вченими, як Р. Декарт, Г. Лейбніц, Дж. Дальгарно, Дж. Уілкінс та ін.). Проблеми номінації досліджували Ф. Диц та М. Покровський. Основоположником ономасіології традиційно вважають А. Цаунера, який у 1903 році запропонував термін ономасіологія. Проблеми ономасіології розглядаються у працях Н. Арутюнової, О. Земської, Ю. Караулова, О. Кубрякової, О. Залевської, О. Снитко, В. Телія та ін. [3]. Вивченням лексичної семантики займалося багато науковців, проте головним аспектам даного питання присвячено недостатньо уваги.

Мета статті – дослідити та проаналізувати головні аспекти лексичної семантики англійської мови, а саме семасіологію та ономасіологію; виявити чинники, що зумовлюють використання даних аспектів у тексті цільової мови; а також визначити їхній статус у системі, дати наочне уявлення про їхнє значення.

Нагадаємо, що історія мовної семантики починається з досліджень Х.К. Рейзига (1792-1829), німецького мовознавця який, читаючи лекції з латинської філології в університеті міста Халле запровадив термін «семасіологія». Під терміном він розумів сукупність явищ, що охоплюють синекдоху, метонімію, метафору, стосунки перехідних/неперехідних значень дієслів, прийменники,

які модифікують значення слів. Дослідник розглянув концептуальні, соціальні та стилістичні критерії відбору слів, синонімію, повторне вживані слова і дав класифікацію семантичних характеристик.

Теорію значення далі розвивали: учень і послідовник Рейзига Ф. Хаазе; Ф. Хеердеген, М. Бреаль, російський вчений-мовознавець М. М. Покровський. Ф. Хеердеген розвинув теорію зміни значення, як історичного процесу. Він вказав на складність структури значення; ця думка пізніше спонукала до виникнення теорії «атомізації» значення і виділення семантичних компонентів. Б. Г. Смарт надрукував «Нариси з семасіології», де розглянув знаки значення (signs of knowledge). Французький мовознавець А. Дармстетер видав книгу «Le vie des mots etudies dans leurs significations», основу якої складає розгляд процесу зміни значення слова внаслідок аналогії і вживання метафори. Робота М. Бреалья «Essai de semantique» становить підсумок розвитку мовної семантики ХІХ ст. На думку М. Бреалья, семантика належить до історичних досліджень: кожна зміна значення є історичною подією. Слова, пише він, надто часто вивчаються ізольовано, тому що взяти окреме слово і прослідкувати його історію досить легко, тоді як слово – це сконденсоване явище, за значенням протиставлене іншим словам. Ґрунтовна робота ХХ ст. «The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism», автори Ч.К. Огден та А. Річард, не була написана лише в рамках мовознавства. В ній наголошувалось на необхідності між предметного підходу до науки про значення [3, с. 66-67].

Лексичні значення прийнято поділяти на денотативні та конотативні. Кожне слово має певний денотат, тобто поняття (річ, явище, дія, процес, стан, ознака, якість, кількість, якість якості); деякі слова, окрім денотативного значення, мають конотації. Конотативний компонент значення доповнює денотативний та граматичний зміст мовної одиниці асоціативно-образним уявленням та надає їй експресивної функції – як, наприклад, слова *father* та *dad* мають один денотат; конотації є стилістичними (нейтральна/розмовна сфери вживання). *Well-known*, *famous*, *notorious* також, та конотації тут лежать у сфері оцінності – (нейтральне, позитивно-оцінне та негативно оцінне). Українські батько/татко, відомий/славетний/сумнозвісний.

Значення можуть бути прямими і переносними. Прямі номінативні значення безпосередньо спрямовані на предмети, явища, дії та якості і відображають їх суспільне розуміння. Переносні лексичні значення властиві словам, що виступають опосередкованими назвами предметів [4, с. 104]. Так, наприклад, англійське слово *hand* має 92 словникових значення, залежно від сполучуваності – і після основного номінативного значення – *the terminal, prehensile part of the upper limb in humans and others primates, consisting of the wrist, metacarpal area, fingers, and thumb* (рука) маємо найрізноманітніші його переносні значення: *something resembling a hand in shape or function, as various types of pointers: the hands of a clock* (стрілка); *a person employed in manual labor or for general duties; worker; laborer: a factory hand; a ranch hand* (робітник); *skill; workman-ship; characteristic touch: a painting that shows a master's hand*

(майстерність); a member of a ship's crew: All hands on deck! (Член екіпажу корабля); assistance; aid; active participation or cooperation: Give me a hand with this ladder (допомога); style of handwriting; penmanship: She wrote in a beautiful hand (почерк); a promise or pledge, as of marriage: He asked for her hand in marriage (згода на шлюб) – ось лише кілька прикладів такого переносу, не рахуючи фразеологічно зв'язаних сполучень – як бачимо, перенос значення слова базується на порівнянні, співставленні та метонімічному переосмисленні слів [1]. Маємо українські відповідними (не вистачає робочих рук, відчувається рука майстра, прошу вашої руки). Проте не всі переносні значення співпадають в англійській та українській мовах. Наприклад, hands and face of the clock не асоціюються в уяві українця з обличчям та руками, тут українська мова запозичила німецький циферблат та уподібнила до стріл індикатори хвилин та годин, проте годинник ходить (згадаймо загадку – без рук, без ніг, а ходить і показує). Переносні значення можуть бути узуальними та оказіональними. Так, всі перераховані переносні значення є узуальними, бо вони мають статус загальнозживаних, тлумачаться та перекладаються в словниках і часто є безальтернативною номінацією того чи іншого значення. Оказіональні переносні значення (dilute the standards of education – знижувати рівень освіти). Іноді авторська метафора буває індивідуальною та оказіональною.

Конотативні значення слова – це ускладнення значення слова додатковою інформацією про позитивну/негативну оцінку предмета/явища/дії, ступінь інтенсивності вияву дії чи ознаки, або обмеження сфери вживання лексичної одиниці. Конотація буває інгерентною, тобто виявляється у всіх вживаннях слова, чи адгерентною, тобто такою, яка виявляється тільки у певній дистрибуції. Так, наприклад, darling, hireling {любий, запроданець} мають позитивну / негативну конотацію завжди, а такі прикметники, як long / довгий: long lashes, long nose / довгі віії, довгий ніс і в англійській, і в українській мові мають позитивну чи негативну конотацію залежно від означуваного слова.

Українська мова у порівнянні з англійською має значно багатший потенціал утворення слів із конотаціями – значення твірних основ збагачуються експресивно-оцінними або кількісними конотаціями – вітер – вітерець – вітрище – вістряга. Англійські пестливі (демінітивні) суфікси поширені значно менше, але є й такі – ie/y, – let, – ette (sonny, daddy, piglet, kitchnette), і конотації у таких слів дещо відрізняються від українських. Зменшувальні суфікси можуть робити слово розмовним, надавати йому дещо іронічного, а то і презирливого відтінку, наприклад: He might be an alky, and obsessive on this one subject, but he had always been a sharp observer and still was (King). He wondered where those two techies were, but getting coffee was more important (Clancy) [5].

Слова, що зазнали розширення значення, можуть вживатися і у вузькому і у розширеному значенні, тоді вони можуть розглядатися як спосіб експресивного вираження значення. Коли ж залишилось у вжитку тільки слово новіше, з узагальненим значенням, а морфемний склад його досить прозорий, йдеться

про втрату морфологічної чи іншої мотивації. Старе значення слова може залишитись у словотворі (похідних чи складних словах із даною основою) чи у фразеологізмах.

Зворотний процес – звуження, або спеціалізація значення – це втрата словом своєї ширшої категоріальної семантики – зведення значення слова до одного із компонентів первісного значення – *sell, meat, deer*. Старе значення слова може залишитись у словотворі (похідних чи складних словах із даною основою) чи у фразеологізмах. Так, англійське слово *sweetmeat* (солодощі) та прислів'я *One man's meat, another man's poison* (що одному корисно, іншому смерть) зберігають у слова *meat* старе, ширше значення слова – «їжа». Меліорація (підвищення) та пейорація (зниження) значення слова – це процеси, у результаті яких стилістично нейтральне слово набуває якихось додаткових значень, так що воно називає поняття вище того, чи навпаки, зводиться до презирливо-зниженої номінації, а то й до лайки. Так, наприклад, колись у англійській мові певні слова мали цілком нейтральне номінативне значення. Наприклад, *knight* означало *a young servant*, *queen* – *a woman*, *marshal* – *a horse servant*. Меліорація значення та його вживання у вищому стилістичному регістрі притаманна запозиченням як в англійській, так і в українській мовах. Такі англійські запозичення, як *chamber, mansion*, у французькій мові не мали конотацій щодо величності чи вишуканості приміщень, так само в українській такі слова, як офіс, менеджмент, кур'єр, набагато престижніші, аніж контора, управління чи посильний [6, с. 12-13]. В англійській мові прикладом зниження значення можуть бути такі: прикметник *silly* колись мав значення щасливий, добрий; *villain* (колись *a farm servant*) тепер звелось до *scoundrel* (негідник).

Висновки. Виділення аспектів семантики дозволяє повніше представити різні зв'язки мовних одиниць і способи їх об'єднання в лексичні категорії. Одні категоріальні лексико-семантичні відношення одиниць (наприклад, полісемія) є переважно семасіологічними, інші (наприклад, синонімія) – переважно ономасіологічними, заснованими на змістовій, а не на асоціативній подібності. Семасіологічний підхід реалізується у тлумачних словниках, а ономасіологічний – у тезаурусах.

Таким чином, семасіологія й ономасіологія – це два аспекти й методи однієї наукової дисципліни – семантики. Одночасний семасіологічний і ономасіологічний аналіз лексичних одиниць дозволяє чітко визначити їхній статус у системі, дає наочне уявлення про їхні значення, про спільні та специфічні риси.

### Література:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. Москва: Высшая школа», 1973 – 302 с.
2. Квеселевич Д. І. Сасіна В.П. Практикум з лексикології сучасної англійської мови: Навч. посібник. – Вінниця: Видавництво «Нова Книга», 2001. – 126 с.

3. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови: [Підруч. для ін.-тів і фак. інозем. мов]. – Х.: Основа, 1993. – 256 с.
4. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов. Вінниця: Нова Книга, 2008 – 248 с.
5. Ніколенко А. Г. Лексикологія англійської мови – теорія і практика. – Вінниця: Нова Книга, 2007. – 528 с.
6. Левицкий В. В. Семасиология. – Винница: Нова Книга, 2006. – 512 с.

УДК 599.742.3+591.4(477.64)

**Наумова О. З., Олефіренко С. В.**

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського  
**ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАЧА**

*У статті простежується роль особистості викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, авторитет його творчої і активної особистості, як важливої складової одиниці ВНЗ в організації навчально-виховного процесу; розглядається поняття професійної усталеності викладача вищої школи, виявляються вимоги, які висуває сучасна вища школа до викладача.*

*Ключові слова: педагогічний вплив, педагогічна майстерність, особистість, професійна усталеність, педагогічна спрямованість викладача, педагогічні здібності.*

*Наумова Е. З., Олэфиренко С. В. Педагогические особенности преподавателя/ Кременчугский национальный университет имени Михаила Остроградского, Кременчуг, Украина.*

*В статье прослеживается роль преподавателя как главного проводника важной для общества информации, главной составляющей воспитательного процесса, авторитет его творческой и активной личности, как важной единицы ВУЗа в организации учебно-воспитательного процесса; рассматривается понятие профессионального становления преподавателя высшей школы и требования, которые выдвигает современная высшая школа к преподавателю.*

*Ключевые слова: педагогическое влияние, педагогическое мастерство, личность, профессиональное становление, педагогическая направленность преподавателя, педагогические способности.*

*Naumova O. Z., Olefirenko S. V. Pedagogical Peculiarities of High School Teacher/ Kremenchuk National University named Mykhailo Ostrogradsky, Kremenchuk, Ukraine.*

*The role of high school teacher as the principal conductor of meaningful information to the public, as the main factor in the educational process, as an important component unit of the university in the educational process is considered in the article. The concept of sustainability of professional high school teacher, teach-*

*ing skills category, as well as requirements set by modern high school to the teacher are described.*

*Keywords: pedagogical impact, educational skills, personality, professional stability, pedagogical orientation of the teacher, teaching ability.*

**Вступ.** У формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних якостей провідну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Вплив викладача ВНЗ, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя, оскільки характер стосунків між викладачами та студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється під час навчання. Студент I курсу – це вчорашній школяр, який інколи ще остаточно не усвідомлює, для чого він прийшов навчатися у вищій навчальній заклад, студент IV–V курсу – це молодший колега, який незабаром прийде на виробництво чи буде займатися науковою діяльністю. Згідно з Національною доктриною освіти система «викладач – студент», що діє у вищому навчальному закладі, спрямована на формування особистості висококваліфікованого спеціаліста, громадянина, патріота. Дослідження багатьох педагогів і психологів (Н. Ф. Левітов, О. М. Матюшкін, Б. М. Теплов, В. П. Давидов, В. Н. Струманський та ін.) підкреслюють зв'язок процесу формування особистості з тим впливом, який справляє викладач на розум і почуття вихованців. Викладач вищої школи має бути як висококваліфікованим ученим, фахівцем, науковцем, так і вихователем. На відміну від учителя школи, викладачі вищих навчальних закладів не проходять спеціальної педагогічної підготовки, що несприятливо впливає на процес зростання їхньої педагогічної майстерності.

У процесі педагогічної діяльності викладачі зазнають істотних труднощів, пов'язаних з умінням швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у позаштатних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль, тобто мати певний рівень розвитку професійної усталеності в педагогічній діяльності. Професійна усталеність викладача – синтез властивостей і якостей його особистості, що дає можливість у межах здійснення своєї професійної діяльності протягом тривалого часу виконувати її впевнено, самостійно, без емоційного напруження в різних, часто неперебачених умовах, з мінімальними помилками. Структура професійної усталеності викладача вищої школи дещо відрізняється від структури професійної усталеності вчителя, хоча сукупність головних взаємопов'язаних компонентів залишається інваріантною [6, с. 18]. Це такі компоненти:

1. Мотиваційний компонент: наявність мотивації на досягнення успіху; упевненість у собі як викладачеві; задоволення діяльністю.

2. Емоційний компонент: відсутність емоційного напруження, страху перед аудиторією; уміння регулювати свої емоційні стани; наявність вольових якостей.

3. Особистісний компонент: методологічна рефлексія; швидкість реакції на поведінку аудиторії й окремих студентів; нормальна втомлюваність.

4. Професійно-педагогічний компонент: уміння приймати педагогічно доцільне рішення у нестандартних ситуаціях; знання та вміння викладача (професійні, психолого-педагогічні, загальні); стійка потреба у самоосвіті, самопізнанні.

Традиційно основними завданнями наставників вважаються згуртування колективу студентської групи, допомога студентам адаптуватися до умов навчання у вищій школі, а також до умов майбутньої професійної діяльності, залучення студентів до громадського життя вищого навчального закладу. У сучасній педагогіці і психології починає переважати підхід до виховання як до створення умов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця, професіонала, високоосвіченої і культурної людини.

Принципи рівності, партнерства і взаємної поваги мають важливе значення у вищій школі. Процеси навчання і виховання можуть бути повноцінними лише тоді, коли вони є взаємними, коли навчається і виховується не лише студент, а й викладач. Педагогічний процес розглядається як спільна діяльність, діалог рівноправних учасників і таким чином переводиться на рівень міжособистісних стосунків.

Найактуальніше завдання виховної роботи у вищій школі – з'ясування того, наскільки нав'язаний масовою культурою образ (психологічний портрет еталонної людини, на яку орієнтується сучасна молодь: підприємниця, вольова і цілеспрямована людина, яка здатна відстоювати свої позиції, має прагматичне мислення і високий професіоналізм) міцно вкоренився у свідомість студента, наскільки він є конгруентним українській ментальності, а також обов'язкове визначення певної позиції стосовно його, виходячи з цілей навчально-виховного процесу.

На сучасному щаблі розвитку вищої цивілізації зростає роль особистості викладача як основного провідника значущої для суспільства інформації, головного чинника виховного процесу, зростає вагомість його позиції в суспільстві, оскільки через діяльність педагога та його вплив формується громадянин, зміцнюється інтелектуальний та духовний потенціал нації.

Викладач вищої школи вирішує різноманітні педагогічні завдання, що є відображенням специфіки його професійної діяльності. Тому його професійна культура складається з декількох самостійних видів діяльності – навчально-методичної, науково-дослідної, виховної, суспільно-педагогічної.

Викладач має справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті – з людиною. Від нього, від його вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, місце і роль у житті.

При досягненні позитивного результату у навчально-розвиваючому виховному процесі ВНЗ провідне місце належить, безумовно, педагогу. Від його вміння організувати цей процес залежить успіх у подальшій діяльності вихованців. Поки існує школа, непорушною істиною залишаються слова К.Д.Ушинського: «У вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця,

який проникає в характер навчання та виховання неможливе. Тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувавши характер» [5, с. 18].

Поняття особистості педагога безпосередньо пов'язане з його положенням у педагогічному світі, громадськості, суспільстві. Характерні риси особистості педагога відображають сучасне суспільство (економіку, духовність, політику, культуру). «Особистість як суспільний індивід не є окремою (яка сама регулюється) системою, не є одиничним елементом суспільства, із сукупності яких будується і за допомогою якої функціонує суспільство», – писав Б. Г. Ананьєв [1, с.186]. Особистість педагога формується і проявляється у колективі і через колектив, через найближче оточення, через суспільство загалом. Особистість педагога розпочинається з визначення соціальної функції, соціальної ролі. Проте «відігравання» ролі не є особистістю педагога. Особистість педагога є його вільним, усвідомленим ставленням до ролі. Прийняття чи не прийняття соціальної ролі педагога є визначальним у становленні педагога як особистості. У першому випадку соціальна роль приймається педагогом як частина свого життя, відповідальний вчинок, драма, що і характеризує його як особистість.

Особистість як рівень професійної підготовки педагога є вираженням особистості як способу і рівня існування людини, характеристикою і рівнем розвитку людини, її соціальною значущістю. Педагог-особистість, як рівень професійної підготовки педагога, має здатність людини до вільних, самостійних і відповідальних дій відповідно до своєї позиції, моралі, переконань. Вчинки такого педагога можуть виходити за межі рольових обмежень і нормативних правил. Педагог-особистість є «суб'єктом, який здібний на вчинок» (М. М. Бахтін), саме із вчинку у розумінні М. М. Бахтіна «розпочинається особистість» педагога [2, с.37].

Педагог-особистість вступає в діалог з навколишнім світом. Саме діалогічні стосунки з іншими дозволяють йому розуміти їх, розуміти соціальну відповідальність як переконання, мораль, а не тільки як юридичну і дисциплінарну відповідальність. Для педагога-особистості властива повага до себе і до інших, сприйняття різних поглядів, парадигм, підходів, принципів, методів. Педагог-особистість здібний до сприйняття різних культур, що відкриває можливість до духовного сприймання світу [4, с.62]. Які вимоги ставить сучасна вища школи до викладача? У характері розв'язання саме цього завдання проявляється педагогічна спрямованість особистості. З аналізу наукової літератури і практичних досліджень виділяють такі основні властивості педагога, що проявляються на рівні «педагог-особистість» професійної підготовки:

- об'єктивне сприймання реальності;
- розвиненість творчих здібностей;
- орієнтація на духовні цінності;
- повага до намірів і бажань інших;
- відстоювання і впровадження у життя своїх переконань.

Важливим є також педагогічна спрямованість викладача. Під педагогічною спрямованістю розуміється, перш за все, інтерес викладача до педагогічної діяльності та здатність нею займатися. Спрямованість включає цілі, мотиви і емоційне ставлення до діяльності (любов, задоволення та інші потреби). У професійній спрямованості можна виділити її основні параметри:

1. Якою мірою педагогічна діяльність значуща чи маскується вона іншими цілями?

2. Як пов'язана педагогічна спрямованість з іншими видами спрямованості (наука, мистецтво, громадсько-корисна діяльність)?

3. Які труднощі мають місце у професійній діяльності викладача та як вони долаються?

Досягнення високої майстерності у навчанні й вихованні особистостей великою мірою залежить від особистих якостей педагога. І в першу чергу від його педагогічних здібностей. Під здібностями до педагогічної діяльності розуміють певне поєднання психологічних та особистісних якостей вчителя, що забезпечують досягнення високих результатів у навчанні і вихованні. Дослідження психологів показали, що педагогічна діяльність вимагає не тільки спеціальної організації і певних умінь та навичок, але й цілого ряду психологічних особливостей, які належить до категорії педагогічних здібностей.

**Висновок.** Роль викладача вищої школи має соціальне значення і займає одне з центральних місць у формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства. Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинутих соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Професійна педагогічна діяльність викладача може розглядатися як цілісна динамічна система. Авторитет викладача – це інтегральна характеристика його професійної, педагогічної та особистісної значущості в колективі, яка виявляється через взаємини з колегами та студентами та впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Проведений аналіз даних, що пропонується науковою літературою, дозволив намалювати такий портрет особистості викладача:

- Здібності, уміння, знання, навички: високий рівень інтелекту, професійні знання, уміння гарно подати матеріал; організаторські здібності; уміння здійснювати індивідуальний підхід до студента.
- Спрямованість і мотивація діяльності, захопленість.
- Якості, пов'язані з темпераментом: розважливність, сензитивність, відповідність реакції зовнішньому збуднику.
- Комунікативні якості: комунікабельність, почуття міри, педагогічний такт, товарицькість, соціальна чутливість (емпатія).

Визначальну роль у процесі пізнання, що здійснюється крізь призму соціальної взаємодії, відіграє сумісна співпраця викладача та студента. Співпраця реалізується на основі виконання певних навчально-виховних зав-

дань. Рівень їх виконання залежить від сприймання учнями їх життєвої необхідності.

### Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.– 320 с.
2. Бех І. Д. Особистість у фокусі новітніх ідей.// Педагогічна газета. – 2005. –№1. – С. 2
3. Зязюн І. А., Базилевич Н. Г. Педагогічна майстерність// Сучасні проблеми вищої освіти. – Миколаїв, 1998. – 32 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. // Педагогика и психология. – 1979. – №1. – С. 32-38.
5. Лосєва Н. М. Самовдосконалення викладача. – Навч. метод. посібн. – Донецький нац. університет. – Донецьк, 2004. – 300 с.
6. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. – Навч. посібн. – Кіровоград: «ІмексЛТД», 2002. – 243 с.

УДК 378.147

### Пархоменко К. О.

Коледж технологій та дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

### ВПЛИВ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ

*У статті розглянуто особливості впливу дисциплін циклу професійно-практичної підготовки на професіоналізм фахівця з дизайну. Обґрунтовано доцільність викладання дисциплін «Композиція», «Рисунок» та «Живопис». Проаналізовано переваги викладання основ рисунку та живопису в певній логічній послідовності тематичних завдань. Визначено перелік конкурентних переваг майбутнього фахівця з дизайну.*

*Ключові слова: професіоналізм, дизайнер, рисунок, живопис, композиція.*

*Пархоменко К. А. Влияние дисциплин цикла профессионально-практической подготовки на становление профессионализма будущих специалистов-дизайнеров / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск, Украина*

*В статье рассмотрены особенности влияния дисциплин цикла профессионально-практической подготовки на профессионализм специалиста по дизайну. Обоснована целесообразность преподавания дисциплин «Композиция», «Рисунок» и «Живопись». Проанализированы преимущества преподавания основ рисунка и живописи в определенной логической последовательности те-*

*математических задач. Определен перечень конкурентных преимуществ будущего специалиста по дизайну.*

*Ключевые слова: профессионализм, дизайнер, рисунок, живопись, композиция.*

*Parkhomenko K. A. Influence of disciplines of professional training for future designers / Luhansk Taras Shevchenko National University, Lugansk, Ukraine*

*The features of the influence of professional disciplines for future specialist in design were considered. The expedience of teaching subjects "Composition", "Drawing" and "Painting" was substantiated. The advantages of teaching the basics professional disciplines were analyzed. The list of competitive advantages of the future specialist in design was specified.*

*Key words: professionalism, designer, drawing, painting and composition.*

**Вступ.** В межах сучасної інтеграції освіти та її якості, вищі навчальні заклади України, які займаються підготовкою художників-дизайнерів продовжують шукати методики та специфіку викладання спеціальних дисциплін з метою навчання та виховання професійних кадрів. Професійна та вища освіта потребує орієнтуру, спрямованого на потреби сучасного ринку, наближеного до європейської якості, але зі збереженням національної школи. Навчальні заклади, які відкривають дизайнерські спеціалізації, намагаються закріпити свої позиції в дизайн-освіті України. Як стверджує В. Я. Даниленко: "...певна кількість дизайнерських осередків у технічних та інших нехудожніх вищих навчальних закладах вже показала певну життєспроможність..." [4].

Зважаючи на те, що кількість вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю «Дизайн» поступово збільшуються, питання якісної професійної освіти є актуальним.

Проблемам і ролі дисциплін образотворчого циклу у навчанні та вихованні майбутніх фахівців з дизайну присвячено багато публікацій. Аналізом питань, які стосуються теорії художньо-естетичного виховання займалися вітчизняні та зарубіжні фахівці з філософських та педагогічних наук – Б. М. Теплов, Г. С. Костюк, І. А. Зязюн, І. Ф. Надольний, Л. Т. Левчук, О. М. Семашко, П. П. Чистяков; з естетичного виховання – Б. М. Неменський, В. О. Сухомлінський, Л. О. Горюнова, Л. Г. Коваль, А. М. Федь.

Вплив мистецтва на формування образного характеру фахівця підтверджується дослідженнями Е. М. Белютина, А. Я. Вольчинського, В. А. Гнатюка, Б. М. Негоди, В. Я. Даниленко, М. В. Вовчик-Блакитної, В. В. Добровольської, В. О. Єзікеєвої, Н. Б. Зубаревої, М. А. Івашиної, Є. І. Ігнат'єва, В. І. Мухіної, О. В. Савченко, Т. О. Терещенка, Є. О. Фльоріної, В. М. Шацької та ін. Як стверджує І. А. Зязюн, мистецтво живопису здатне привернути увагу до реальних об'єктів та явищ, оскільки статичність образів образотворчого мистецтва допомагає людині зосередити увагу на тих об'єктах і явищах, які частіше залишаються поза її увагою у процесі повсякденного спостереження [7]. Таке відображення реального світу допомагає майбутньому фахівцю систематизувати знання, розвинути мислення, гармонію, ритмічність.

Серед видатних художників-педагогів, які займалися естетичним та професійним вихованням можна виділити П. П.Чистякова, який постійно підкреслював, що, малюючи лінію, треба дивитися, насамперед на форму [1, с. 355]. Проте питання обґрунтування важливості впливу дисциплін циклу професійно-практичної підготовки потребує більш детального розгляду.

**Метою** дослідження є виявлення впливу основних дисциплін образотворчого мистецтва на становлення професіоналізму майбутніх фахівців з дизайну.

Поєднання педагогічної та професійної складових спеціальності «Дизайн» вимагає формування такої методики викладання дисциплін з мистецтва та дизайн-освіти, яка дозволить студенту засвоїти професію дизайнера. Викладання дисциплін художнього циклу, таких як живопис, малюнок, формоутворення, проектування спирається на базову художню та проектну культуру студента, яка формується в загальноосвітній і художній школах.

Дизайнер повинен бути професіоналом в багатьох галузях мистецтва. Простежуючи становлення молодого фахівця, необхідно зазначити основні спецдисципліни – «Композиція», «Рисунок» та «Живопис», які впливають на професіоналізм фахівця. На нашу думку, однією з визначальних дисциплін виступає композиція, яка тісно взаємодіє з рисунком, живописом, історією мистецтв, кольорознавством, естетикою та філософією. Композиція безпосередньо підсумковує всі знання та надбання еволюційного розвитку мистецтва. Студент починає систематизувати знання та навички шляхом зображення та кольору, приводячи художню роботу до єдиного результату, який відображується на площині. Завдяки вивченню спецдисциплін у студента виробляється аналітичний підхід, логічне та образне мислення, професійні практичні засоби вираження дійсності або ідеї. До того ж, спецдисципліни розвивають мислення, просторовість, кольорову єдність, гармонію та ритм.

Композиція властива всім видам мистецтва. Композиційні основи лежать в архітектурних будівлях, музичній п'єсі, оповіданні, романі, вірші, скульптурі, картині, театральній постановці, кінофільмі. При цьому принципи єдності її розподілу, симетрії і ритму проявляються в різних видах мистецтва по-різному. Наявність одних і тих же закономірностей в художніх творах дозволяє досягти синтезу мистецтв — їх органічного поєднання, в архітектурно-скульптурному ансамблі, театральній постановці, оформленні інтер'єра тощо [3].

Отже, композиція — це головний компонент художньої форми, що надає твору єдність і цілісність, підпорядковуючи його елементи один одному. Закони композиції закладаються в процесі художньої практики, естетичного пізнання дійсності, виступають відбиттям і узагальненням об'єктивних закономірностей і взаємозв'язків, явищ реального світу. Ці закономірності і взаємозв'язки проявляються в художньому вигляді, до того ж ступінь і характер їх перетворення і узагальнення пов'язані з видом мистецтва, ідеєю й матеріалом виконання твору. В пластичних мистецтвах композиція об'єднує часткові моменти побудови художньої форми (реальне або ілюзійне формування прос-

тору і об'єму, симетрія й асиметрія, масштаб, ритм і пропорції, нюанс і контраст, перспектива, групування, кольорове рішення тощо). Композиція організовує як внутрішній простір твору, так і його співвідношення з навколишнім середовищем і глядачем [3]. Тобто в пластичних мистецтвах роль композиційної побудови визначається комплексом різноманітних складових.

Композиція — це, з одного боку, творчий процес створення твору мистецтва від початку до кінця, від появи задуму до його завершення, з іншого боку — своєрідний комплекс засобів розкриття змісту картини, заснований на законах, правилах і прийомах, повному, цілісному і виразному вирішенню задуму. Іншими словами, композиція є зосередженням ідейно-творчого твору [3, с. 24], що дозволяє автору цілеспрямовано синтезувати головне і другорядне, домогтися максимальної виразності змісту і форми.

Композиція як навчальний предмет з'явилася значно пізніше, ніж дисципліни малюнок і живопис. Спочатку композиція прирівнювалася до створення картини на біблійні, міфологічні, казкові й вільні теми. Відставання композиції як навчального предмета пов'язане з тим, що малюнок завжди був і залишається основою образотворчої грамоти, без цієї бази неможливий творчий розвиток художника [3]. Сьогодні роль і значення дисципліни «Композиція» поступово зростає.

На художніх спеціальностях коледжів, університетів, академій курс композиції ставить за мету, поряд із розвитком творчих здібностей студентів, вивчення об'єктивних закономірностей композиції, засобів, прийомів і правил правдивого відображення дійсності в образній формі. Вивчивши основні закони композиції, студенти отримують навички з аналізу і глибокого розуміння здобутків різних видів і жанрів мистецтва. Це необхідно кожному майбутньому фахівцю з дизайну, оскільки по характеру своєї професійної діяльності він повинен знати специфіку образотворчого й декоративно-прикладного мистецтва.

Крім того, виконуючи завдання з малюнку або живопису, студент звертається до основ композиції. Причиною цього є те, що, будь-яке зображення треба обмірковано розташувати на картинній площині, прийнявши до уваги її розмір і формат (відношення сторін по вертикалі й горизонталі).

У дизайн-сфері знання основ композиції (рівноваги, ритму тощо) необхідно для будь-якого напрямку та спеціалізації (комп'ютерна графіка, ландшафтний дизайн, дизайн інтер'єру, медіадизайн, промисловий дизайн, нано дизайн, футуристичний дизайн тощо). Композиційна структура дизайн-виробів повинна задовольняти потреби сучасного ринку, нести високоякісну продукцію, здатну конкурувати з іншими державами. Тому потрібно розробляти новий ритм, пропорції, кольорове рішення, притаманне конкретному регіону або вцілому державі.

- На сьогоднішній день для створення дизайн-проектів використовуються різноманітні комп'ютерні програми, інструменти та обладнання, що дозволяє прискорити процес проектування. До основних програм можна віднести Aston dizayn, FloorPlan 3D, Sierra Land Designer 3D, Adobe

Photoshop CS6, до обладнання – плоттер, термопрес, сканер, лазерний гравер та інші, але першоосною є образ створений від руки [6].

- Для того, щоб створити цікавий дизайн інтер'єру, колекцію одягу, рекламу, упаковку для будь-якого товару, предмет промислового споживання, необхідні знання та володіння виразними засобами рисунку, живопису, які допомагають розвитку таких якостей, як спостережливість, зорова пам'ять, почуття цілісності, невідемності від навколишнього середовища.

Рисунок допомагає оволодіти об'ємом та геометричною основою будівання, відчути форму об'єкта, навчитися створювати просторове середовище, зіставляти з навколишньою дійсністю. Так, при створенні інтер'єру або реклами, необхідно чітко усвідомлювати, як окремі предмети будуть поєднуватися, гармоніювати один з одним і навколишнім простором, з існуючими архітектурними об'єктами. Створенню образу та настрою, які впливатимуть на почуття, допоможе розстановка кольорових акцентів та світлотіньових контрастів. В свою чергу, рисунок надає можливість детального вивчення властивостей предмета: форми, розміру, обсягу. Живопис дає уявлення про зовнішній вигляд предмета, його кольори, освітленість, нюанс. Вивчаючи ці дисципліни, студенти вчаться емоційному виявленню кольорових комбінацій, створенню формальних композицій. Завдання малюнку і живопису тісно пов'язані і взаємозалежні [6]. Особливістю викладання живопису для дизайнерів, у порівнянні з методикою формування навичок реалістичного зображення, є виконання формальних, безпредметних, асоціативних композицій [5]. Важливе місце в дизайн-освіті відіграє принцип наочності. Він є ґрунтовним при вивченні багатьох фахових дисциплін, у тому числі й живопису. Наочність характеризується доведенням до свідомості студента предмета пізнання шляхом його візуалізації [5]. Проектна діяльність охоплює роботу з кольором та фактурою, оскільки вони впливають на характер об'єкту дизайну, додають комфорту, естетичного вигляду.

В проектній діяльності дизайнер використовує кольорові схеми. Існують дві головні категорії кольорових схем. Одна заснована на подібності, інша – на контрасті. Дизайнерові слід правильно підібрати та розподілити кольори за хроматикою (відтінки) та тоном (яскравість). Теплота чи холодність відтінку кольору також впливають на його здатність привертати увагу, фокусувати її на окремих предметах [5].

На нашу думку, для отримання ефективного результату – заняття зі спеціальностей потрібно розпочинати з простого, поступово переходячи до складного. В дисциплінах «Рисунок» та «Живопис» завдання розпочинаються з простих геометричних форм, потім слід переходити до – натюрморту, конструктивної будови черепа, гіпсової класичної голови, голови, півфігури, фігури. Прості геометричні форми є основним завданням, тому що, будь-яке навколишнє середовище, всі складні форми складаються з простих форм, ускладнених ритмікою. Для професійного зростання необхідно систематично виконувати начерки та замальовки, етюди, які впливають на розвиток спостережливості, вироблення власного ритму, передачі головного за допомогою міні-

муму засобів, оволодіння лінією, розробки фактур, притаманних конкретним предметам.

Необхідність академічного підходу до методики викладання курсу живопису та рисунку, де освоєння реалістичної манери є ґрунтовною базою для подальшого навчання живописній та графічній композиції.

Таким чином, формування навичок виконання композиції в живописі йде успішніше через послідовність практичних робіт від виконання реалістичного натюрморту до серії декоративних натюрмортів, а потім до абстрактних композицій. В абстрактних композиціях колір має бути самодостатнім, емоційним, безпредметна композиція є такою ж художньою цінністю і будується за тими ж законами, що і реалістична; її основні характеристики – наявність композиційного центру, цілісність, рівновага, стилістична єдність.

**Висновки.** При формуванні конкурентоспроможних фахівців з дизайну викладачі ВНЗ шукають та вдосконалюють методики навчання, орієнтуючись на навчання фахівця з індивідуальним творчим мисленням.

Отже, для становлення професіоналізму майбутніх спеціалістів дизайну суттєву роль відіграють дисципліни циклу професійно-практичної підготовки, перш за все – композиція, першоосновою якої є живопис та рисунок. Конкурентними перевагами майбутнього дизайнера виступатимуть креативність мислення, вміння конструктивно-логічно мислити, гармонійно поєднувати та створювати тонові та кольорові рішення, оперувати законами та принципами образотворчої грамоти. При цьому індивідуальні підходи викладачів займають велике методичне значення, та все ж слід дотримуватися потреб суспільства.

### Література:

1. Белютин Э. М. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832–1919 / Э. М. Белютин., Н. Молева. М.: Искусство, 1953. – 592 с.
2. Гинзбург И. В., П. П. Чистяков и его педагогическая система. / И.В. Гинзбург. М.: Искусство, 1940. – 202 с.
3. Гнатюк В. А. Теоретичні основи композиції [навч.-метод. посіб.]/ В. А. Гнатюк, І. П. Міхальська, Б. М. Негода, Н.О. Урсу. – Кам'янець-Подільський, 2004. – 61с.
4. Даниленко В. Я. Дизайн. / В. Я. Даниленко. – Харків: ХДАДМ, 2003. – 38 с.
5. Демиденко О. І. Аналіз методики викладання дисципліни «Академічний живопис» для студентів спеціальності «Дизайн» у технічних університетах./ О. І. Демиденко // Вісник ХДАДМ, Образотворче мистецтво. 2011. – С. 104-105.
6. Живопись и рисунок, как дисциплины необходимые дизайнеру. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.playroom.ru/content/view/129/2/>

7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу.: <http://eprints.zu.edu.ua/853/1/05ziasno.pdf>.

УДК [37. 013.42 + 37. 032]: 061. 213 (043. 3)

кандидат педагогічних наук, Петровська К. В.

Бердянський державний педагогічний університет

### ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

*Предметом дослідження є соціально-педагогічна діяльність з формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Мета роботи полягала у обґрунтуванні теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності з формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Методологія проведення роботи відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми, що були застосовані під час дослідження, зокрема: системний, функціональний, полісуб'єктний, аксіологічний та культурологічний. Було встановлено, що неформальні молодіжні об'єднання – закономірні для сучасного суспільства явища, які необхідно вивчати, а їхнім членам – сприяти в самореалізації. Визначено, що просоціальні неформальні молодіжні об'єднання мають неантагоністичний характер, пов'язаний з безкорисливим інтересом молоді до самовираження й освоєння навколишнього світу в своєрідних субкультурних формах. Доведено, що процес формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях набуде ефективності за умови поетапної реалізації соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки, спрямованої на розвиток усіх її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-усвідомлюваного, емоційно-почуттєвого, рефлексивно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового. Результати дослідної роботи можуть представляти інтерес для науковців, викладачів і студентів педагогічних закладів, педагогів-практиків.*

*Ключові слова: учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання, неформальне середовище, суспільно-нормативна поведінка, соціально-педагогічна діяльність, формування, модель.*

*Петровская Е. В. Проблема формирования общественно-нормативного поведения в неформальных молодежных объединениях / Бердянский государственный педагогический университет, Украина, Бердянск*

*Предметом исследования является социально-педагогическая деятельность по формированию общественно-нормативного поведения учащейся молодежи в творческих неформальных объединениях. Цель работы заключалась в обосновании теоретических основ социально-педагогической деятельности по формированию общественно-нормативного поведения учащейся молодежи в*

творческих неформальных объединениях. Методология проведения работы отражает взаимодействие и взаимосвязь фундаментальных научных подходов к изучению проблемы, которые были применены в ходе исследования, в частности: системный, функциональный, полисубъектный, аксиологический и культурологический. Было установлено, что неформальные молодежные объединения - закономерные для современного общества явления, которые необходимо изучать, а их членам - содействовать в самореализации. Определено, что неформальные молодежные объединения имеют неантагонистический характер, связанный с бескорыстным интересом молодежи к самовыражению и освоению окружающего мира в своеобразных субкультурных формах. Доказано, что процесс формирования общественно-нормативного поведения учащейся молодежи в творческих неформальных объединениях будет эффективным при условии поэтапной реализации социально-педагогической модели формирования общественно-нормативного поведения, направленной на развитие всех ее компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-осознаваемого, эмоционально-чувственного, рефлексивно-регулятивного и деятельностно-поведенческого. Результаты исследовательской работы могут представлять интерес для научных работников, преподавателей и студентов педагогических вузов, педагогов-практиков.

*Ключевые слова:* учащаяся молодежь, творческие неформальные объединения, неформальная среда, общественно-нормативное поведение, социально-педагогическая деятельность, формирование, модель.

*Petrovskaya E. V. Forming of public-normative behaviour of students in informal associations / Berdyansk state pedagogical university, Ukraine, Berdyansk*

*The subject of the study was to determine the social and educational activities for the formation of socio-normative behavior of students in the creative informal associations. The purpose of this work was to justify the theoretical foundations of social and educational activities for the formation of socio-normative behavior of students in the creative informal associations. The methodology of the work reflects the interaction and interrelation of fundamental scientific approaches to the study of problems that were used in the study, including: systemic functional polysubject, axiological and cultural studies. It was found that informal youth associations - for legitimate phenomenon of modern society, which needs to be studied, and their members - to assist in self-realization. Determined that the informal youth associations are non-adversarial nature associated with unselfish interest of young people to self-expression and development of the world in a sort of subcultural forms. It is proved that the formation of socio-normative behavior of students in the creative informal associations will be effective if a phased implementation of the socio-educational model of the formation of socio-normative behavior, aimed at the development of all its components: motivational-value, cognitive-aware emotionally sensual, reflexive and regulatory activity-behavioral. The results of the research work may be of interest to researchers, teachers and future teachers, educators, practitioners.*

*Key words:* students, creative informal associations, informal surroundings, public-normative behaviour, socially-pedagogical activity, model, forming of public-normative behaviour.

**Вступ.** Сучасна епоха характеризується загостренням багатьох соціально-економічних суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтацій і установок особистості. Це привносить у життя певну напруженість та викликає появу негативних тенденцій у процесі соціалізації молоді.

Проблема створення належних умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку молоді розглядається на державному рівні, зокрема в Декларації “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” (1992 р.); Указі Президента України “Про Національну раду з питань становлення та розвитку молоді” (2009 р.); Законі України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993 р.) та ін. Однак, незважаючи на це, сьогодні в Україні відсутня чітка молодіжна політика, зорієнтована на соціалізацію особистості. Так, однією з проблем є нескоординованість діяльності освітньо-виховних, культурно-дозвіллевих закладів, відірваність її від інтересів молоді. Саме тому, не відчувуючи взаєморозуміння, не маючи умов для самовираження в соціально-позитивних організаціях, частина молодих людей стає членами неформальних об’єднань, поведінка яких суперечить прийнятим у суспільстві нормам.

Актуальність розв’язання означеної проблеми зумовлюється загостренням низки *суперечностей* між:

- активним прагненням учнівської молоді до самореалізації в творчості та відсутністю необхідних умов і можливостей для цього;
- суспільними вимогами до суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об’єднаннях та реальним рівнем її сформованості;
- об’єктивними потребами суб’єктів соціалізувального впливу в науково-методичному забезпеченні вирішення проблеми соціалізації учнівської молоді в творчих неформальних об’єднаннях та недостатньою розробленістю наукових підходів і методичних рекомендацій до превентивної та корекційної роботи.

Сьогодні в теорії та практиці соціальної педагогіки накопичено достатній досвід, який може стати основою розв’язання проблем формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об’єднаннях. Вагомий внесок у дослідження проблем та основних тенденцій формування дитячо-молодіжних організацій і об’єднань в Україні зробили такі вчені: М. Баяновська, О. Безпалько, М. Головатий, Н. Заверико, І. Зверева, В. Кулік, Л. Міщик, Т. Окушко, Р. Охримчук, Ю. Поліщук та ін. Вивчення неформальних молодіжних об’єднань – відносно нова проблема вітчизняних наук, яка інтенсивно досліджується.

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об’єднань розглядали В. Лісовський, Д. Ольшанський, А. Яковлев, Ф. Штибіц та ін. Дослідженнями причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як І. Ільїнський, В. Куликов. Праці І. Башкатова, Л. Кобилянської, О. Карпенко, С. Косарецької, О. Лісовця, О. Панагушиної, Ю. Поліщука, С. Харченка присвячено вивченню типологій неформальних об’єднань, процесів їхнього становлення, взаємодії з соціальними інститутами,

технологіям роботи соціального педагога з учнями – членами неформальних груп тощо. Питання соціальної профілактики поведінки неповнолітніх як комплексу охоронно-захисних заходів відображено в дослідженнях С. Алексєєва, С. Беличевої, К. Ігошева, Д. Колесова, С. Нечаєва та ін., у яких звертається увага на роль педагогічної громадськості в суспільному розвитку молодіжної субкультури, просоціальність або асоціальність якої не в останню чергу залежатиме від соціально-педагогічної діяльності дорослих.

Проблеми естетичного розвитку особистості, художньої творчості та художньо-естетичної інформації розглянуто в роботах В. Дряпки, Г. Локаревої, В. Оніщука, В. Полонського та ін., у яких доводиться, що в розвитку та формуванні творчої особистості важливе місце посідає соціальний педагог, організатор позакласної та виховної роботи. Учнівська молодь у творчих неформальних об'єднаннях відзначається креативним, мистецьким способом вираження свого ставлення до навколишнього світу. І тому необхідним є використання спеціальних методів педагогічного впливу та розвитку творчих здібностей, формування готовності до виявлення творчості в соціально схвальній формі.

Попри розмаїття досліджень, присвячених розробці превентивних і корекційних заходів щодо подолання негативних тенденцій у середовищі учнівської молоді, залишаються й нез'ясовані питання. Так, не знайшла поки що належного висвітлення проблема формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми і недостатню її наукову розробленість у сучасній соціально-педагогічній теорії, а також значущість розв'язання низки практичних завдань, **метою** статті є обґрунтування теоретичних засад соціально-педагогічної діяльності з формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

1. Визначити теоретико-методологічні засади, генезис, дефініції та детермінанти проблеми формування суспільно-нормативної поведінки в сучасній науковій літературі та охарактеризувати творчі неформальні молодіжні об'єднання як феномен соціальної і педагогічної дійсності.
2. Охарактеризувати особливості соціально-педагогічної діяльності з учнівською молоддю в творчих неформальних об'єднаннях, виявити напрями, концептуальні положення, методи, вітчизняний та зарубіжний досвід роботи.

**Виклад основного матеріалу статті.** Здійснений аналіз філософської, психологічної, соціально-педагогічної літератури дав змогу визначити основні теоретичні засади проблеми формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. На основі теоретичного аналізу дефінітивної низки понять (“соціальна норма”, “поведінка”, “нормативна ситуація”, “соціальна регуляція” тощо) нами запропоновано визначення “суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді” як результату успішної соціальної адаптації особистості, поведінка якої характеризується оптимальною рівновагою між ціннісними орієнтаціями індивіда і групи та правилами й вимогами навколишнього соціального середовища. Встановлено, що на процес формування суспільно-

нормативної поведінки учнівської молоді впливає система інститутів соціалізації (сім'я, освітні, дозвіллієві, позашкільні заклади, ЗМІ, громадські організації, стихійні групи однолітків, неформальні молодіжні об'єднання).

Завдяки проведеному аналізу наукових досліджень феномена неформальних молодіжних об'єднань (О. Безпалько, В. Кулік, О. Лісовець, Д. Ольшанський, А. Толстих та ін.) було виявлено загальні історичні тенденції їх виникнення та розвитку, пов'язані з психолого-педагогічними, соціальними, політичними протиріччями суспільства та процесами в галузі культури; підходи, що пояснюють сутність та причини залучення молоді до неформальних об'єднань, а саме: *соціопсихологічний* (С. Іконнікова, А. Коен, Г. Крайг, В. Лісовський, Р. Мертон та ін.), *функціональний* (Ш. Айзенштадт, Т. Парсонс) та *культурологічний* (І. Башкатов, С. Косарецька, Л. Шабанов та ін.). На основі цих підходів було виділено три групи чинників, що спонукають молодь до об'єднання в неформальні групи: психолого-педагогічні (наслідок природного бажання до об'єднання з іншими), соціально-педагогічні (проблеми, що виникають у середовищі існування індивіда) та культурологічні (прагнення створити власну нову культуру) [4].

На основі аналізу досліджень типологій неформальних молодіжних об'єднань (І. Башкатов, О. Голобуцький, І. Зверєва, В. Кулік, І. Сундієв, Ф. Фрадкін та ін.) нами запропоновано класифікацію творчих неформальних об'єднань: музично-поетичні (панки, готи, емо, репери, інді, джанглісти), акторські або театральні (толкієністи, рольовики), художні (аніме, отаку, граффіті) та спортивно-хореографічні (брейк-данс, майданс).

Характеристика різних аспектів виникнення, розвитку, чинників та функцій неформальних молодіжних об'єднань дала підставу виділити дві групи особливостей неформального середовища. До першої групи (внутрішнє коло) увійшли ті, що безпосередньо впливають на свідомість і поведінку учнівської молоді: наявність неформального лідера; відсутність чітко окресленої структури, статутів; автономізація, замкненість; моральний кодекс; кланова культура; атрибутика, сленг (жаргон); ритуали, міфи, артефакти. Друга група (зовнішнє коло) містить ті особливості, що опосередковано, через соціально-історичні умови та процеси впливають на внутрішнє коло особливостей неформального середовища: соціальний детермінізм, спонтанність виникнення, своєрідний пульсаційний розвиток, сталість і стабільність, відсутність реєстрації, додаткова дія елементів діяльності формальної організації, протиставлення емоційних характеристик [5].

Слід зазначити, що основними напрямками вітчизняного та зарубіжного досвіду роботи з учнівською молоддю в творчих неформальних об'єднаннях є перевиховання учнівської молоді у зв'язку зі здійсненими ненормативними вчинками (О. Беца, П. Вівчар, В. Кривуша та ін.); формальний вплив у межах навчально-виховного процесу освітньої установи; формування позитивного іміджу неформальних молодіжних об'єднань за допомогою елевації стосунків між його членами (С. Беличева, Ю. Волков, А. Тарасов та ін.); переведення (переорієнтація) неформального молодіжного об'єднання на рівень самодіяльного з колективною самосвідомістю; прийняття неформальних молодіжних об'єднань як соціальної даності, груп, котрі виконують комунікативні функції (Л. Бйоніш, Г. Деттенборн,

В. Крумм та ін.); використання творчого потенціалу неформальних груп (В. Доній, Р. Грановська, Ю. Крижанська та ін.); надання альтернативи організації дозвілля та можливості творчо самореалізуватися (В. Каласьєва, А. Файн, В. Хорнштайн, С. Шацький та ін.) [2]. Одним із напрямів роботи з неформальними об'єднаннями є створення виховного середовища з творчою атмосферою. Шляхом моделювання соціально-творчого простору розвитку особистості, заснованого на вікових потребах молоді людини у спілкуванні, самоствердженні та самореалізації, можна протистояти впливу на неї асоціальних вуличних угруповань. Цей процес буде ефективним за таких умов: наявності зразка суспільно-нормативної поведінки; співтворчості учнівської молоді неформальних об'єднань із талановитою, креативною особистістю; суб'єктної позиції та взаємодії у творчій діяльності; створення в культурному просторі розвитку "ситуації успіху" та дотримання основних положень (безпе́чність, моральність, довіра, свобода, патріотичність, культуротворення, комфортність, відкритість).

**Висновки.** Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що на процес формування суспільно-нормативної поведінки має вплив система інститутів соціалізації. Референтними для молоді є стихійні групи однолітків та неформальні молодіжні об'єднання, які є потужним каталізатором ненормативної поведінки. Загальною рисою для творчих неформальних об'єднань є протест проти цінностей "суспільства споживання". Вони належать до неагресивних об'єднань з пріоритетом на субкультурні норми та мають неантагоністичний характер, пов'язаний з інтересом до творчої самореалізації.

Перспективи подальших розвідок у напрямку дослідження цієї проблеми потребують вивчення особливостей стереотипів гендерної поведінки молоді творчих неформальних об'єднань; питання пошуку методів та форм використання творчого потенціалу неформальних молодіжних об'єднань.

### Література:

1. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. – М.: Информпечать, 2000. – 335 с.
2. Головенько В. А. Український молодіжний рух у ХХ столітті / В. А. Головенько. – К.: А. Л. Д., 1997. – 159 с.
3. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 159 с.
4. Петровська К. В. Теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з формування суспільно-нормативної поведінки членів творчих неформальних молодіжних об'єднань // Професійна підготовка соціального педагога: здобутки, проблеми, перспективи : Колективна монографія / За заг. ред. О. Гуренко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. – С. 182-231.
5. Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Петровська Катерина Володимирівна. – Слов'янськ, 2013. – 347 с.

УДК 363:8:004.6

Радкевич М. М.

Луцький педагогічний коледж

### ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

*Викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства розглядається як єдиний інформаційний простір, який допомагає осмисленню нових знань, розумінню системних зв'язків і дає поштовх для формування творчого мислення студентів.*

*Ключові слова: інформатизація, інформаційний простір, інформаційна культура, мислення.*

*Радкевич М. М. Преподавательская деятельность в условиях информационного общества / Луцкий педагогический колледж, Украина, Луцк*

*Преподавательская деятельность в условиях информационного общества рассматривается как единое информационное пространство, которое помогает осмыслению новых знаний, пониманию системных связей и способствует формированию творческого мышления у студентов.*

*Ключевые слова: информатизация, информационное пространство, информационная культура, мышление.*

*Radkevych M. M. Teaching experience in the information society / Lutsk Teachers College, Ukraine, Lutsk.*

*The teaching activity in conditions of an information society (community) is considered (examined) as uniform information space, which helps Judgment of new knowledge, understanding of system communications (connections) also promotes to formation of creative thinking at the students.*

*Keywords: informatization, information space, information culture and thinking.*

**Вступ.** Відповідно до реалій нових соціально-економічних змін та загальноосвітніх тенденцій розвитку освіти завданням сучасної вищої школи є створення оптимальних умов для виховання у майбутніх фахівців гнучкого і багатогранного мислення, потреби саморозвитку, вміння вчитися, творчої самореалізації, адаптації та трансформації у професійної діяльності. Нова епоха, нова людина, нова мораль, нові цінності потребують нових підходів та осмислення таких важливих складників суспільства як духовність, культура та освіта [5, с. 15].

Метою статті є аналіз пошуку шляхів розвитку інформаційної культури та використання інтегративних знань для забезпечення випереджального розвитку освіти, підвищення компетентності майбутніх фахівців в умовах стійкого функціонування відкритого освітнього простору, який вимагає від викладачів зміни вектору знань в сторону формування цілісного мислення.

Виклад основного матеріалу. Вища освіта в умовах інформаційного суспільства немов би переходить у новий канал своєї еволюції і стає реальною

динамічною системою, яка поєднує прикладні та спеціальні знання, коли зв'язок між поняттями веде до розширення і поглиблення знань. На сучасному етапі цілісне сприймання людиною того світу, в якому вона живе, здійснює свою діяльність має забезпечувати освіченість, бо навченість являє собою, перш за все, готовність до майбутньої професійної діяльності. Завдяки розриву між здатністю до дії та неможливістю прогнозувати її наслідки втрачається гармонійна єдність людини та її буття. Відставання освіченості від навченості призводить до втрати істинного змісту діяльності людини. Освіченість означає не тільки знання конкретних фактів, законів, теорій, а й сформованість у процесі навчання цілісної інтегрованої картини світу.

Нині як міра освіченості та вихованості людини вживається слово «культура» як в контексті інформаційних процесів, так і різноманітних сфер життєдіяльності. Тому стрімко зросли вимоги до інформаційної культури, яка відображає сформованість системи наукових знань, рівень умінь цілеспрямованої роботи особистості з інформацією.

В інформаційному суспільстві інформаційна діяльність стає частиною педагогічної діяльності як стратегічної діяльності в умовах глобального світу знань, а інформаційна культура – частиною педагогічної культури, яка відкриває нові можливості для оптимізації процесу навчання у вищих закладах освіти, і необхідна як безперервно діюча система підвищення кваліфікації викладачів, постійного обміну педагогічним досвідом.

В сучасних умовах для формування інтелектуальних засобів пізнання викладачу все важче знайти найкращу форму її подання, визначитись із найбільш ефективними технологіями навчання і виховання. Виникає потреба стратегії пошуку нової особисто необхідної інформації з поміж багатьох наявних та необхідність вчитися самому педагогу, конструктивно передавати інформацію, реалізовувати мету і завдання предмета, тобто в сучасному процесі навчання актуальною стає проблема комунікативної компетентності самих педагогів.

Особливо актуальною є проблема опанування педагогом майстерності ведення діалогу, створення єдиного інформаційного простору. Дидактичний інформаційний простір – це система організаційно-педагогічних заходів, що забезпечують створення сприятливих психологічних умов, які сприяють прискореному формуванню професійних якостей особистості та творчому засвоєнню знань, виробленню умінь та навичок, необхідних для успішної роботи [1, с.12-14]. Інформаційний простір дозволяє учасникам педагогічної взаємодії сприймати один одного як рівних партнерів, допомагає викладачам формувати у студентів новий рівень мислення, бачення проблеми, розвиває вміння слухати і чути, дивитися і бачити.

В сучасних соціально-економічних умовах світова школа почала реформування програм освіти. Ці реформи спрямовані на розробку більш гнучких, здатних до оновлення програм, що містять певний баланс обов'язкових і електичних знань. Такі зміни у підходах до навчання стосуються зміщення акцентів з процесу на результат навчання. Це означає, що не тільки викладач у

процесі своєї праці готує компетентного фахівця, але й студент, зацікавлений в реалізації своєї мети, виступає суб'єктом цієї співпраці. В таких умовах реалізація тенденцій розвитку освіти неможлива без інтегративного підходу, бо інтеграція – це процес і результат створення єдиного, цілісного змісту навчання на основі гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків.

Однією з важливих проблем формування інтегративних знань є визначення та обґрунтування оптимального співвідношення диференціації та інтеграції навчального процесу. В освітньому процесі формування інтегративних знань виконує певні функції такі, як:

- світоглядну, яка є складовою наукового пізнання;
- систематизуючу, яка створює певну систему знань у змісті освіти.

Існує також інтегративний підхід – це тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і міждисциплінарних проблем. Систематизація цих проблем охоплює зміст, форми, методи навчання, і в процесі формування інтегративних знань це дає змогу, наприклад за показником часу, виділити попередні, супутні чи перспективні зв'язки, використовуючи узагальнені схеми, графіки, плакати. Завдання інтегрованого підходу полягає у поєднанні усіх ланок навчального процесу у дидактичну систему, що дозволяє студенту отримати комплекс знань, який можна творчо використовувати у майбутній професійній діяльності. Методологічною основою концепції інтегрованого формування знань є системний аналіз, в якому виділяється (виокремлюється) обґрунтоване дослідження проблеми і використання відповідних методів її розв'язання, які можуть бути розроблені у межах різних наук [3].

- визначення загальних цілей і завдань навчання, які відображають актуальність формування цілісних знань;
- представлення та розв'язання проблем міждисциплінарного характеру через створення ситуацій інтересу, виявлення суперечностей, застосування інтегрованих задач і вправ;
- посилення професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни;
- подання навчального матеріалу у згорнутій формі (узагальнені схеми, таблиці).

Серед рівнів формування інтегративних знань студентів під час вивчення навчальних дисциплін лаконічно виділяють: початковий рівень (охоплює елементарні знання по предмету); проміжний рівень (інтеграція знань певної теми чи модуля); заключний рівень (інтеграція знань під час завершального вивчення предмета). Ці рівні реалізуються через різні форми інтеграції, а саме:

- об'єктивна інтеграція – це поєднання одного об'єкта вивчення в різних курсах чи темах, розділах;
- понятійна інтеграція охоплює теми або курси, що розкривають зміст загальнонаукових понять;

- теоретична (концептуальна) інтеграція – це формування змісту навчання, в якому систематизуючим чинником є певна наукова теорія або концепція;

- методологічна інтеграція включає як філософську методологію, так і методи та підходи наукового пізнання (системний підхід, спостереження, моделювання, прогнозування тощо);

- проблемна інтеграція охоплює різні міждисциплінарні проблеми;

- діяльнісна інтеграція ґрунтується на синтезі знань, умінь, необхідних для виконання певної діяльності;

- практична інтеграція орієнтована на розгляд процесів (або продуктів), що виникли як наслідок науково-технічного прогресу і для вивчення потребують використання знань з різних галузей науки;

- психолого-педагогічна інтеграція полягає у спеціальній організації інформації згідно з теоретичними моделями процесу навчання, розробленими у психології та дидактиці;

- зовнішня інтеграція – це опис явищ у зовнішньому середовищі, який використовується для формування початкових інтегративних знань.

Наведені форми інтеграції спрямовані на формування у студентів загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні, які класифіковані з погляду значення навичок для професії і рівня опанування після закінчення програми навчання [7].

Висновки. Таким чином викладацька діяльність в умовах інформаційного суспільства стає єдиним інтегрованим комплексом, який передбачає на основі наукових досліджень широке залучення міждисциплінарних зв'язків як по “горизонталі”, так і по “вертикалі”, розробку нових технологічних рішень. Навчання з використанням інформаційних та комп'ютерних технологій характеризується динамізмом, креативністю, дає більшу можливість індивідуалізації самого процесу навчання. Це “інструмент” раціонального оволодіння знаннями, усвідомлення їх природи, способів їх запам'ятовування і систематизації. Він не тільки допомагає осмисленню нових знань, розумінню системних зв'язків, а і дає поштовх для підвищення кваліфікації викладачів до викладання з використанням сучасних технологій та володіння певними компетенціями. Реалізація інтегративного формування знань означає чітке визначення навчальних цілей, системи внутрішньо – і міждисциплінарних зв'язків та технології управління й організації пізнавальної діяльності студентів.

### Література:

1. Бердник М. Я. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті дорослого населення Польщі / М. Я. Бердник // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 51-58.

2. Булгакова Н. Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. / Н. Б. Булгакова. – К.: НАУ-друк, 2009. - 84 с.

3. Головченко Г. О. Дидактичний інформаційний простір, як нова педагогічна технологія: навч. посіб. / Г. О. Головченко – Миколаїв, 2004. – 36с.

4. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С. 2-6, – №3. – С. 2-8.

5. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів проф.-техн. школи : дидактичні основи. Монографія / за ред. С. У. Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.

6. Семиченко В. А. Идеи интеграции и системности в теории и практике высшей школы / В. А. Семиченко, Е. С. Барбина - К.: Херсон, 1996. – 278 с.

**УДК 378.04:47.06**

**кандидат педагогічних наук, доцент, Русанова О. О.**

Донецький відкритий університет

**СИСТЕМНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ-ВИКЛАДАЧІВ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США І КАНАДИ**

*Проаналізовано педагогічну сутність системності у підготовці бакалаврів-викладачів/вчителів іноземних мов в університетах США і Канади. На основі виокремлених ознак набуття фахової компетентності студентами визначено дидактичні особливості організації ефективного навчального процесу. Позитивний досвід, накопичений університетами США і Канади, важливо врахувати у сучасній трансформації професійної освіти бакалаврів-викладачів іноземних мов в Україні.*

*Ключові слова: університети США і Канади, системність підготовки викладачів іноземних мов, фахова компетентність студентів.*

*Русанова Е. А. Системность в подготовке бакалавров-преподавателей иностранных языков в университетах США и Канады / Донецкий открытый университет, Донецк, Украина.*

*Проанализирована педагогическая сущность системности в подготовке бакалавров-преподавателей/учителей иностранных языков в университетах США и Канады. На основе выделенных признаков приобретения профессиональной компетентности студентами определены дидактические особенности организации эффективного учебного процесса. Положительный опыт, накопленный университетами США и Канады, важно учесть в современной трансформации профессионального образования бакалавров - преподавателей иностранных языков в Украине.*

*Ключевые слова: университеты США и Канады, системность подготовки преподавателей иностранных языков, профессиональная компетентность студентов.*

*Rusanova E. A. Consistency in the preparation of bachelors - language teachers in universities in the U. S. and Canada / Open University Donetsk, Donetsk, Ukraine.*

*Analyzed pedagogical essence of systematic training in бакалавров-преподавателей/учителей foreign languages in universities in the U. S. and Canada. On the basis of extracted features acquisition of professional competence of students identified features of the organization of effective teaching learning process. The positive experience of universities in the U. S. and Canada , it is important to consider in the modern transformation of vocational education bachelors - teachers of foreign languages in Ukraine.*

*Keywords: universities in the U. S. and Canada, the systematic training of teachers of foreign languages , professional competence of students.*

**Вступ. Актуальність проблеми** полягає в тому, що процеси трансформації системи освіти в Україні потребують підготовки висококваліфікованих фахівців для всіх галузей економіки, які б мали достатній рівень компетентності у сферах своєї професії та відповідали сучасним вимогам ринку праці особливо в питаннях знання іноземних мов, комп'ютерно-інформаційних технологій тощо.

**Аналіз наукової інформації** Інтернет-джерел стосовно університетів США і Канади, свідчить, що серед найбільш актуальних проблем у професійній освіті є реалізація компетентнісного підходу у навчанні студентів фаху, особливо у ефективному формуванні «компетентності студента» із спеціальності, яку набуває студент в процесі навчання. У багатьох науко-педагогічних працях, зокрема [1,2], «компетентність» виступає як «інтегральна категорія», що є об'єктом комплексного вивчення педагогів, лінгвістів тощо. Узагальнення цих досліджень дають підстави визначити, що «компетентність» – це здатність молодого фахівця ефективно будувати професійну діяльність на основі знань і умінь, що були сформовані під час навчання в університеті. Для студента професійна компетентність передбачає не лише і не стільки конкретну обізнаність чи поінформованість його у сфері майбутньої професійної діяльності, а, головне, його здатність успішно розв'язувати складні проблеми, що виникають у роботі. Професійну компетентність можна розглядати як певну модель результату освіти і як показник якості у професійній діяльності [3, с. 9]. Як свідчить досвід навчання студентів іноземних мов в університетах США і Канади справа стосується активної позиції викладачів у організації індивідуального навчання кожного студента, для чого спрямованість навчання на формування і розвиток мовних компетентностей є головним аспектом підготовки майбутніх викладачів іноземних мов [4, с. 5].

**Мета статті** полягає у визначенні ознак системності в підготовці бакалаврів-викладачів іноземних мов в університетах США і Канади та ролі компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів, а також акцентів процесу навчання і його практичних результатів, що є основою кардинальних завдань для трансформації сучасної системи вищої професійної освіти

в Україні на основі базових ідей та позитивного досвіду університетів США і Канади із стрижневою концепцією освіти протягом життя.

**Виклад основного матеріалу статті.** В процесах підготовки бакалаврів-викладачів/вчителів іноземних мов, що відбуваються в університетах США і Канади у формі спрямованого навчання студентів основам професії «вчити інших» іноземній мові і культурі, фактор накопичення компетентності, як ознаки професіоналізму, є системним і органічно пов'язаним з педагогічними моделями індивідуального навчання, в якому утверджуються суспільно значущі цінності стосовно свободи вибору, творчості та інших надбань розвинутої демократії.

Зазначимо, що теоретичні аспекти професійної і дисциплінарної компетентності розглядалися у багатьох дослідженнях, наприклад, [1, 2]. В цих та інших працях доведено, що у кожного студента професійну компетентність формує компетентнісний підхід у їх навчанні, пов'язаний з діяльнісним підходом, спрямованим на особистість студента. Все це може бути реалізовано тільки у процесі виконання навчальної програми як комплексу визначених у часі і обсягах конкретних дій. В такому навчальному процесі потрібно мати не лише новий зміст освіти, а й докорінні зміни у технологіях навчальних дій студентів й викладачів, що системно відбулося в університетах США і Канади наприкінці минулого ХХ століття. У професійній підготовці майбутніх викладачів іноземних мов у цих країнах якомога раніше в початкових планах кожного студента визначаються ті навчальні дисципліни, в яких студент може досягти максимальної компетентності. Така побудова навчального процесу дозволила перейти від екстенсивної моделі знання студентом дисципліни до інтенсивної моделі його знань та вмінь із дисципліни як його «професійної компетентності» [1].

Компетентнісний підхід у підготовці бакалаврів-викладачів іноземних мов як системна технологія університетів США і Канади є альтернативою традиційній, класичній підготовці викладачів іноземних мов, що дає змогу подолати «центризм» навчальних дисциплін, який, наприклад, домінує в університетах України. В північноамериканських університетах значно посилена роль індивідуального способу навчальної діяльності студента, який вивчає іноземні мови, підвищена «технологічність» процесу завдяки мережі Інтернет, що створило умови для розвитку творчої активності студентів і їх компетентностей. Безумовно, що студенти університетів США і Канади потребують підтримки професорсько-викладацького складу, щоб розвивати свої навчальні прагнення на високому рівні освоїти майбутній фах у контекстах численних вимог сучасних ринків праці.

У зв'язку з цим та відповідно до сутності компетентнісного підходу у навчанні студентів в університетах США і Канади як майбутніх викладачів іноземних мов, має сенс проаналізувати поняття «компетенція» й «компетентність» та порівняти їх розуміння в університетах України. Наприклад відомі в Україні педагоги В. Краєвський і О. Хутірський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» означає коло

питань, в яких треба бути добре обізнаним, «Компетентність» – це більш широке поняття, що дає фахівцю можливість обґрунтовано діяти в певному питанні. Північноамериканські науковці, зокрема [ 1 ], визнають, що компетенція – це коло професійних повноважень, а компетентність визначає відповідну обізнаність фахівця. Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентнісної освіти, вони розуміють під компетенцією «сукупність взаємопов'язаних якостей фахівця, його способів діяльності, а компетентність розглядається як «володіння компетенцією». Таким чином, компетенція – це задана норма, а компетентність – набута у навчанні якість, що передбачає «не тільки знання, але й досвід для прояву компетенції» [4, с.7].

Зазначимо, що питання про сутність компетентнісного підходу залишається дискусійним і в зарубіжній педагогіці, наприклад в Австрії та особливо у США і Канаді [1]. Але вчені стверджують, що, перш за все, у студентів повинні бути сформовані найважливіші, базові, інтегровані, універсальні «професійні якості» тобто «ключові компетентності» майбутнього конкурентно-здатного на ринку праці фахівця. Поняття «key competencies» (ключові компетентності) було введено експертами Міжнародної організації праці як результат перекладу на мову освітніх реалій вимог ринку праці щодо якостей, якими мають володіти випускники освітніх установ. Існує чимало тлумачень цього поняття та їх огляд достатньо повно викладено у роботах С. Клепо, О. Овчарук та ін. [ 3, 5]. Разом з термінами компетенції в США і Канаді широко застосовуються поняття «базові навички». Експерт проектів «Tacis» Б. Оскарсон дає таке визначення: «Базові навички - це особистісні і міжособові якості, здібності, навички і знання, які знаходять свій прояв у різних формах у багатоманітних ситуаціях праці і соціального життя» [ 6, с. 44 ].

Виходячи з позитивного досвіду США і Канади, визначимо, що для умов розвиненої ринкової економіки існує пряма відповідність між рівнем наявних освітніх базових навичок і можливістю знайти роботу. При цьому „базові навички” не «прив'язані» до певної професії або групи професій. Їх більшою чи меншою мірою потребує будь яка професія і вони не обмежуються суто професійними функціями, тому корисні для будь-якого фахівця на сучасному ринку праці [2], а саме: основні навички грамоти та вміння рахувати; життєві навички самокерування, професійного і соціального зростання; ключові навички з комунікації, колективної роботи тощо; соціальні і громадянські навички; навички для отримання роботи на ринку праці тощо

Зазначимо, наприклад, що Міжнародна комісія Ради Європи у контексті компетентнісного підходу розглядала поняття ключових компетентностей, базових вмінь і фундаментальних шляхів до навчання майбутньому фаху як «професійні» опори знань [1]. Протягом кількох років спеціально створена міжнародна мережа з відбору компетентностей (DeSeCo) координувала напрями європейських досліджень з цього питання. Організація економічного співробітництва й розвитку (OECD) проводила порівняльний аналіз і розробляла стратегії та рекомендації для освітньої політики країн світу [ 2].

У багатьох країнах, особливо в системах професійної підготовки викладачів іноземних мов у США й Канаді, відбір і впровадження в університетах «ключових компетентностей» (key competencies) було і є пріоритетним методологічним і дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти тощо, головним чином із застосуванням електронних засобів.

Все це свідчить про системний характер навчання і професійної підготовки студентів як про комплекс компетентностей, що треба придбати для визнання на міжнародному рівні, так і про діючі педагогічні заходи щодо реалізації принципів такого освітнього процесу. Зазначимо, що в системах професійної підготовки викладачів/вчителів іноземних мов в університетах США і Канади комплекси ключових компетентностей різні в їх комбінаціях та й не повністю збігаються, хоча й мають головні спільні тенденції.

Таким чином, системність у підготовці викладачів іноземних мов в університетах США і Канади базується на ключових компетентностях, запропонованих провідними фахівцями, які можна узагальнити кількома положеннями, а саме: 1) ключові компетентності відзначаються характеристиками особистісних сенсів і мотивацій студента до вивчення іноземних мов; 2) зміст понять «компетентність» і «компетенція» полягає в тому, що «компетенція» визначає сукупність процесів і рефлексій фахівця, які в підсумку становлять його «компетентність» у іноземній мові, що відбиває його загальну і спеціальну мовну культуру; 3) різні ключові компетентності сприяють процесу підготовки фахівця та ефективності формування «професійної готовності» викладача іноземної мови.

Останнім часом в університетах України певною мірою посилено увагу до питань ефективного формування компетентності студентів шляхом запровадження системи модульно-рейтингового навчання, що зумовлює поступове переведення ідей набуття студентами професійних компетентностей на рівень обов'язкових освітніх нормативних заходів.

Досвід теорії і практики компетентнісного підходу свідчить як про складність трактування його понять, так і про суперечливість трансформацій освітнього процесу. Вітчизняні педагоги починають активно оперувати поняттям «професійна компетентність студента» в тому сенсі, який діє в університетах США і Канади. Зокрема, визначення системних положень підходу стало поштовхом до розвитку відповідної практики в університетах України, наприклад щодо обговорення і розробки моделі «компетентного» бакалавра-викладача/вчителя іноземних мов у контексті модульно-рейтингової системи.

Для подальших досліджень очевидною і нагальною потребою залишається теоретичне обґрунтування таких питань як: визначення переліків компетентностей і компетенцій всіх рівнів щодо професійної підготовки майбутніх бакалаврів-викладачів/вчителів іноземних мов; опис і характеристика взаємозв'язку і взаємозалежності між різними ключовими фаховими компете-

тностями; розроблення технологій оцінювання накопичених у студентів фахових компетентностей викладачів/вчителів ноземних мов тощо.

### Література:

1. 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) 2005. – Електронний ресурс.- Режим доступу: [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco); [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)
2. Simon Sbow. Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June 2004. . – Електронний ресурс. - Режим доступу: [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco); [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)
3. Клепко С. Ф. Компетенізація освіти: обмеження і перспективи / Постметодика. – 2005. – № 1. – с. 9–17.
4. Краевский В., Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – с. 3–10.
5. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні. – Київ : «К. І. С.», 2003. – 296 с.
6. Оскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования / Под ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – М., 2001. – С. 44–46.

УДК 371. 834

кандидат педагогічних наук, доцент, Рябовол Л. Т.

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

### НАОЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА

*У статті визначено поняття наочних методів навчання, встановлено їх види та особливості застосування у навчанні правознавства; доведено, що наочність може співвідноситися з різними загальнодидактичними методами, а саме: інформаційно-рецептивним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим та пошуковим, бути способом їх реалізації у процесі навчання правознавства; результати даного дослідження можуть бути використані при написанні наукових робіт з питань методики навчання права та у відповідній практиці.*

*Ключові слова: наочні методи, ілюстрація, демонстрація, спостереження, умовно-графічна наочність.*

*Рябовол Л. Т. Наглядные методы обучения правоведения/ Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко, Украина, Кировоград*

*В статье определено понятие наглядных методов обучения, установлены их виды и особенности применения в обучении правоведения; доказано, что наглядность может соотноситься с различными общедидактическими методами, а именно: информационно-рецептивным, репродуктивным, проблемного изложения, частично-поисковым, поисковым, быть способом их реализации в процессе обучения правоведения; результаты данного исследования могут быть использованы при написании научных работ по вопросам методики обучения права и в соответствующей практике.*

*Ключевые слова: наглядные методы, иллюстрация, демонстрация, наблюдение, условно-графическая наглядность.*

*Ryabovol L. T. Visualize teaching methods jurisprudence/ Kirovograd State Pedagogical University named after Vladimir Vinnichenko, Ukraine, Kirovograd*

*The article defines the concept of visual learning methods set their types and features of the training of law; proved that visibility may relate to different general teaching methods, namely information and receptive, reproductive, problem statement, partially-search and search, be a way of implementation of the learning process of law; the results of this study can be used when writing scientific papers on methods of teaching law and relevant practice.*

*Keywords: visual methods, illustration, demonstration, observation, shareware graphic clarity.*

**Вступ.** Важливою групою методів навчання є *наочні*, головна особливість яких полягає в тому, що основним джерелом інформації під час їх використання є не слово, а різного роду об'єкти, явища, технічні й наочні засоби. Наочні методи навчання правознавства О. Крапанева визначає як методи, реалізація яких передбачає суттєву залежність засвоєння навчального матеріалу від застосовуваних у процесі навчання наочних посібників і технічних засобів [3, с. 95]. Роль наочності у процесі навчання правознавства Г. Кашкар'єв вбачає в тому, що вона дає змогу: привернути увагу учнів до матеріалу, який вивчається; заощадити навчальний час і активізувати навчальну діяльність учнів; найповніше і найточніше розкрити сутність явищ, які є предметом вивчення; підвищити як міцність запам'ятовування учнями навчального матеріалу, так і культуру педагогічної праці; забезпечити емоційний вплив на учнів та належну повноту сприймання і якісне засвоєння навчального матеріалу [2, с.37]. На думку О. Савченко, наочність є опорою для мислення учнів, покликана забезпечити всебічне, образне сприймання [9, с. 210]. Роль і місце наочності у процесі навчання, зокрема у навчанні правознавства, неможливо переоцінити, що обумовлюється специфікою сприймання державно-правової дійсності як предмета правознавства.

На загальнодидактичному рівні наочність у своїх працях досліджували Б. Голуб, А. Кузьмінський, В. Кукушин, С. Пальчевський, О. Савченко та ін.

Вони визначали її поняття, види, функції, методичні й дидактичні умови застосування. Дидактичне значення наочності під час вивчення юридичних дисциплін у вищій школі з'ясовували К. Левітан, О. Серова та ін. Особливості її використання у процесі навчання правознавства в середній загальноосвітній школі вивчали Г. Кашкар'юв, О. Крапанева, О. Назарова, О. Певцова, Г. Шкаралупіна та ін. Однак, окремої наукової праці, в якій була б викладена систематизована інформація про наочні методи навчання правознавства щодо визначення самого поняття, специфіки реалізації різних видів наочності, встановлення співвідношення наочності з основними загальнодидактичними методами навчання (інформаційно-рецептивним, репродуктивним, проблемного викладу, частково-пошуковим, пошуковим) не існує, чим і обумовлена тема та мета нашої статті.

**Метою статті** охоплюється визначення поняття наочних методів та встановлення їх місця і ролі у процесі навчання; характеристика ілюстрування, демонстрування та спостереження як видів наочності, що застосовується у навчанні правознавства; розробка методично-дидактичних рекомендацій щодо використання наочності; встановлення співвідношення наочності з основними загальнодидактичними методами навчання.

**Виклад основного матеріалу.** До наочних методів навчання у дидактиці відносять наступні: ілюстрація (ілюстрування), демонстрація (демонстрування), спостереження [1, с. 31; 4, с. 50; 7, с. 285 та ін.].

*Ілюстрування* – це переведення певних знань у наочну форму пізнання за допомогою малюнків, картин і їх репродукцій, фотографій, схем, плакатів, карт, портретів, таблиць, графіків та показ учням відповідних ілюстративних засобів. Ілюстрування орієнтується на предметну (компонентно-структурну) площину і передбачає ілюстрацію статичної (нерухомої) наочності. *Демонстрування* як метод навчання спрямований на використання засобів унаочнення для розгляду об'єкта навчального пізнання у функціональній площині, передбачає показ динамічних (рухомих) засобів наочності. Поділ засобів наочності на ілюстративні та демонстративні є достатньо умовним, оскільки не виключається можливість віднесення одних і тих самих засобів унаочнення і до ілюстративних, і до демонстративних. Як для ілюстрування, так і для демонстрування можуть бути використані технічні або аудіовізуальні засоби навчання (звукозапис, кінофільми, діафільми, радіо- і телепередачі, комп'ютерна техніка).

У процесі навчання використовують безпосередню та опосередковану наочність. Безпосередня – це показ учням реальних предметів, опосередкована – їх зображень. За характером взаємодії учня з об'єктом наочності розрізняють споглядальну та дієву наочність. Споглядальною вона є тоді, коли учні під керівництвом вчителя спостерігають, розглядають об'єкти в натурі або в зображеннях. Дієвою – коли пізнають об'єкти, діючи, наприклад, виготовляють наочність (схеми, таблиці, плакати тощо). Поєднання споглядальної наочності з дієвою сприяє більш глибокому, міцному та повному засвоєнню навчального матеріалу.

За характером відображення дійсності засоби наочності поділяють на такі види: натуральні, зображувальні (образно-опосередковані) і схематичні.

Натуральні об'єкти в дисциплінах природничо-географічного циклу – це рослини, тварини, знаряддя і продукти праці, мінерали, хімічні речовини тощо. У процесі навчання правознавства натуральна наочність має місце під час відвідування учнями судового засідання, виборчої дільниці у процесі виборів, ізолятора тимчасового тримання, нотаріальної контори чи адвокатського бюро. Очевидно, що до такої наочності з об'єктивних та суб'єктивних причин вчитель правознавства не може звертатися часто.

Зображувальні засоби (конкретна наочність) – це навчальні картини, репродукції художніх картин, макети, муляжі тощо. Їх дидактично-методична цінність полягає у тому, що в яскравій образній формі вони відображають складні предмети і явища. При їх використанні необхідно звертати увагу на внутрішню суть зображень, маючи на меті навчити учнів «читати картину», бачити головне в ній (ідею, основний зміст). Як приклад застосування зображувальної наочності у навчанні правознавства О. Певцова наводить навчальні картини, на яких зображено судовий розгляд справ у різні часи, зокрема у середньовіччя, що дозволяє учням з'ясувати особливості процесуального права і судочинства в різні часи, співставити їх з положеннями сучасного законодавства [8, с. 102].

Схематичні засоби унаочнення навчального правознавчого матеріалу (абстрактна наочність) – це схеми, малюнки, таблиці, діаграми, графіки тощо. Вони відображають дійсність в умовних, символічних і графічних формах, схематично, але чітко показують співвідношення між окремими елементами відображуваних явищ, зв'язки й залежності між різними складовими об'єкта. О. Савченко визначає наступні дидактичні функції схематичної наочності: педагогічна підтримка міркувань учнів на етапі первинного сприймання; опора для дітей, які не встигають; використання опори під час самостійної роботи й повторення [9, с. 207-208].

З викладеною вище класифікацією наочності перегукується її поділ на такі види: умовно-графічна (символічна та схематична); предметна; зображувальна; технічні засоби навчання (О. Певцова) [8, с. 102].

Особливу роль у процесі навчання правознавства відіграє саме *умовно-графічна наочність*. Це пояснюється специфікою сприймання державно-правової дійсності як предмета правознавства. Використання цього виду наочності сприяє формуванню в учнів найбільш суттєвих рис категорій права, правових понять та явищ, якими насичено правознавчі курси.

Використання умовно-графічної наочності вимагає від вчителя як глибоких знань змісту навчального матеріалу, так і дотримання певних вимог. Особливо важливим є забезпечення однозначності тлумачення й сприймання, передусім розуміння, матеріалу, який унаочнюється. Іноді це виявляється складним для вчителів, що підтверджується наступним прикладом. В опублікованій у журналі «Історія в школі» статті [6, с. 44] її автор для ілюстрації вертикальної (ієрархічної) системи законодавства використав пірамідальну діаг-

раму, яка відображає фундаментальні відношення. Наскільки ми розуміємо, фундамент знаходиться внизу піраміди, тож залишається незрозумілим, чому Конституція України – Основний закон нашої держави – розміщена зверху цієї піраміди, натомість в її підгрунтя (у фундамент системи законодавства) покладено локальні підзаконні акти.

*Спостереження* (самостійне спостереження) як вид наочності – це безпосереднє споглядання та сприймання явищ дійсності; складна діяльність, що виражається у єдності сприймання і мислення. Як метод навчання спостереження передбачає сприймання певних предметів, явищ, процесів у природному чи виробничому середовищі без втручання у ці явища чи процеси [4, с. 50]. Переважно воно використовується як метод навчання точних дисциплін і фахівці з методики навчання правознавства (Г. Кашкар'юв, О. Крапанева, О. Назарова, О. Певцова, О. Серова) не розглядають його як метод навчання праву. На нашу думку, спостереження має суттєві потенції у цьому процесі, адже, предметну (натуральну) наочність учні можуть саме спостерігати. За часом здійснення спостереження можуть бути короткочасними і тривалими; за кількістю залучених учнів – індивідуальними, груповими та колективними; за (часом) місцем здійснення – проводиться на уроках (у школі), у процесі позакласної чи позашкільної роботи, наприклад, під час гурткової роботи.

Використання наочних методів навчання вимагає від учителя дотримання дидактичних, методичних та технічних (за умови використання ТЗН) вимог. У своїх працях їх розробляли Б. Голуб [1, с. 31], Г. Кашкар'юв [2, с. 38], О. Крапанева [3, с. 95], В. Кукушин [5, с. 113], О. Певцова [8, с. 101, 111], О. Савченко [9, с. 207-209] та ін. Узагальнивши їх, ми сформулювали наступні вимоги:

- застосовувана наочність має відповідати віку учнів (бути доступною);
- наочність повинна розкривати (відображати) зміст конкретної теми, навчального матеріалу, підсилювати його дидактичний вплив на учнів;
- наочні матеріали слід використовувати доцільно і вчасно, у відповідний момент заняття; вони мають забезпечувати логічність та послідовність викладу навчального матеріалу;
- не варто перевантажувати урок наочністю, а також використовувати її ізольовано від інших методів навчання, натомість, поєднувати з ними;
- використання наочності має супроводжуватися поясненнями, які необхідно детально продумувати заздалегідь;
- засіб унаочнення (об'єкт, що унаочнюється) має розміщуватися так, щоб його могли споглядати всі учні (щоб усі учні його добре бачили);
- наочність має бути якісною, забезпечувати точність сприйняття;
- наочність має сприяти розвитку абстрактного мислення в учнів;
- під час її показу слід уникати побічних і яскравих подразників;
- схеми, розроблені вчителем, учні повинні перенести у свій зошит;
- для розробки схем можуть застосовуватися умовні знаки, які відображають певне поняття (явище);

- до відбору інформації, яка може бути унаочнена, та до вироблення відповідних засобів доцільно залучати учнів, що забезпечуватиме дієвий, а не лише споглядальний, характер наочності.

Наочність доцільно використовувати на різних етапах навчання правознавства. Перед вивченням нового матеріалу (на етапі актуалізації опорних знань та мотивації навчальної діяльності) її застосування покликано зацікавити учнів новим матеріалом та сприяти виробленню у них конкретних уявлень про явище чи предмет, що підлягає вивченню. Безпосередньо під час вивчення нової теми вчитель, опираючись на унаочнення, супроводжуване поясненням, створює умови для проникнення учнів у сутність нових понять, предметів, явищ, встановлення їх місця і ролі у системі знань з навчального предмета. Завершення вивчення нового матеріалу передбачає його узагальнення і систематизацію, наразі, наочність може бути використана для поглибленого осмислення як внутрішніх, так і зовнішніх зв'язків понять, предметів, явищ, процесів, що вивчаються.

Наочність може співвідноситися з різними загальнодидактичними методами, бути способом їх реалізації у процесі навчання правознавства. Використовувана вчителем суто для ілюстрування й пояснення навчальної інформації, вона співвідноситься з інформаційно-рецептивним методом. Використання умовно-графічної наочності, розробка учнями під керівництвом учителя або самостійно нескладних схем, таблиць під час вивчення нового матеріалу, закріплення та систематизації знань є способом реалізації репродуктивного методу. Наочність може супроводжувати проблемний виклад навчального матеріалу. Для проведення пошукової чи дослідницької діяльності та представлення її результатів учні також можуть застосовувати наочність й тоді вона стає способом реалізації відповідних методів навчання.

**Висновки.** Отже, наочні методи є важливою групою методів навчання правознавства. Їх особливість полягає у тому, що основним джерелом інформації під час їх використання є різного роду об'єкти, явища, технічні й наочні засоби. У процесі навчання правознавства доцільно використовувати всі види наочних методів (ілюстрування, демонстрування, спостереження), за умови врахування відповідної специфіки та дотримання певних дидактичних і методичних вимог. Наочність може співвідноситися з різними загальнодидактичними методами, бути способом їх реалізації у процесі навчання правознавства. Перспективним у напрямку дослідження є розробка рекомендацій щодо використання наочності з конкретних тем шкільних курсів правознавства.

### Література:

1. Голуб Б. А. Основы общей педагогики: [учебное пособие для вузов] / Б. А. Голуб. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2004. – 54 с.
2. Кашкаръов Г. В. Методика викладання правознавства в школі в опорних схемах і таблицях. Ч. I. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 64 с.

3. Крапанева Е. М. Теория и методика обучения праву : Учеб. пособие. / Е.М. Крапанева. – Екатеринбург: Издат-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 166 с.
4. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку: навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.
5. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / Кукушин В. С. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 474 с.
6. Магдич В. Використання графічних схем при поясненні юридичних термінів і понять у викладанні курсу «Основи правознавства» / Магдич В. // Історія в школі. – 2002. – № 3. – С.42-44.
7. Пальчевский С. С. Педагогика: Навч. посіб. 2-е вид./ С. С. Пальчевський. – К.: Каравела, 2008. – 496 с.
8. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву: [Учебник для студентов высших учебных заведений] / Певцова Е. А. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів педагогічних факультетів] / Савченко О. Я. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

УДК [378.14.017:009-057.85](043)

**кандидат педагогічних наук, Самойленко Н. Б.**

Севастопольський міський гуманітарний університет

### **ДІАГНОСТИКА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

*Стаття присвячена проблемі діагностики міжкультурної компетентності та рівнів їх сформованості у майбутніх фахівців гуманітарного профілю. В ній розглянуто різні підходи до проблеми критеріїв оцінювання міжкультурної компетентності, описано основні рівні сформованості міжкультурної компетентності. Також представлені окремі результати опитування, що було проведено серед студентів четвертого року навчання спеціальностей «Філологія», «Історія» на історико-філологічному факультеті Севастопольського міського гуманітарного університету.*

*Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, міжкультурна компетентність, діагностика.*

*Самойленко Н. Б. Диагностика межкультурной компетентности специалистов гуманитарного профиля / Севастопольский городской гуманитарный университет, Украина, Севастополь.*

*Статья посвящена проблеме диагностики межкультурной компетентности и уровней ее сформированности у будущих специалистов гуманитарного профиля. В ней рассмотрены разные подходы к проблеме критериев оценивания межкультурной компетентности, описаны основные уровни сформированности межкультурной компетентности. Также представлены частичные*

результаты опроса, который был проведен среди студентов четвертого года обучения специальностей «Филология», «История» на историко-филологическом факультете Севастопольского городского гуманитарного университета.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, межкультурная компетентность, диагностика.

*Samoylenko N. B. Diagnostics of specialists' intercultural competence developing / Sevastopol municipal university of humanities, Ukraine, Sevastopol.*

*Article is devoted to diagnostics of specialists' intercultural competence and levels of its developing of future specialists' intercultural competence. It examines the different approaches to the problem of criteria for evaluating of intercultural competence, describes the main levels of intercultural competence developing. Also partial results of a survey which was conducted among students of the fourth year training of specialties "Philology", "History" at History and Philology department at the Sevastopol municipal university of humanities are presented.*

*Keywords:* competence, competence approach, intercultural competence, diagnostics.

**Вступ.** Проблема формування міжкультурної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічної сфери зумовлена такими чинниками: потребою у міжнародній взаємодії, що покликана забезпечити знайомство з різними культурами, занурення у світ їх цінностей, надання можливості спілкуватись мовами народів різних країн; міжнародними зв'язками у галузі освіти, які передбачають включення студентів у діалог культур з метою формування у них системи життєвих і екологічних цінностей; залученням молоді до участі у міжнародних освітніх програмах з вивчення інших культур, що дозволяє їм глибше усвідомлювати себе як особистість, приналежність до певного мовного і культурного співтовариства, формувати пошану, терпимість до іншого способу життя, досягнень культури інших народів.

**Мета статті** – відображення практичного досвіду діагностики міжкультурної компетентності студентів та рівнів її сформованості у майбутніх фахівців гуманітарного профілю на історико-філологічному факультеті Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Упродовж останніх років предметом уваги дослідників є проблема, пов'язана з компетентнісним підходом в освіті (Б. С. Гершунський, Н. Глузман, Т. М. Десятов, І. О. Зимня, В. В. Краєвський, О. В. Овчарук, Л. С. Отрощенко, А. В. Хуторський); професійною компетентністю фахівців Р. О. Гришкової, І. О. Зимньої, М. Ф. Степко, Ю. П. Шапран, та ін.; особливостями підготовки вчителів у зарубіжних країнах (Н. В. Абашкіна, В. М. Базуріна, Ю. В. Кіщенко, Л. П. Пуховська, А. А. Сбруєва); вивченням гуманітарних дисциплін (В. Андрущенко, Г. В. Онкович) [1, с. 125]).

Проблема дослідження міжкультурної компетентності є предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних учених, що досліджувалась у контексті сві-

тових освітніх тенденцій, міжнаціональних та міжкультурних стосунків, спеціальної фахової підготовки, полікультурної освіти тощо. У науковій літературі розглянуто поняття: міжкультурна дидактика (Г. Слесь), міжкультурна освіта (полікультурна чи мультикультурна освіта) (О. Грива, О. Гриценко, О. Ковальчук), формування особистості в поліетнічному просторі (О. Гукаленко), полікультурна компетентність (Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Л. Перетята), міжкультурна професійна компетентність (І. Бахов, Н. Якса). Процес міжкультурного навчання досліджували науковці: Аллпорт, Бенкет, Гадікунст, Каспер, Кім, К. Кронен, С. Мамфорд, Р. Пейдж, М. Фавлер, Тріандіс, російські вчені: О. Леонтович, А. Смірнова, С. Тер-Мінасова. Проблеми полікультурності вивчались у контексті етнічного аспекту авторами (О. Антонюк, Р. Антонюк, М. Араджіоні, З. Асанова, Т. Атрощенко, З. Гасанов, О. Доморовська, В. Євтух, Я. Журецький, Т. Зякун, І. Лебідь, І. Руденко, Г. Філіпчук та ін.) [2, с. 568 ].

**Виклад основного матеріалу.** Розв'язання вищевказаних завдань у контексті глобалізації і культурної динаміки передбачає формування у сучасного фахівця здатності орієнтуватись в світовому професійному просторі, готовності до міжкультурної комунікації – взаємодії представників різних культур, що зумовлює необхідність розвитку міжкультурної компетентності, яка є комплексом функціональних умінь до розуміння поглядів, думок, дій представників інших культур, відповідної корекції власної поведінки, подолання конфліктів у процесі комунікації, визнання права на існування різних цінностей, норм поведінки.

М. Ф. Степко спирається на запропоновану Радою Європи класифікацію 5 ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці: політичні й соціальні компетентності; компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності володіння усним та писемним спілкуванням; компетентності, пов'язані із розвитком інформаційного суспільства; здатність вчитися протягом життя [3, с. 45].

Європейська довідкова система (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) складається із 8 ключових компетентностей: спілкування рідною та іноземною мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки й техніки; цифрова компетентність; компетентність навчатися вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна й громадянська компетентності; підприємливість; культурне самовираження.

В нашому дослідженні міжкультурна компетентність розглядається як один із складників фахової підготовки студентів гуманітарного профілю, тому звернемось до визначення поняття «міжкультурна компетентність» з позицій навчання іноземної мови студентів: сукупністю знань, навичок і умінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами із інших культур як на повсякденному, так і на професійному рівнях. На підставі такого розуміння міжкультурної компетентності І. Л. Плужник [4, с. 15] ділить її зміст на три групи складових: афективні, когнітивні і процесуальні.

У роботах зарубіжної школи компоненти міжкультурної компетентності мають «технологічну» характеристику і включають: знання різних комунікативних стратегій, що забезпечують ефективний збір інформації. Стратегії можуть бути пасивними (сторонній спостерігач) і активними – це інтеракція, постановка питань; уміння: а) бути уважним, б) миритися з відмінностями, в) бути емоційно гнучким: усвідомлювати мету спілкування, бути адаптивним, емпатичним, правильно інтерпретувати поведінку інших і розуміти сенс.

Проблема розробки способів і критеріїв оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності розкрита в роботах вчених Л. У. Маркіної, Т. Ю. Осадчої [5, с. 156] та ін.

Процес формування міжкультурної компетентності фахівця проходить ряд етапів, що відображають когнітивне орієнтування у кросс-культурній інформації, розвиток і активізацію міжкультурної компетентності і її вдосконалення, що відповідає репродуктивному, продуктивному і творчому етапам.

Розглядаючи міжкультурну компетентність як складне особистісне утворення, вважаємо за доцільне оцінювати міру її сформованості та розвитку, відповідно, за такими критеріями: ціннісно-мотиваційний (педагогічна діяльність студента, наукова діяльність), когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний.

Ціннісно-мотиваційний критерій слугує для оцінювання сформованості цінностей, смислів і мотивів, що лежать в основі опанування та реалізації студентами міжкультурного спілкування. За когнітивним критерієм визначаємо міру володіння студентом сукупністю знань, необхідних для продуктивної міжкультурної взаємодії, коректної поведінки як у професійній реалізації, так і в міжкультурному середовищі загалом. Операційно-технологічний критерій дає змогу виявити наявність і рівень сформованості у студентів умінь, навичок і здібностей, які характеризують міжкультурну компетентність студента. Рефлексивний критерій забезпечує оцінювання та коригування процесу міжкультурного спілкування. Особистісний критерій є підставою для оцінювання тих якостей і характеристик студента, що безпосередньо впливають на міжкультурне спілкування та є його підґрунтям.

Оцінювання рівня сформованості міжкультурної компетентності ми вважаємо за доцільне проводити за наступними критеріями: 1) відношення студентів до власної культури і мови та культури і мови що вивчаються: зацікавленість, відвертість, готовність відмовитися від недовірливого відношення до інших культур і відійти від стереотипів власної культури; 2) знання про соціальні групи і загальноприйняті моделі їх поведінки, а також моделі офіційного і неофіційного спілкування, характерні для власної культури і культури мови, що вивчається; 3) уміння розуміти і співвідносити факти, події і явища двох культур: рідної і такої, що вивчається; 4) уміння і бажання постійно навчатися і використовувати отримані знання, уміння і позитивне відношення до мови і культури для спілкування і взаємодії з представниками іншомовної культури; 5) уміння критично оцінювати на основі очевидних критеріїв явища і події, характерні для двох культур: рідної і іншомовної.

Визначаючи критерії готовності, ми керувались критеріальним підходом: критерії мають фіксувати діяльнісний стан студента, відображаючи інформацію про цілі, мотиви, прийоми, засоби, зміст, умови і результат педагогічного процесу. Критерієм тут служить рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення професійної діяльності з урахуванням полікультурних особливостей конкретного регіону. Деякі характеристики цих стадій ми так само включимо у своє обґрунтування рівнів: елементарний (когнітивні уявлення, навички міжкультурного спілкування); достатній (сформованість когнітивної бази, навичок, умінь, деяких якостей поведінки); просунутий (мотиви, уміння, поведінкові якості, міжкультурна діяльність).

З метою з'ясування існуючого стану розвитку міжкультурної компетентності було проведено дослідження серед студентів. Основними завданнями були: дослідження розуміння сутності міжкультурного спілкування, міжкультурної компетентності студентами та вчителями, усвідомлення ними необхідності підвищення власного рівня міжкультурного професійного спілкування та шляхів його формування у навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу; вивчення ставлення студентів і вчителів до питання доцільності формування й розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю; з'ясування утруднень студентів і вчителів у процесі міжкультурного спілкування; визначення факторів впливу на формування й розвиток міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

На цьому етапі дослідження використовували анкетування, тестування, спостереження. Результати анкетування виявили досить низький рівень розуміння поняття „міжкультурне спілкування”. На запитання „Що таке, на Вашу думку, міжкультурне спілкування?”, типові відповіді студентів були такими: „вміння вести розмову на ІМ” (38,2%); „знання звичаїв, історії країни вивчаємої мови” (28,0%); „знання помилок, які роблять іноземці при спілкуванні” (26,8%); „здатність розуміти культурні відмінності ” (15,2%); „вміння висловити свою думку при недорозумінні в культурному аспекті” (13,9%); „мовленнєвий етикет на іноземній мові” (8,5%); „намагання бути зрозумілим для представника іншої культури” (0,4%); „не знаю”, „не можу точно сказати” (31,3%).

Отже, дані опитування свідчать про те, що студенти розуміють міжкультурне спілкування у переважній більшості випадків як знання ІМ, звичаїв, історії. Тривожить той факт, що значна частина студентів (31,3%) взагалі не змогла ідентифікувати феномен міжкультурного спілкування.

Проаналізовано розуміння студентами – учасниками міжнародних освітніх програм та проєктів, сутності компетентності у міжкультурній комунікації, які давали відповіді на наступні ствердження: 1. Мені важко налагоджувати хороші ділові відносини з людьми з інших країн. 2. Я уважно слухаю те, що говорять інші члени команди. 3. Важко мати справу і реагувати на неоднозначні ситуації, пов'язані з культурними відмінностями людей. 4. Я відчуваю себе некомфортно, працюючи разом з іноземцями. 5. Всі члени моєї

команди, незалежно від національної приналежності беруть активну участь в ухваленні рішень. 6. Стиль моєї роботи з іноземцями відрізняється від стилю роботи з людьми з моєї країни. 7. Я вступаю в змістовний діалог з людьми з інших країн і з людьми з моєї країни однаковим чином. 8. У роботі з представниками інших країн я враховую те, що стиль їх спілкування і взаємодії відрізняється від прийнятих у нас. 9. Я знаходжу роботу з людьми інших культур увлекательной. 10. Обмін інформацією погіршується, якщо в команді присутні люди різних культур. 11. Мене дратують проблеми, що виникають із-за культурних відмінностей. 12. Для ефективної роботи з іншими людьми необхідно розуміти їх переконання. 13. Мова людей, що говорять з акцентом, вимушує мене припустити, що вони менш компетентні. 14. Я неухважно відношуся до культурних і поведінкових норм інших. 15. Спілкування в команді стає менш ефективним, коли в ній працюють люди з різних країн. 16. Знаходячись в іншій країні, я стараюся якомога глибше пізнати її культуру. 17. Я прагну проявляти гнучкість в роботі з людьми інших культур, оскільки я враховую відмінності в їх життєвих цінностях і світогляді. 18. Розстановка пріоритетів в мультикультурних командах вимагає інших комунікаційних процесів, чим в монокультурних. 19. Я відчуваю себе комфортно при спілкуванні з іноземцями. 20. Розгляд людей з погляду їх культури сприяє роботі в мультикультурній команді. 21. Соціальне середовище людини впливає на те, як він ухвалює рішення. 22. Я схильний налагоджувати тісніші відносини з членами команди з моєї країни, чим з інших країн. 23. Творчий потенціал команди підвищується, якщо в ній беруть участь люди різних культур.

Розглянувши вказані студентами уявлення про компетентність в міжкультурній комунікації, бачимо, що більшість студентів згодні з труднощами: налагоджувати ділові відносини з людьми з інших країн; реагувати на неоднозначні ситуації, пов'язані з культурними відмінностями людей; почувати себе комфортно, працюючи разом з іноземцями.

Серед причин труднощів названі наступні: стиль роботи/ спілкування студента з іноземцями відрізняється від стилю роботи/спілкування з людьми з моєї країни; обмін інформацією погіршується, якщо в команді присутні люди різних культур; дратують проблеми, що виникають із-за культурних відмінностей; мова людей, що говорять з акцентом, вимушує припустити, що вони менш компетентні; я неухважно відношуся до культурних і поведінкових норм інших; спілкування в команді стає менш ефективним, коли в ній роблять/спілкуються люди з різних країн; розстановка пріоритетів в мультикультурних командах вимагає інших комунікаційних процесів, чим в монокультурних; схильний налагоджувати тісніші відносини з членами команди з моєї країни, чим з інших країн; соціальне середовище людини впливає на те, як він ухвалює рішення.

Таким чином, в умовах модернізації системи освіти в Україні один з головних акцентів у підготовці фахівців має робитися на розвиток їхньої готовності до організації й педагогічної діяльності в міжкультурному освітньому просторі.

**Висновки.** Подальші дослідження будуть спрямовані на апробацію методик діагностики сформованості складових міжкультурної компетентності студентів гуманітарного профілю. Міжкультурна компетентність є динамічним явищем, що залежить від змін в міжнародному освітньому середовищі і розвитку міжнародного співробітництва. Тому одним з головних завдань підготовки студента є перетворення його у фахівця гуманітарного профілю, який зможе бути конкурентоспроможним на ринку праці. А це потребує пошуку ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на засадах компетентнісного підходу.

### **Література:**

1. Отрощенко Л. С. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю у вищій освіті Німеччини: [монографія]. / Л. С. Отрощенко – Суми: ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. – 207 с.
2. Самойленко Н. Б. Міжнародне співробітництво як шлях удосконалення вітчизняної вищої педагогічної освіти / Н. Б. Самойленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 27(80). – С. 560 – 566.
3. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі України / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 44 – 50.
4. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ирина Ленаровна Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.
5. Осадча Т. Ю. Оцінювання міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови та культури як важливий фактор мотивації студентів: закордонний досвід / Т. Ю. Осадча // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 13. – С. 153 – 161.

**УДК 37.013.42: 37.018.32**

**кандидат педагогічних наук, Сизоненко І. Г.**

Бердянський державний педагогічний університет

### **ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ МОТИВІВ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ**

*Організація роботи з правової соціалізації підлітків мала за мету формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, мотивації та інтересу до правової інформації. Робота охоплювала впровадження*

соціально-педагогічних методів, форм роботи та ігрової технології. Аналіз результатів дослідження засвідчив підвищення рівня правосвідомості та правової соціалізації підлітків.

*Ключові слова:* правова соціалізація, правосвідомість, ціннісно-правові орієнтації, підлітковий вік, соціальний педагог.

*Сизоненко І. Г. Практика формування морально-познавательних мотивов в процессе правовой социализации / Бердянський державний педагогічний університет, Україна, Бердянськ.*

*Organization of work on legal socialization of teenagers was aimed at forming of legal options and valued-legal orientations, motivation, interest in legal information. Work embraced introduction of socially-pedagogical methods, forms of work and playing technology. The analysis of research results showed the increase the level of justice sense and legal socialization of teenagers.*

*Ключевые слова:* правовая социализация, правосознание, ценностно-правовые ориентации, подростковый возраст, социальный педагог.

*Syzonenko I. G. Practice of forming of morally-cognitive reasons in the process of legal socialization / Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, Berdyansk.*

*Organization of work on legal socialization of teenagers was aimed at forming of legal options and valued-legal orientations, motivation, interest in legal information. Work embraced introduction of socially-pedagogical methods, forms of work and playing technology. The analysis of research results showed the increase the level of justice sense and legal socialization of teenagers.*

*Key words:* legal socialization, sense of justice, valued-legal orientations, teens, social teacher.

**Вступ.** В умовах сьогодення, коли в країні відбуваються політичні, економічні, соціальні зміни, актуальною постає проблема формування особистості з високим рівнем морально-правової свідомості, здатної до інтеграції та адаптації до складних соціально-правових процесів і перетворень. Реформаційний, кризовий період у державі спричинює загострення правового нігілізму, спотворене ставлення до морально-правових норм і цінностей у молодіжному середовищі. Актуальність, складність проблеми, практична її значимість зумовлює підвищення ефективності соціально-педагогічних заходів, спрямованих на правову соціалізацію, підготовку дітей до повноцінного життя у правовому суспільстві, формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, розвиток особистості з відповідним рівнем правової свідомості та правової поведінки.

Наукові соціально-педагогічні підходи до проблеми правової соціалізації, морально-правового розвитку особистості відображені в дослідженнях вітчизняних науковців О. Безпалько [1], І. Звереві [5], І. Ковчиної [2], С. Коношенка [3], Ж. Петрочко [4] та ін.

**Формулювання мети статті та завдань.** Мета статті полягає в розгляді практичного аспекту формування морально-пізнавальних мотивів підлітків у процесі організації роботи з правової соціалізації. У процесі досягнення мети вирішувались завдання: визначення форм, методів та ігрової технології з правової соціалізації; аналіз ефективних форм організації процесу формування морально-пізнавальних мотивів підлітків.

**Виклад основного матеріалу статті.** Організація роботи з формування морально-пізнавальних мотивів підлітків будувалася на основі концептуальних засад правової соціалізації особистості як комплексного багатогранного процесу, що полягає в поетапній інтеграції у систему правовідносин суспільства й охоплює процес формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, у включенні особистості до правового середовища, засвоєнні соціально-правового досвіду, формуванні особистості з відповідним рівнем правової свідомості та правової поведінки.

Першочерговими завданнями, що висувалися у процесі правової соціалізації стали: формування інтересу та стійкої позитивної мотивації підлітків в оволодінні правовими знаннями, розвиток правосвідомості, правового мислення, вироблення стійкого позитивного ставлення та поваги до закону. Вирішення, поставлених завдань, супроводжувалось впровадженням методів, форм, ігрової технології. Серед методів можна визначити: методи формування правосвідомості (переконування, розповідь, пояснення, приклад), інформаційні (розповідь, демонстрація, консультація), творчо-пошукові (аналіз конкретних ситуацій, група шуму, ділова корзина), організації соціально-педагогічної взаємодії (ціннісної орієнтації, організації діяльності, спілкування, самореалізації). До форм роботи належать: інформаційно-пізнавальні години, правові дискусії, вечори питань і відповідей, робота з правовими джерелами, тематичні виставки літератури, виставки творчих робіт учнів (плакати, стіннівки, буклети), акції, тижні популяризації правової соціалізації. Ігрова технологія представлена рольовою, діловою грою, іграми-конкурсами, турнірами правознавців, ерудит-шоу, вікторинами, тренінговими іграми.

Робота з формування мотивації дітей-сиріт підліткового віку до правової соціалізації, позитивного ставлення до правових норм здійснювалась у межах авторської програми “Школа правової соціалізації”. Соціально-правові заходи з правової соціалізації підлітків, охоплювали такі теми: “Дитина і правовий соціум”, “Перший крок до права”, “Хто ти? Який ти? Який світ? Хто ти у світі?”, “Роль правил в житті людей”, “Правове суспільство. Яке воно?”, “Правова соціалізація як необхідна умова досягнення успіху в житті”, “Життя з правами і без прав”, “Правові сторінки мого життя”, “Підліток та вулиця: правові питання”.

Так, цікавими для дітей підліткового віку стали правові дискусії “Перші кроки до правової соціалізації”, “Я щасливий коли, ...”, що були організовані у формі діалогу між усіма учасниками. Спілкування будувалося на засадах ввічливості, взаєморозуміння. Акцентувалося на подоланні скутості та

закритості підлітків. На початку розмови їм було важко висловлюватися стосовно того, що таке особисте щастя і як можна його досягти. Пропонувалось обговорити виловлювання В. Сухомлинського “Найпрекрасніші і водночас найщасливіші люди ті, хто прожив своє життя, піклуючись про щастя інших”. Це дало змогу підліткам усвідомити, що потрібно ставитись до інших з повагою, допомагати людям, не порушувати інтересів і прав товаришів. Підсумком бесіди стало завдання створити малюнок “Я щасливий, коли...”. Усі малюнки дітей були зібрані в єдиний плакат “Кольорове щастя”. Такий захід змотивував підлітків до подальшої продуктивної роботи в процесі правової соціалізації.

Під час розгляду теми “Перший крок до права” була проведена інформаційно-пізнавальна година “Правила в нашому житті”, метою якої стало формування інтересу дітей до правових норм, правил співжиття з іншими, формування правосвідомості. Підліткам пропонувалось відповісти на питання: “Що таке правила?”, “Які правила існують у школі?”, “Для чого необхідно дотримуватися правил?”. На окремому ватмані записувались словосполучення “правила поведінки”, “права дітей”, “дотримання правил”, “обов’язки дітей”. Надалі пропонувалось називати слова або словосполучення, що, на їх погляд, пов’язані з правилами, правами та поведінкою. Кожне словосполучення, що називали підлітки, записували окремо, а потім встановлювали взаємозв’язок між поняттями та їхніми ідеями. Надалі, при складанні загального плакату пропонувалась робота в парах, трійках і малих групах. Діти асоціювали правила поведінки зі слухняністю, ввічливістю, гуманністю.

Під час розгляду теми “Хто ти? Який ти? Який світ? Хто ти у світі?” була проведена гра “Хто я?”. Її метою стало формування розуміння своєї індивідуальності, неповторності, виховання почуття гідності до інших, розвиток ціннісного ставлення до закону і права. Гра полягала в тому, що дітям пропонувалось на окремих аркушах, які мали вигляд пісочних годинників, у верхній частині написати свої мрії, а в нижній – права, що мають діти. Потім кожен озвучував написане. Акцентувалась увага дітей на тому, що мрії в усіх різні, а права в усіх є однаковими. Далі пропонувалось перевернути годинник і подумати, чи залежить здійснення мрій від дотримання прав і законів. Усі підлітки погодились з тим, що для того, щоб досягти чогось у житті, необхідно дотримуватися прав, а найголовніше – не нехтувати правами інших, щоб не заважати здійснювати їм їхні мрії.

Рольова гра “Ми і право” полягала у формуванні усвідомлення підлітками необхідності правомірної поведінки. Підлітки були поділені на пари, кожній давалося завдання розіграти ситуацію, у якій один гравець виконує роль особи, що спонукає іншого учасника до протиправної дії. Пари по черзі розігрують придуману ними ситуацію. Після програвання обговорюються можливі наслідки таких дій. Потім парам пропонується обіграти ту ж саму ситуацію, але вже виконуючи правомірну дію. Обговорюються наслідки правової поведінки в кожному випадку й співставляються з першими ситуаціями. Підлітки по завершенні рольової гри дійшли висновків, що наба-

гато краще вони себе почували, коли програвали “правильну” ситуацію, лише знання законів дасть можливість не потрапити до небажаної негативної ситуації в житті.

Формування знань у дітей підліткового віку про закон, рівність усіх дітей перед законом, розвиток правосвідомості, прагнення діяти в життєвих ситуаціях чесно і справедливо стали провідними завданнями усного журналу “Юридичні матеріали”. Дітям повідомлялося про те, що усний журнал складається з декількох сторінок, на кожній буде повідомлятися цікава правова інформація. Так, перша сторінка журналу “Цінність життя” була присвячена розгляду питання про морально-правові цінності, що існують у нашому житті – дружба, патріотизм, свобода, чесність, повага. Зачитувалися вірші відомих поетів, зокрема, В. Сосюри “Любіть Україну”, В. Симоненка “Можна вибрати друга”, Д. Павличка “Де найкраще місце на землі”. Розглядалися такі питання: “Що означає термін “правова держава?”, “Яку людину можна вважати патріотом?”, “Які державні символи України?”. На другій та третій сторінках журналу розглядалися питання щодо законів України, прав і обов’язків її громадян. Читали й обговорювали оповідання В. Сухомлинського “Бо я – людина”, “Десять не можна”. По закінченні давали відповіді на запитання дітей і підбивалися підсумки роботи.

Впровадження різних форм, методів роботи, ігрової технології сприяло тому, що підлітки почали розуміти, у чому полягає необхідність їхньої правової соціалізації, спостерігалось бажання брати участь у заходах з правової тематики, зацікавленість, що проявлялась у питаннях з боку дітей до педагогів (“Які ще ми маємо права?”, “Що таке відповідальність?”, “У які ігри ми ще будемо грати?” тощо). Відбувалось формування морально-пізнавальних мотивів.

**Висновки.** Організація роботи з правової соціалізації підлітків сприяла формуванню інтересу та стійкої позитивної мотивації в оволодінні правовими знаннями, розвитку правосвідомості. Підлітки позитивно починали говорити про закони і права інших людей, однак, не було усвідомлення відповідальності за власні вчинки, переконання у важливості виконання дітьми власних обов’язків. На основі сформованої мотивації та інтересу будувалася подальша робота з правової соціалізації підлітків.

**Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку** пов’язані з формуванням у підлітків соціально-правових знань, поглиблення обсягу правового словникового запасу, розвитку вмінь і навичок правової самоосвіти у процесі правової соціалізації.

#### **Література:**

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Ковчина І. М. Основи соціально-правового захисту особистості: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів

- спеціальності «соціальний педагог» / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2011. – 297 с.
3. Коношенко С. В. Соціальна дезадаптація вихованців як науковий феномен / С. В. Коношенко, Н. А. Коношенко // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Вид-во Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012. – № 7 (242). – Ч. II. – С. 30–34.
  4. Петрочко Ж. В. Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі правової соціалізації / Ж. В. Петрочко // Соціалізація особистості : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Том XXX. – С. 12–25.
  5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 365 с.

УДК 372.47

**Чигринюк Т. А.**

Луцький педагогічний коледж

### **ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ**

*У статті розглядаються питання організації пошуково–дослідницької діяльності у формуванні математичних уявлень дітей дошкільного віку. Проаналізовано складові та структуру дослідження. Окреслено методичні прийоми проведення пошуково–дослідницької діяльності в дошкільному закладі.*

*Ключові слова: математична компетенція, дослід, пошуково–дослідницька діяльність, гіпотеза, антигіпотеза.*

*Чигринюк Т. О. Использование поисково-исследовательской деятельности в формировании математических представлений дошкольников / Педагогический колледж, Украина, Луцк.*

*В статье рассматриваются вопросы организации поисково–исследовательской деятельности в формировании математических представлений детей дошкольного возраста. Проанализированы составляющие и структура учебного опыта. Определены методические приёмы проведения поисково-исследовательской деятельности в дошкольном учреждении.*

*Ключевые слова: математическая компетенция, опыт, поисково-исследовательская деятельность, гипотеза, антигипотеза*

*Chyhrynjuk T. O. The problems of using of scientific investigation in the formation of mathematical knowledge of elementary school / Pedagogical college, Ukraine, Lutsk.*

*The problems of using of scientific investigation in the formation of mathematical knowledge of elementary school are studied in this article. The article also touches upon the issue of pedagogical competence.*

*Key words: mathematical competence, experience, scientific investigation, hypothesis, antithesis.*

**Постановка проблеми.** Складні та суперечливі процеси, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, висувають проблеми забезпечення нових підходів до організації діяльності дошкільного навчального закладу. Нові форми дошкільної освіти створюють сприятливі умови для реалізації педагогічних ініціатив, упровадження наукових розробок, утілення принципів оновлення змісту дошкільної освіти. Особливе значення приділяється питанню модернізації дошкільної освіти. Дошкільний навчальний заклад під час організації та проведення дослідно–експериментальної роботи повинен дотримуватись державних документів, що регламентують інноваційні процеси, а саме Закону України «Про дошкільну освіту» [3, с. 6; 5, с. 3].

**Мета статті:** розкрити сутність пошуково–дослідної діяльності, окреслити деякі проблеми використання дослідів у формуванні математичних уявлень дітей дошкільного віку.

Мета статті зумовила постановку та вирішення таких завдань: 1) проаналізувати теоретичні засади здійснення пошуково–дослідної діяльності в сучасній дошкільній установі; 2) розкрити зміст поняття «пошуково–дослідна діяльність»; 3) описати структуру дослідів.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема організації пошуково–дослідної діяльності дошкільників у психолого–педагогічній літературі розглядається багатьма педагогами і психологами як в історико–педагогічній спадщині, так і в сучасних дослідженнях. Зокрема, окремі аспекти використання пошуково–дослідної діяльності у процесі ознайомлення дошкільників з природою, формуванні елементарних математичних уявлень і понять досліджувались у роботах Н. Горобахи, Н. Лисенко, Н. Рижової, П. Саморукової. Роботи деяких дослідників (П. Гальперін, Т. Земцова, Л. Обухова) показують, що досліді допомагають ознайомити дітей з рухом тіл, і його основними компонентами, з кулястістю Землі, добовими і сезонними змінами, з порівнянням мас тіл за допомогою ваг, із властивостями повітря, з агрегатними змінами речовини, із прямолінійністю поширення світла. Розглядаючи пошуково–дослідну діяльність як чуттєво–практичну (а саме такою вона і є), беремо до уваги, що здійснюється вона теоретично пізнаними засобами і вміннями та навичками, здобутими практично. Цей вид діяльності в повному обсязі відповідає розумовим особливостям дитини дошкільного віку. Вихователь спільно з дітьми може досліджувати явище або властивість, варіювати їх, змінювати умови, ситуації, спробувати різні засоби. Отже, для дітей стає доступним те, що в об'єктивно існуючій природі не піддається спостереженню. У зв'язку з цим пошуково–дослідна діяльність має такі основні пізнавальні функції, як демонстрація зв'язків, недоступних для органів чуття дитини, проникнення в саму суть явищ природи тощо.

Якщо у практичній діяльності бере участь лише вихователь, а діти споглядають, то в основу такого варіанта закладений ілюстративний або демон-

страційний дослід. Однак у процесі навчання перевагу треба віддати навчальному дослідженню. В його умовах практично діє кожна дитина: знаходить відповіді та пояснення, домагається очевидних результатів, перевіряє знання і можливості. Враховуючи специфіку пошуково-дослідної діяльності, вихователь повинен: суто умовно орієнтуватися на структуру такої діяльності, функціях кожного компонента, змісті вихідних і підсумкових складників.

Беручи за основу структуру дослідження і враховуючи чуттєво-предметну сутність пошуково-дослідної діяльності, виділимо такі її елементи:

- вихователь та його діяльність;
- задум і планування діяльності,
- визначення мети, засобів, змісту складників до початку і після закінчення дослідження;
- практична робота вихователя і дітей;
- інтерпретація результатів цієї діяльності в інші види з дещо зміненим змістом, завданнями й умовами.

Отже, два головні аспекти цього виду (він належить і до теоретичного пізнання, і до практики) зумовлюють необхідність чітко визначити зміст діяльності у різних вікових групах дитячого садка.

Беручи до уваги той факт, що результати завжди цікаві, неповторні, унікальні в кожній дитини зокрема (а кожна з них має справу з багатьма невідомими факторами), особливий смисл вихователь вкладає у фіксацію поетапних результатів, підсумок яких дає кінцевий показник.

У процедурному відношенні пошуково-дослідна діяльність є найскладнішою, але саме вона відрізняється чіткою структурою, вимагає послідовного виконання чітко визначених правил. І завжди дає очікуваний результат.

У дослідницькій роботі пошукове завдання виконується практично, що відповідає наочно-дієвому типу мислення дітей дошкільного віку. У більшості дослідів результат можна отримати одразу. Це також стимулює пізнавальний інтерес дошкільників. Наприклад, таке явище, як дощ можна відтворити за кілька хвилин, підігрівши воду: її частинки у вигляді пари піднімуться вгору й, зіткнувшись з холодним предметом, упадуть крапельками.

Безпосередні спостереження за об'єктом чи явищем природи та серії дослідів будуть педагогічно ціннішими порівняно зі словесною інформацією, яку діти отримали на кількох заняттях у приміщенні.

Досліди сприяють формуванню в дітей пізнавального інтересу до природи, розвиткові спостережливості, мислительної діяльності, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків. Найчастіше дослідження проводять з дітьми старшого дошкільного віку. З дітьми 3-4 років можна виконувати окремі пошукові дії та прості дослідження, які не потребують довготривалих спостережень та складних умовиводів.

Рівень розкриття вихователем змісту відповідних знань та їх засвоєння дітьми значною мірою залежить від методів навчання, які він використовує.

Як відомо, зміст навчального матеріалу із застосуванням різних методів дає різну наповнюваність пошуково-дослідницької діяльності та різний реальний результат.

Пізнавальна цінність діяльності визначається не лише змістом навчального матеріалу, але і активністю дітей, інструментом стимулювання якої також є методи та прийоми навчання.

Однак їх вибір не є мимовільним актом. Метод вирішальною мірою залежить від дидактичного завдання діяльності та характеру змісту знань про об'єкти живої та неживої природи.

Тому вихователю варто добирати методи навчання адекватно до особливостей матеріалу, який відповідає пізнавальній діяльності дітей, які спрямовані на його засвоєння.

Дослід – це специфічний вид спостережень, що проводиться в спеціально створених умовах. При організації і проведенні дослідів слід обов'язково дотримуватись певної структури. Структура дослідів має багато спільного із спостереженням.

Перший етап – підготовка дітей до пошукової діяльності має бути спрямований на виявлення знань дітей і створення атмосфери зацікавленості. Цьому сприяють доречно поставлені запитання, цікава розповідь педагога. Наприклад, під час ознайомлення з поняттям маси предмета можна запитати: «Як ви вважаєте, яка із повітряних кульок важча: та, що наповнена повітрям, або порожня?»

Другий етап – підготовка дослідів. Він починається з висловлення гіпотези. Якщо діти мають необхідні знання, вони можуть самостійно висловити припущення («Легша та кулька, яка може літати, бо вона наповнена повітрям»). Як правило, гіпотеза має формулу «якщо – то». Вихователю не слід обмежуватися тільки нею. Необхідно залучати дітей до висловлення контргіпотези (протилежної думки).

Третій етап – найголовніший в досліді. Це сам дослід та подальший обмін думками. В наведеному нами прикладі, одну з кульок ми наповнили повітрям і знову зважили. Результати зваженої порожньої кульки і кульки, що наповнена повітрям, ми порівняли.

Вихователь вчить: 1) Що змінилось в об'єкті під впливом чогось? 2) Чому настали ці зміни? 3) Чому це відбулося?

Четвертий етап – заключний, на якому відбувається обговорення результату дослідів: робляться певні висновки, тобто початкові припущення підтверджуються або спростовуються. На цьому етапі слід підвести дітей на основі здобутих знань до певного конкретного висновку і розв'язати суперечку, що виникла на першому етапі.

Підсумок робиться на матеріалі дослідів з використанням його результатів. Це так звана підсумкова бесіда, яка потребує максимальної активності всіх дітей. В залежності від складності організації дослідів може бути як цілим заняттям, так і його компонентом. Наприклад, при проведенні заняття, працюючи над формуванням уявлень про величину предметів можна запропонувати

вати дітям порівняти дві стрічки, однакові за довжиною. При цьому одну стрічку ми згортаємо у клубок, а іншу залишаємо без змін. В процесі досліду діти порівнюють довжину стрічок.

**Висновки.** Пошуково-дослідна діяльність сприяє розвитку мислення, спостережливості, допомагає усвідомити причинно-наслідкові зв'язки, які складно виявити під час спостережень. В кожному досліді розкривається причина певного явища, тому діти мають можливість самостійно висловити та проілюструвати його. В пошуковій діяльності пошукове завдання розв'язується шляхом практичної діяльності, що відповідає наочно-дійовому типу мислення дитини дошкільного віку.

Дослідно-експериментальна робота в дошкільних навчальних закладах – пошук нових способів розв'язання педагогічної проблеми. Її мета: забезпечити перехід діяльності ДНЗ на якісно новий рівень відповідно до мети особистісного розвитку дошкільників та соціальних вимог. Дослідно-експериментальна робота спонукає педагогів ДНЗ до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання дошкільників.

#### **Література:**

1. Баглаєва Н. І. Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей 6-го року життя. Автореф. дис. ...канд.пед.наук. — К, 1997. — 23 с.
2. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. — К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання». — 1999.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К.: Редакція журналу «Дошкільне виховання». — 1999. — 61 с.
4. Березина Р. Л. Формирование у детей среднего и старшего возраста знаний о величине предмета и об элементарных способах измерения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1971. — 25 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». К. Дошкільне виховання., 2001.

**УДК 378(073):63(410)**

**Чучмій І. І.**

Національний університет садівництва, Україна, м. Умань

#### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У СИСТЕМІ АГРАРНОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТУ РЕДІНГ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ)**

*У статті розглядаються особливості навчальних програм у системі аграрної освіти університету Редінг (Велика Британія), акцентується увага на модулях програм аграрних спеціальностей навчального плану університету та підкреслюється значення аграрної освіти для підготовки спеціалістів в галузі сільського господарства.*

*Ключові слова: аграрна освіта, модулі програм аграрної освіти, підготовка фахівців аграрного профілю.*

*Чучмий И. И. Особенности учебных программ в системе аграрного образования университета Рединг (Великобритания)/Национальный университет садоводства, Украина, г.Умань*

*В статье рассматриваются особенности учебных программ в системе аграрного образования университета Рединг (Великобритания), акцентируется внимание на модулях программ аграрных специальностей учебного плана университета и подчеркивается значение аграрного образования для подготовки специалистов в отрасли сельского хозяйства.*

*Ключевые слова: аграрное образование, модули программ аграрного образования, подготовка специалистов аграрного профиля.*

*Chuchmiy I. I. Peculiarities of training programs in the system of agrarian education of Reading University (Great Britain)/the Uman National University of Horticulture, Ukraine, Uman.*

*Peculiarities of training programs in the system of agrarian education of Reading University (Great Britain) are examined in the article, attention on the agrarian programs' modules of university curriculum is accented and the value of agrarian education for training specialists for agriculture is underlined.*

*Keywords: agrarian education, agrarian education program modules, training specialists for agriculture.*

**Вступ.** Сучасні аграрні країни та регіони зустрічаються з такими викликами цивілізації, як наприклад, збільшення населення й економічний тиск, а також зазнають екологічного впливу від продуктів нафтовидобутку і змін клімату. Через це виникає потреба - розвивати управління природними ресурсами та землею, щоб запобігти наслідкам економічних й екологічних змін та збільшити виробництво фермерської продукції. Необхідно враховувати потрібну перспективу: економічну життєздатність, соціальну прийнятність і збереження екологічної якості.

Завданнями аграрної освіти XXI століття є підготовка фахівців, які досліджують управління та використання земельних ресурсів, доступних сільськогосподарським суспільствам, а також розвиток їх знань та навичок для сприяння розвитку сільських регіонів.

Аграрна освіта у системі вищої освіти Великої Британії є предметом дослідження в працях таких науковців як М. Малдер, Т. Ланц, Г. Васселінк, А. Б'єманс та ін.

М. Малдер стверджує, що поняття «аграрна освіта» можна поділити на складові: 1. сільське господарство, яке є широкою сферою знання, що охоплює науку про рослин, тварин, харчування та поживні речовини, захист довкілля, різні соціальні науки тощо; 2. рівень освіти, що варіюється в різних університетах та складається із певних видів навчальної діяльності, проектів, тем, дисциплін або цілих курсів професійної вищої освіти; 3. цільові групи сільського господарства, як наприклад, початкова аграрна освіта, для тих

студентів, які хочуть отримати роботу в агропромисловому комплексі (молочне господарство, плодоовочівництво, садівництво, тощо) та різні програми подальшої аграрної освіти для тих студентів, які вже отримали початкову аграрну освіту [4, с. 4].

Фермери складають природну цільову групу в аграрній освіті. Т. Ланц, Г. Васселінк, А. Б'еманс та М. Малдер зазначають, що фермери навчаються у інших представників сільського господарства, наприклад, у постачальників (постачальники тваринної їжі, насіння, добрив, захисних матеріалів тощо), покупців (агенти з продажу, покупці від переробної промисловості, великих роздрібних ланцюгів), фінансових установ (банки, інвестиційні агенти), страхових агентів (страхування майна й машинного устаткування), конкурентів у тій самій ніші або в інших секторах та у колег. Фермери також навчаються через професійні журнали, інформаційні дні або вечори, асоціації Інтернет мережі, як наприклад, асоціації садівників і надання інформації від сільськогосподарських дослідницьких організацій тощо.

На думку науковців Т. Ланца, Г. Васселінка, А. Б'еманса та М. Малдера таке навчання фермерів є неформальним [3, с. 74].

У Великій Британії навчання майбутніх фермерів та підготовка фахівців аграрного профілю відбувається у ряді коледжів та університетів за програмами аграрної освіти.

Через професійні сільськогосподарські програми студенти здобувають практичні навички ведення сільського господарства, розвивають власну впевненість та набувають рис лідерства [5].

Досвід британського університету Редінг у запровадженні та реалізації сільськогосподарських програм навчання для студентів є доцільним прикладом розвитку аграрної освіти у Великій Британії, оскільки він входить до 20 найкращих світових освітніх закладів, які викладають сільськогосподарські науки.

Програма «Управління аграрним бізнесом» університету Редінг допомагає студентам набувати фундаментальних навичок, які необхідні для їх кар'єри в межах сільськогосподарського сектора виробництва. Через комбінацію академічних і практичних аспектів управління бізнесом програма забезпечує студентів сучасними знаннями ведення сільського господарства у XXI столітті та ознайомлює із останніми тенденціями світової промисловості. Програма пропонує ознайомитись із міжнародним виробництвом у сфері тваринництва (Центр досліджень молочного господарства), агрономії (секція дослідження рослинництва) та поліпшення екології (Центр досліджень агродовкілля) [1].

Програма аграрної освіти університету Редінг «Сільське господарство, політика й розвиток» поділяється на модулі, за якими здійснюється навчання та оцінка знань студентів.

Зокрема, цілями модуля «Вступ до сільськогосподарської та промислової систем» є забезпечення знань студентів про: соціальні, економічні й екологічні чинники, які впливають на виробництво продуктів

харчування та їх збереження; ключові політичні й економічні фактори, які впливають на забезпечення Європи продуктами харчування; чинники впливу на виробництво харчових продуктів та ймовірні зміни у постачанні продукції в майбутньому; розуміння тенденцій в аграрній системі; зміни в глобальному кліматі та їх вплив на рослинні системи; системи, що відносяться сфери агро-промислового комплексу; приклади ведення політики широкого обговорення проблем галузі.

По закінченню вивчення модуля студенти розуміють вплив економічних та екологічних факторів на забезпечення суспільства продуктами харчування, отримують знання про сільське господарство Об'єднаного Королівства та зміни, які можна передбачити у майбутньому. Модуль «Вступ до сільськогосподарської та промислової систем» є основою для ряду дисциплін, пов'язаних із сільським господарством, охороною довкілля та харчовою промисловістю.

Студенти також отримують навички розуміння факторів, які визначають географічний розподіл сільського господарства й вплив клімату на продуктивність фермерської системи; визначення зв'язків між соціальними, економічними та екологічними аспектами харчової промисловості; усвідомлення дискусійної політики по відношенню до соціальних факторів, які впливають на забезпечення населення продуктами.

Такі навички набуваються студентами в процесі обговорення, у роботі в групах та у написанні звітів [2].

У модулі «Принципи садівництва» студенти університету Редінг розглядають технології захисту фруктових та овочевих культур в Об'єднаному Королівстві. Метою модуля є забезпечення студентів знаннями принципів садівництва, а зміст модуля базується на локалізації рослинних культур враховуючи кліматичні фактори, принципи обробки землі й сівозміни, вміст мінеральних речовин, покращення поживних властивостей ґрунту та фактори, які впливають на врожайність; інтенсивні методи виробництва, зрошення рослинних культур на полях, методи збереження врожаю, попередження перестигання фруктових культур тощо.

Навички, які отримують студенти по закінченню вивчення модуля: аналіз важливості та розміщення особливих факторів садівничої промисловості в Об'єднаному Королівстві (клімат, тип ґрунту, наближеність до ринків збуту, тощо); розуміння принципів обробки землі та покращення її врожайності; запровадження базових принципів садівництва, які сьогодні використовує промисловість. У процесі навчання заохочується індивідуальна робота студентів над додатковою літературою з тематики модуля.

По закінченню навчання в межах модуля аграрної освіти «Принципи садівництва» студенти університету Редінг ознайомлюються із садівничою промисловістю Об'єднаного Королівства, отримують первинні знання із виробництва фруктів, визначають важливість вирощування культур м'яких фруктів для промисловості Об'єднаного Королівства, знайомляться із продуктивними системами іспанських тунелів, сортами культур полуниці та малини;

розуміють важливість селекції в розвитку нових сортів фруктів; оволодівають знаннями з технології зберігання та транспортування фруктів та про їх якісні властивості й маркетинг. Майбутні фахівці аграрного профілю вивчають плодові культури в межах модуля, приділяючи особливу увагу поліпшенню продуктивності дерев: розвитку кореневої системи, брунькуванню, обрізці дерев, цвітінню та збору фруктів.

Важлива роль у модулі «Принципи садівництва» відводиться овочівництву та його зв'язку із кліматом Об'єднаного Королівства, принципам обробки землі та внесення мінеральних добрив, технологіям вирощування овочів, дизайну теплиць, використанню субстратів для захисту рослин, гідропонній техніці тощо [6].

**Висновок.** Роль аграрної освіти у підготовці фахівців аграрного профілю для сучасного сільського господарства Об'єднаного Королівства важко переоцінити.

Програми аграрної освіти у навчальному плані університету Редінг є прикладом реалізації освітньої політики уряду країни та базою для подальших досліджень аспектів викладання у навчальних закладах, які спеціалізуються на сільськогосподарських науках.

#### **Література:**

1. BSc Agricultural Business Management, Access: <http://www.reading.ac.uk/Study/ug/AgriculturalBusinessManagementBSc.aspx?accy=2013/4> [February 6, 2014].
2. Introduction to Agricultural and Food Systems. Module Description, Access: <http://www.reading.ac.uk/module/document.aspx?modP=AP1A02&modYR=1314> [February 7, 2014].
3. Lans T. R., Wesselink H. J., A. Biemans & M. Mulder (2004). Work-related lifelong learning for entrepreneurs in the agri-food sector. *International Journal of Training and Development*, 8, 1, 73-89 pp.
4. Mulder M. Vocational education in the agri-food complex in the European Union. Education and Competence Studies Group, 2004. – 25 p.
5. National Committee on Agricultural Education in Secondary Schools. *Understanding Agriculture*. National Research. Washington DC, 1988. – 68 p.
6. Principles of Horticulture. Module Description. Access: <http://www.reading.ac.uk/module/document.aspx?modP=AP1A22&modYR=1314> [February 7, 2014].

УДК 613. 955: 374

кандидат педагогічних наук, доцент, Шаповалова Т. Г.

Бердянський державний педагогічний університет

**ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Особлива увага приділяється проблемі та перспективам упровадження компетентнісного підходу у позашкільний освітньо-виховний простір, зокрема проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності як однієї з ключових компетентностей в освіті.*

*Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, здоров'язбережувальна компетентність, позашкільний навчальний заклад, позашкільний освітньо-виховний простір, здоров'язбережувальні освітні технології, еколого-валеологічна культура.*

*Шаповалова Т. Г. Проблемы формирования здоровьесберегающей компетентности во внешкольных учебных заведениях / Бердянский педагогический университет, Украина, Бердянск.*

*Аннотация: особое внимание уделяется проблемам и перспективам внедрения компетентностного подхода во внешкольное учебно-воспитательное пространство, в том числе проблеме формирования здоровьесберегающей компетентности как одной из ключевых компетентностей в образовании.*

*Ключевые слова: компетентность, ключевая компетентность, внешкольное учебное заведение, внешкольное учебно-воспитательное пространство, здоровьесберегающие образовательные технологии, эколого-валеологическая культура.*

*Shapovalova T.G. The question of forming health protecting competence in out of school educational institutions / Department of Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine, Berdiansk*

*Annotation: In special attention is paid to problems and perspectives of implying competence approach in out of school educational space, as well as forming health protecting competence as one of the key competences in education.*

*Key Words: competence, key competence, out of school educational institution, out of school educational space, health protecting educational technologies, ecological and valeological culture.*

**Вступ. Постановка проблеми.** Глобалізація протиріч між суспільством та природним довкіллям актуалізує проблему сталого розвитку людини, біосфери та людства, орієнтуючи освітні системи на формування у підростаючого покоління ціннісного відношення до природи, життя, здоров'я. У сучасному освітньому просторі відбуваються зміни, що пов'язані з модернізацією змісту освіти і розвитком нових освітніх компетенцій і компетентностей особистості.

Існуюча на сьогодні педагогічна система і умови сучасного життя можуть дати достатній об'єм знань, але не здатні зберегти здоров'я дітей та оточуючого їх середовища. Підтвердженням тому є катастрофічне зниження здоров'я дітей та молоді України, нестійка мотивація до збереження здоров'я, відсутність механізмів упровадження принципів валеології та екології в масову практику загальноосвітніх, позашкільних та вищих навчальних закладів. Формується нова стратегія сучасної загальноосвітньої та вищої школи, в якій здоровий спосіб життя розглядається як необхідний компонент освіти. Звідси важливим педагогічним завданням стає виховання екологічно культурного і валеологічно грамотного громадянина країни, який здатний нести відповідальність за власне здоров'я та здоров'я довкілля.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На початку 90-х років науковці та практики розвинутих країн звернулись до питань удосконалення системи освіти з позицій компетентнісного підходу.

Теоретичні основи компетентнісного підходу в освіті розглядаються в працях І. Агапова, Р. Бадер, К. Баханова, І. Беха, О. Биковської, В. Болотова, Н. Бібик, Л. Ващенко, А. Вербицького, С. Добросмислової, І. Зимньої, Е. Зеєр, І. Єрмакова, М. Катуніної, В. Лаптева, О. Лебедева, О. Локшиної, Д. Мертенса, О. Овчарук, Б. Оскарсона, Л. Паращенко, О. Пометун, Н. Радіонової, О. Савченко, В. Серикова, Л. Тихенко, С. Трубачової, А. Тряпціної, А. Хуторського, А. Шелтен, С. Шишова та ін. [3; 8].

Поняття «компетенція» та «компетентність» були предметом наукових досліджень багатьох науковців (В. Байденко, К. Баханов, Г. Беліцька, І. Бех, Н. Бібик, Л. Берестова, С. Бондар, І. Галяміна, М. Головань, І. Гушлевська, Н. Грішанова, І. Гудзик, С. Добросмилова, І. Зимня, Л. Канішевська, В. Кожевников, В. Краєвський, І. Кубенко, Н. Кузміна, В. Куніцина, Н. Лосєва, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Т. Свірчук, Г. Селевко, С. Трубачова, Р. Уайт, Н. Хомський, Ю. Фролов, І. Черемис та ін.).

Важливими для нашого дослідження є наукові праці з проблем позашкільної освіти (І. Бех, О. Биковська, Л. Бондар, В. Вербицький, В. Гаврилюк, О. Жебровський, Л. Ковбасенко, Т. Кречотіна, О. Литовченко, В. Мачуський, Р. Науменко, Т. Окушко, Н. Перепелиця, Г. Пустовіт, Н. Сидоренко, А. Сиротенко, Т. Сущенко, Л. Тихенко та ін.) [1, с. 30 – 35; 2, с. 3 – 8; 5; 7].

Взаємозв'язок між здоров'ям і станом навколишнього середовища, який знайшов своє відображення в сучасних екологічних і валеологічних знаннях, став своєрідним каталізатором актуалізації проблеми еколого-валеологічної освіти. Інтегративним показником цих взаємовідношень виступає здоров'я не тільки людини, але й усіх біо-еко-соціальних систем (М. Амосов, Г. Апанасенко, Ю. Бойчук, А. Вербицький, В. Волков, М. Гончаренко, С. Горбунова, В. Горова, О. Гречишкіна, Р. Денисенко, В. Казначеев, І. Конельська, О. Крежевський, Л. Кузнєцова, О. Кушніна,

О. Микитюк, Л. Моїсеєва, Д. Натарова, Л. Пономарьова, Н. Смірнов, Л. Татарнікова, З. Тюмасєва та ін.) [3; 6].

Наукові доробки з формування здорового способу життя, валеологічної культури розглядаються В. Бобрицькою, І. Волковою, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньовою, О. Єжовою, В. Єфімовою, Г. Кривошеєвою, Р. Науменко, В. Нестеренко, В. Оржеховською, С. Свириденко, С. Сичовим, С. Страшко, Л. Сущенко та ін. [6].

Реалізацію ідей стійкого розвитку системи «людина – природа – суспільство» зорієнтовано на ствердження життя та здоров'я людини як вищих цінностей і мети її діяльності.

Проблемами розробки і проведення здоров'язбережувальних, здоров'язміцнюючих та здоров'яформуючих заходів у навчальних закладах переймаються О. Аксьонова, Т. Бережна, Т. Бойченко, Е. Булич, О. Ващенко, І. Волкова, М. Гончаренко, О. Дубровкіна, Г. Капранова, І. Кривич, О. Міхеєнко, І. Муравов, І. Петренко, В. Оржеховська та ін.

Особливої актуальності набуває робота з розвитку в дітей здоров'язбережувальної компетентності, потреб у здоровому способі життя, включення здоров'я в число їхніх життєвих цінностей.

Сьогодні поняття здоров'язбережувальної компетентності активно впроваджується в педагогічну практику всіх навчальних закладів. Однак, незважаючи на широкі теоретичні та практичні напрацювання вчених з цього питання, ми з'ясували, що можливості позашкільного навчального закладу еколого-натуралістичного профілю у формуванні здоров'язбережувальної компетентності гуртківців не були предметом спеціального дослідження. Саме цим і зумовлюється вибір теми дисертаційного дослідження «Теорія і методика формування здоров'язбережувальної компетентності дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах».

**Мета статті:** розглянути суттєві протиріччя та суперечності, що виникають при формуванні здоров'язбережувальної компетентності у позашкільному освітньому просторі та визначені завдання для їх усунення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретичну основу нашого дослідження становлять філософсько-культурологічні положення про єдність і цілісність процесів і явищ об'єктивної дійсності, їх діалектичний взаємозв'язок, взаємообумовленість, взаємовплив; діяльнісний та особистісно орієнтований концептуальні підходи до розвитку особистості (І. Бех, Е. Бондаревська, Н. Миропольська, С. Пометун, Т. Сущенко та інші.); наукові дослідження з формування освітніх і педагогічних систем (О. Биковська, О. Бушман, Л. Ковбасенко, Р. Науменко, В. Оржеховська, А. Середницька, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, Л. Тихенко та ін.) [1; 2; 7; 8].

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом роботи позашкільних навчальних закладів щодо вирішення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності дозволило виявити низку суттєвих протиріч та суперечностей на слідуючих рівнях: *соціально-педагогічному між:*

- соціальним замовленням суспільства на виконання освітніх функцій, пов'язаних із розвитком особистості, що свідомо відноситься до власного здоров'я, розуміє значення здорового способу життя, впливу соціального середовища на здоров'я людини та недостатньою готовністю освітніх структур до їх реалізації;
  - соціальним замовленням на ефективну позашкільну освіту, спроможну забезпечити високий рівень підготовки вихованців до майбутнього життя та її реальним станом;
  - підвищенням якості освіти, яка пов'язана з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу та переорієнтацією оцінки результату на поняття «компетенція», «компетентність»;
- науково-теоретичному між:*
- достатньо високим рівнем розробленості наукових підходів до поняття компетентності в освіті та недостатнім теоретичним і методологічним обґрунтуванням здоров'язбережувальної компетентності як її невід'ємної складової частки;
  - між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці вихованців позашкільних навчальних закладів і реальним станом сформованості здоров'язбережувальної компетентності;
  - традиційним прагматичним розумінням функцій позашкільного навчального закладу та сучасними вимогами до нього як центру освіти, науки та культури, орієнтованого на досягнення гуманістично-екологічних цілей у процесі становлення й розвитку якостей особистості гуртківця;
  - між необхідністю цілеспрямованого формування еколого-валеологічної культури вихованця та відсутністю необхідних технологій формування;
  - потребами суспільства в підвищенні рівня здоров'я школярів і недостатньою розробленістю педагогічних умов формування здоров'язбережувальних компетентностей в позашкільних навчальних закладах;
- науково-методичному між:*
- прогресивними тенденціями, пов'язаними з гуманізацією освіти, особистісно зорієнтованим підходом у навчанні та вихованні школярів, особливо в останні роки, і подальшим погіршенням здоров'я учнів;
  - соціальним замовленням на позашкільну освіту й недостатньою розробкою нових науково обґрунтованих здоров'язбережувальних підходів до її організації та втілення;
  - розуміння науковцями та керівниками гуртків позашкільних навчальних закладів значущості здоров'язбережувальної компетентності як найважливішої складової ключових (базових) компетентностей і недостатньою розробкою теоретичних і методичних засад щодо забезпечення формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільних навчальних закладах;

- зростаючою необхідністю отримання знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я та недостатнім використанням оздоровчих технологій через невідповідність керівників гуртків і позашкільних навчальних закладів загалом;
- необхідністю запровадження компетентнісного підходу в освіті для забезпечення формування в дітей та молоді здоров'язбережувальної компетентності, що надасть змогу зберегти здоров'я в різних життєвих ситуаціях і нести відповідальність за власне здоров'я та здоров'я оточуючих.

Для усунення виявлених протиріч і суперечностей визначені такі завдання: здійснити теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження компетентнісного підходу в освіті та розкрити сутність понять «компетенція», «компетентність», «ключова компетентність», «здоров'язбережувальна компетентність»; систематизувати теоретичні і практичні матеріали, що характеризують сучасний стан компетентнісного підходу у позашкільному освітньому просторі; здійснити ретроспективний аналіз підходів щодо формування здоров'язбережувальної компетентності в педагогічній практиці, науці, узагальнити їх та обґрунтувати доцільність упровадження найбільш актуальних у навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу еколого-натуралістичного профілю; виявити особливості розроблення, впровадження, поширення здоров'язбережувальної компетентності у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу; узагальнити досвід роботи позашкільних навчальних закладів із забезпечення формування здоров'язбережувальної компетентності через здоров'язбережувальні освітні технології; розробити організаційні, технологічні та методичні матеріали, що дають можливість упровадити структурно-функціональну модель формування здоров'язбережувальної компетентності дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах; підготувати та запровадити в навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу програмне, навчально-методичне забезпечення формування здоров'язбережувальної компетентності.

Загальна тенденція до погіршення стану здоров'я підростаючого покоління, зумовлена низкою спільних екологічних і соціально-економічних факторів, актуалізує проблему забезпечення ефективної співпраці науковців і педагогів-практиків, надаючи їй як загальнонаціонального, так і міжнародного статусу. І це стосується не лише впровадження нових підходів, інтеграції навчально-виховних, розвивальних та здоров'язбережувальних технологій, а й вироблення в цьому контексті принципово нової концепції позашкільної освіти. [4, с. 50 – 69].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Автор не претендує на вичерпність викладення теоретичних та практичних аспектів досліджуваної проблеми. Передбачається подальший науково-педагогічний пошук, пов'язаний із розробкою і впровадженням педагогічних умов забезпечення та ефективності впровадження у педагогічну систему моделі формування здо-

ров'язбережувальної компетентності, а також можливості використання авторських програм з ековалеології для позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного профілю.

### Література:

1. Бех І. Д. Аспекти життя підростаючої особистості у позашкільному навчальному закладі / І. Д. Бех // Директор школи, ліцею, гімназії. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 2. – С. 30 – 35.
2. Биковська О. В. Сучасні положення теорії та методики позашкільної освіти / О. В. Биковська // Науковий часопис НПУ М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. / [за наук. ред. О. В. Биковської]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2010. – Вип. 24. – С. 3 – 8. – Серія № 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи.
3. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія. – Суми : Університетська книга, 2008. – С. 95 – 99.
4. Вербицький В. В. Екологія в закладах освіти : навч.-метод. посібник / В. В. Вербицький. – Київ, «НЕНЦ», 2013. – С. 50 – 69.
5. Вербицький В. В. Створення моделі ноосферного закладу : стратегічний орієнтир Національного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді / В. В. Вербицький // Директор школи, ліцею, гімназії. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 2. – С. 56 – 58.
6. Гончаренко М. С. Валеологічні основи духовності : навч. посіб. / М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 332 с.
7. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.
8. Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку: у 3 кн.: монографія / за заг. ред. к.п.н. Л. В. Тихенко. – Суми : Університетська книга, 2013. – Кн. 1. – С. 122 – 142.

**УДК 811.161.2(07)**

**кандидат педагогічних наук, Шеремета Л. П.**

Тернопільський державний медичний університет ім. І. Я. Горбачевського

### **СИСТЕМА РОБОТИ НАД ОРФОГРАФІЧНИМИ ПОМИЛКАМИ У СВІТЛІ ПРАЦЬ О. М. БІЛЯЄВА**

*У статті проаналізовано один із аспектів наукового доробку професора Олександра Біляєва – систему роботи над орфографічними помилками. Обґрунтовано доцільність використання методичних рекомендацій вченого для підвищення орфографічної грамотності учнів.*

*Ключові слова: орфографічні помилки, типи помилок, робота над орфографічними помилками.*

*Шеремета Л. П. Система работы над орфографическими ошибками в свете трудов А. М. Беляева / Тернопольский государственный медицинский университет им. И. Я. Горбачевского, Украина, Тернополь*

*В статтє проанализирован один из аспектов научной деятельности профессора Александра Беляева – система работы над орфографическими ошибками. Обоснована целесообразность использования методических рекомендаций ученого для повышения орфографической грамотности учеников.*

*Ключевые слова: орфографические ошибки, типы ошибок, работа над орфографическими ошибками.*

*Sheremeta L. P. System of prosecution of spelling errors in the light of labours of A. M. Beliaev / Ternopil state medical university of I. Y A. Horbachevsky, Ukraine, Ternopil*

*The following paper analyses one of the aspects of scientific work of Professor O. Bilyaev, namely the way of working on orthographical mistakes. Rationalisation for using scientist's methodological recommendations in the warning of work on mistakes is provided.*

*Key words: orthograpgical mistakes, types of mistakes, work on mistakes.*

**Вступ.** Починаючи з 90-х років ХХ століття перед педагогічною наукою і практикою постають нові проблеми, зумовлені потребою звернення до методичної спадщини видатних учених із метою викентористання їх здобутків у сучасній школі. У таких умовах великого значення набувають педагогічні ідеї О.М. Біляєва, що й сьогодні апробуються, постійно підтверджують свою життєздатність і ефективність. Серед них – робота над орфографічними помилками як один із засобів підвищення грамотності учнів, що є важливою в умовах сучасного білінгвізму.

Питання роботи над помилками привертає до себе постійну увагу методистів (О. Текучов, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Н. Сулименко, М. Вороній, О. Глазова та інші); проте в методичній літературі, присвяченій викладанню української мови, це питання потребує нового осмислення.

**Мета статті та завдання.** На основі аналізу лінгводидактичної спадщини О.М. Біляєва визначити і обґрунтувати систему роботи над орфографічними помилками.

**Виклад основного матеріалу статті.** Свою науково-педагогічну діяльність О.М. Біляєв розпочинає у вересні 1946 року, ставши студентом Херсонського державного педагогічного інституту імені Н.К. Крупської. Після закінчення вищого навчального закладу О.М. Біляєв працює учителем української мови і літератури в Запорізькій середній школі № 30. Із жовтня 1951 року стає аспірантом Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР (відділ методики викладання мови).

Умови роботи у відділі методики викладання української мови, тогочасні потреби формування мовнокомпетентних наукових кадрів, вплива-

ють на визначення теми дослідження аспіранта з методики викладання української мови. У полі зору молодого науковця знаходяться актуальні питання орфографії, зокрема робота над орфографічними помилками, які допускають учні середньої школи. Вчений вважає, що успішне оволодіння орфографією передбачає чітко організовану роботу над помилками, до якої потрібно готуватися. О. М. Біляєв вказує, що ця підготовка розпочинається з перевірки письмових робіт і класифікації помилок. Залежно від періоду навчання, підготовленості класу, методика й техніка виправлення помилок може бути різною:

а) неправильно записану літеру чи частину слова вчитель закреслює, зверху пишучи правильно, орфограму підкреслює двома рисками, на полі вертикально рисою відзначає факт наявності помилки в рядку;

б) орфограму, в якій допущена помилка, підкреслює без надписування в правильному вигляді;

в) тільки на полі відзначає наявність помилки в рядку.

У 1953 році з'являється його перша лінгводидактична наукова праця «Робота над помилками як засіб підвищення орфографічної грамотності учнів» [1]. Автор висловлює думку, що учителеві-словеснику треба поставити собі за правило попереджати помилки, які можуть допускати учні. О. М. Біляєв наголошує на вимозі загальношкільного орфографічного режиму (тут маємо на увазі, що всі вчителі, незалежно від спеціальності, постійно повинні піклуватися про правильне засвоєння учнями в усній мові та на письмі всієї різноманітності термінології виучуваних у школі предметів, у всякій письмовій роботі слід підкреслювати та виправляти помилки, сповіщаючи про них учителя-мовника, тримати в ідеальній грамотності все писане і друковане слово в школі) та ретельної перевірки учнівських зошитів. У роботі над помилками майбутній вчений важливе місце відводить обліку різних видів помилок (найпростішими формами індивідуального обліку можуть бути картки, заведені вчителем на кожного учня, або спеціальний щоденник; під час колективного обліку – різні схеми). І основне, на чому наголошує автор статті, це – підвищення грамотності учнів, чому сприятиме робота над помилками, тобто така система різноманітних вправ, яка розрахована на усвідомлення учнем своєї помилки та активне її подолання.

Із листопада 1954 року О. М. Біляєв працює старшим викладачем кафедри української мови Сталінградського педінституту, а наступного року (1955 р.) захищає кандидатську дисертацію на тему «Робота над орфографічними помилками учнів» [2] і здобуває учений ступінь кандидата педагогічних наук із теорії та методики навчання української мови. Огляд методичних посібників того часу доводить, що відбувається послаблення уваги до орфографії; недостатньо схарактеризовано принципи, методи викладання орфографії, сфери їх доцільного застосування. Названі чинники негативно позначаються на практичній роботі школи і тому науковець багато та плідно працює над удосконаленням методики шкільного навчання орфографії, основну увагу при цьому приділяє питанню попередженню роботи над

орфографічними помилками. Так, молодий учений стає дописувачем журналу «Українська мова в школі», в якому публікує свої праці, бере участь конференціях, де виступає з науковими доповідями. У 1956 році з'являються статті «Причини орфографічних помилок і заходи до попередження неуспішності учнів у письмі» [3], «Робота над виправленням орфографічних помилок у 5 класі» [4], у 1957 році – «Вивчення орфографії «важких» слів у 5-7 класах» [5]. За словами вченого, «методисти і психологи, не досліджуючи цього питання спеціально, залишили тільки поодинокі, почасти побіжно висловлені зауваження. З'ясування психологічних умов виникнення помилок допоможе теоретично обґрунтувати й виробити систему вправ, щоб забезпечити попередження неуспішності учнів» [4, с. 58]. У шкільній практиці помилок часто можна запобігти, враховуючи педагогічне чуття і досвід учителів, проте лише одиниці з них могли вивчити причини їх допускання та виробити власну методику подолання орфографічної неграмотності. Тому О.М. Біляєв вважав своїм завданням розглянути типові порушення орфографічних норм, розкрити основні причини помилок, визначити шляхи їх попередження.

Усі помилки, які допускають учні, учений радить ділити на такі групи:

а) помилки, зумовлені незнанням правила, орієнтуванням на вимову слова;

б) помилки, причиною яких є невміння застосовувати правила (наприклад, ненаголошені **е**, **и** кореня);

в) помилки за аналогією (зіставлення різнотипних за орфографічною природою написань; окрему підгрупу становлять помилки, зроблені під впливом російської вимови й орфографії);

г) помилки, зумовлені нерозумінням слова і його значення [4, с. 58-84].

У статті «Вивчення орфографії «важких» слів у 5-7 класах» [5] О. М. Біляєв висвітлює питання роботи вчителя над словами, що не контролюються правилами взагалі в той чи інший період навчання. Це дослідження зумовлено недостатнім вивченням описаної проблеми. Науковець одним із перших складає список «важких» слів для 5-го, 6-го і 7-го класів, тобто слів, правопис яких важко запам'ятовувати учням. Для створення цього списку О. М. Біляєв проводив спостереження над мовою учнів у містах Київ і Сталіно (сьогодні – Донецьк), аналізував підручники з української мови, письмові учнівські роботи.

**Висновок.** Усі публікації, присвячені висвітленню орфографічної проблеми, відзначаються багатим статистичним матеріалом, досконалістю і ґрунтовністю. Але відзначимо, що наукові інтереси О. М. Біляєва не обмежувалися лише потребами вивчення орфографії в загальноосвітній школі. Його цікавили інші актуальні методичні питання, тісно пов'язані з вимогами розвитку суспільства, реформуванням освіти, удосконаленням навчального процесу. Сьогодні дієвість методики О. М. Біляєва зумовлена різноманітністю запропонованих ним положень і принципів, що визначають вихідні позиції шкільного навчання мови.

**Література:**

1. Біляєв О. М. Робота над помилками як засіб підвищення орфографічної грамотності учнів. / У кн. : Досвід перебудови викладання української мови в школах УРСР в світлі праць Й.В. Сталіна про мову / О. М. Біляєв. – К.: Радянська школа, 1953. – С. 195-202.
2. Беляєв О. М. Робота над орфографічними помилками учнів дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Беляєв. – К., 1954. – 329 с.
3. Беляєв О. М. Причини орфографічних помилок і заходи до попередження неуспішності учнів у письмі / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1956. – №. 1. – С. 41-49.
4. Беляєв О. М. Робота над виправленням орфографічних помилок у 5 класі / О. М. Беляєв // Наукові записки (Сталінградський педагогічний університет). – 1956. – Вип. 4. – С. 58-84.
5. Беляєв О. М. Вивчення орфографії «важких» слів у 5-7 класах / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1957. – № 1. – С. 48-56.

УДК 37.013.42

**Шумакова О. С.**

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**ФАНДРАЙЗИНГ В РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ**

*Дослідження результатів використання фандрайзингової технології проводилось серед студентів-волонтерів Стахановського педагогічного коледжу. Було встановлено, що використання різних форм фандрайзингу у волонтерській діяльності ефективно впливає на професійне становлення студентів-волонтерів, формує особисті та професійні якості волонтерів, сприяє саморозвитку та самореалізації.*

*Ключові слова: фандрайзингова технологія, волонтер, професійне становлення, ресурси*

*Шумакова Е. С. Фандрайзинг в работе студентов-волонтеров / Луганский регион / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченка, Украина, Луганск*

*Исследование результатов использования фандрайзинговой технологии проводилось среди студентов-волонтеров Стахановского педагогического колледжа. Было установлено, что использование различных форм фандрайзинга в волонтерской деятельности эффективно влияет на профессиональное становление студентов-волонтеров, формирует личные и профессиональные качества волонтеров, способствует саморазвитию и самореализации.*

*Ключевые слова: фандрайзинговая технология, волонтер, профессиональное становление, ресурсы*

*Shumakova E. S. Fundraising in the work of the students-volunteers / Luhansk region / Luhansk Taras Shevchenko national University, Ukraine, Luhansk Study of the results of the use of a fundraising technologies was conducted among students-volunteers of the Stakhanov pedagogical College. It was found that use of various forms of fundraising and volunteer activities effectively influences on the professional development of students-volunteers, forms the personal and professional qualities of the volunteers, promotes self-development and self-realization.*

*Key words: fundraising technology, volunteer, professional development, resources*

**Вступ.** Виховна діяльність у педагогічному коледжі у позанавчальний час переважно будується із студентським активом, спрямована значною мірою на виховання у членів активу навичок організаторської роботи у студентському колективі, на участь у громадських і культурних заходах групи, курсу, всього коледжу. Волонтерська діяльність відкриває широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток.

Вивченню інституту волонтерства в Україні присвячено багато наукових праць, у тому числі дисертаційних досліджень (Т. Лях, З. Бондаренко, Т. Ткачук). Різні аспекти волонтерства у виховному просторі ВНЗ вивчають І. Зверева, О. Безпалько, В. Кратінова, О. Караман, С. Харченко; соціально-педагогічні умови студентського самоврядування, студентських волонтерських груп – Т. Лях, Л. Міщенко, К. Потопа, Є. Фаворов; мотиваційні фактори участі у волонтерській діяльності досліджує (Н. Романова, Н. Трубнікова, Н. Черепанова); роль волонтерства в професійному становленні соціальних педагогів та соціальних працівників цікавить (О. Караман, В. Кратінову, С. Харченко, Н. Ларіонову, О. Песоцьку.); вивченням проблем волонтерства займаються (І. Зверева, А. Капська, О. Безпалько, Н. Комарова, С. Толстоухова, Р. Войнова); організацію волонтерської діяльності у вищих навчальних закладах досліджують (З. Бондаренко, В. Кратінова, Т. Ткачук, О. Бурлій). Проте, на жаль, теоретичних та практичних доробок з питань волонтерства ще дуже мало, щоб розробити єдину та ефективну модель волонтерської діяльності.

**Формулювання мети статті та завдань.** Метою статті є теоретичне обґрунтування фандрайзингового напрямку волонтерської діяльності серед студентів-волонтерів педагогічного коледжу.

**Виклад основного матеріалу статті.** Спершу звернемося до аналізу довідкової літератури, в якій викладено найбільш усталені наукові знання. Перше визначення звучить так: «Волонтерська діяльність – це добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб – волонтерів, яка спрямована на надання допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, і сприяє самореалізації волонтера»[1]. Інше визначення: «Волонтерська діяльність – активна складова побудови громадянського суспільства» [2]. «Волонтерська діяльність – індивідуальна чи ко-

лективна – це спосіб підтримки та зміцнення таких людських цінностей, як піклування та надання допомоги членам громади; використання кожною людиною своїх прав та обов'язків як члена певної громади в процесі навчання та розвитку впродовж усього життя, реалізуючи весь свій потенціал; взаємодії між людьми, незважаючи на всі відмінності, для спільного життя в здоровому стабільному суспільстві, для спільного вироблення нових способів вирішення проблем, які виникають.

За визначенням енциклопедичних джерел, волонтерська діяльність – це широке коло, яке включає традиційні форми взаємодопомоги й самодопомоги, офіційне надання послуг та інші форми цивільної участі, що здійснюються добровільно на благо широкої громадськості без розрахунку на грошову винагороду [3].

Згідно із Загальною декларацією волонтерів, волонтерство розглядається «як активна участь людей у громадському житті країни, що сприяє покращенню якості життя в загальному сенсі, особистісному росту та поглибленню відчуття солідарності; реалізації основних потреб на шляху побудови більш справедливого та мирного суспільства; економічному та соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій та виражається, зазвичай, у спільній діяльності в межах різного роду асоціацій» [4].

На думку І.Зверєвої, волонтерська діяльність – «це добродійна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту і процвітання спільнот і суспільства в цілому» [5]. «Волонтерство – це спосіб будувати соціальні відносини; застосовувати на практиці свої моральні та релігійні принципи; одержувати нові навички; знайти підтримку й друзів; відчувати себе здатним щось зробити; відчувати себе добре» [6]. І, нарешті, ще одне визначення «Волонтерство – це школа життя, росту і саморозвитку, яка допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, культурну, ціннісно-орієнтовану особистість із здатністю та бажанням творити в душі найкращих гуманістичних надбань людства».

Здійснюваний нами теоретичний аналіз свідчить про те, що волонтерська діяльність, по-перше, сприяє самореалізації, особистісному росту, саморозвитку особи, яка її здійснює; по-друге, має суспільно корисний характер та допомагає формувати себе як особистість, враховуючи вимоги суспільства; по-третє, може бути засобом набуття професійних вмінь та навичок у соціально-педагогічній галузі.

Волонтерська діяльність важлива не лише для суспільства, але й для волонтера як особистості. Результатом цього є: допрофільна підготовка, професійне самовизначення та становлення; оволодіння знаннями та практичними навичками соціальної роботи з дітьми та молоддю; досвід індивідуальної та групової роботи з ровесниками та дорослими; нові друзі, цікаве дозвілля; розвиток лідерських якостей, творчих здібностей; самовира-

ження та становлення молодого людини як особистості, як активного члена суспільства [7; с. 48].

Аналіз соціально-педагогічної літератури свідчить про посилену увагу науковців до розробки змістовного компоненту волонтерської діяльності. На нашу думку, важливим є досконале вивчення найпоширеніших напрямів волонтерської діяльності. Однією з умов успішного впровадження волонтерського проекту або програми є їх ресурсне забезпечення. Звертаючись до етимології терміна «ресурс», знаходимо у тлумачному словнику: «... запаси чого-небудь, які можна використовувати у разі потреби». У зв'язку з цим стає зрозумілим, що ресурсне забезпечення волонтерських програм – це джерело та передумова отримання високих показників результативності та ефективності обраних форм та методів.

В рамках нашого дослідження ми пропонуємо використовувати фандрайзингову технологію. Визначальним для нас є думка Н.Заверико, яка розглядає фандрайзинг як процес пошуку та залучення ресурсів [8; 9]. Також цікавою, для нашого дослідження є думка О.Возного, який вважає, що фандрайзинг, – це «діяльність неприбуткової організації, яка базується на її унікальній місії і стратегії, і використовує ефективні і продуктивні способи отримання ресурсів, необхідних для реалізації її програм і досягнення благополуччя суспільства в цілому» [10] Неважно припустити, що кожний волонтерський проект має унікальну місію та спрямований на допомогу окремим членам суспільства, в ході реалізації якого досягається благополуччя суспільства в цілому.

Для більш чіткого усвідомлення фандрайзингової технології, що спрямована на збір, пошук та залучення людських, інформаційних, законодавчих, технічних, технологічних, матеріальних ресурсів, вважаємо необхідним розкрити сутність кожної форми, які використовують волонтери для досягнення поставлених цілей та пропонуємо ознайомитись з тими, які найчастіше використовують волонтери для реалізації соціально-педагогічних проектів і які сприяють набуттю комунікативних вмінь та навичок, допомагають уникнути «психологічних бар'єрів», бути соціально активними та впевненими у собі.

Головними завданнями для реалізації цього напрямку волонтерської діяльності, на нашу думку, є:

- організація зборів коштів для проведення заходів серед студентів коледжу;
- залучення спонсорів до реалізації проектів та програм;
- організація та проведення збору продуктів харчування, одягу, засобів гігієни для дітей-сиріт, одиноких людей, дітей з малозабезпечених сімей;
- проведення благодійних концертів, заходів;
- надання адресної допомоги у надзвичайних ситуаціях;
- організація та проведення виставок-продажів виробів дітей з обмеженими можливостями;
- організація та проведення благодійних аукціонів;
- допомога благодійним організаціям у зборі пожертв через скриньки у місцях масового накопичення;

- розсилка листів-прохань спонсорам;
- створення електронної бази волонтерів;
- популяризація волонтерського руху серед учнівської та студентської молоді;
- розповсюдження інформації про необхідність надання донорської допомоги;
- організація та проведення заходів по розповсюдженню марок та печатної продукції Товариства Червоного хреста;
- пошук та залучення коштів на новорічні подарунки для дітей-сиріт;
- виготовлення власноруч подарунків для вихованців дитячих будинків, інтернатів;
- виготовлення та продаж новорічних прикрас на ярмарку благодійності;
- організація та проведення ярмарку-розпродажу творчих робіт студентів та викладачів коледжу;
- організація та проведення фото та відео звітів досвіду роботи кращих волонтерів;
- виготовлення та розповсюдження оголошень, буклетів, брошур, банерів з метою залучення нових волонтерів з числа студентів нового набору;
- організація та проведення вуличних акцій спільно з соціальними установами та органами місцевого самоврядування;
- розробка та друкування методичних рекомендацій, пам'яток для організаторів волонтерського руху, педагогів-організаторів шкіл міста

Важливим, на наш погляд є вибір форм та методів реалізації цього напрямку. У першу чергу ми пропонуємо, розглянути традиційні форми збору та залучення ресурсів, серед яких:

- *збір пожертв через скриньки* – здійснюється через встановлення скриньок у спеціально-відведених місцях під час вуличних акцій і на заходах. Перевага даного методу полягає у його відносній простоті при незначних витратах, можливості одночасного звернення до значної кількості людей. Акції зі збору коштів дозволяють привернути увагу великої кількості населення до діяльності волонтерів і до проблеми, носять навчальний і просвітницький характер. Зауважимо, що до збору пожертв залучаються волонтери, тому результативність залежить від «людського фактору», а саме: по-перше – вміння спілкуватися; по-друге - здатності волонтерів під час виникнення конфліктних ситуацій знаходити компроміс; по-третє – зовнішня привабливість; по-четверте, на нашу думку, не менш важливим, виступає добросовісне відношення до виконання своїх обов'язків (щоб не виникало випадків шахрайства та крадіжок, що може знищити репутацію волонтерського заgonу в цілому).

- *вуличні акції* - збір пожертв на вулиці в місцях масового перебування людей може проводитися шляхом розміщення, на визначений час, столика або стенду організації зі скринькою для пожертв або проведення яскравих вуличних акцій. В обох випадках збір пожертв проводиться з використанням різних форм і методів привернення уваги перехожих (театралізовані вистави,

аукціони, ярмарки, концерти, фестивалі, інформаційні палатки, виступи агітбригад та ін.) На нашу думку, цей метод значно складніший, ніж збір коштів через скриньки, встановлені в спеціальних місцях: по-перше, вимагається особлива підготовка волонтерів і подолання “психологічного бар’єру” волонтерами; по-друге, необхідно вміти добре організувати учасників акції;

- *збір пожертв на заходах* серед яких: благодійні вечірки, концерти, аукціони, виставки-продажі. Важливою складовою успіху виступає підготовка, організація та проведення цих заходів. Тому використання цієї форми вимагає від волонтерів наявності високого рівня організаційних вмінь та навичок, вміння створювати гарний психологічний клімат та певне середовище;

- *розсилка листів* — один з найбільш гнучких і потужних інструментів залучення коштів. Суть методу полягає в оформленні у письмовому вигляді звернення з проханням надати фінансову підтримку. Зауважимо, що використання запропонованої форми вимагає від волонтерів досконалого володіння маркетинговою технологією. Не менш важливим елементом виступає наявність досвіду роботи у громаді та гарна репутація волонтерського загону. Цей метод, на відміну від інших, може дати швидкі результати, за умови правильного оформлення листа-запиту;

- *розміщення платіжних квитанцій у відділеннях банків* - особливістю даного методу є використання повідомлень для внесення пожертви. Звичайно, для проведення такого виду заходів необхідно заручитися згодою керівництва банку, можливо скласти угоду, що вимагає від волонтерів наявності певних вмінь та навичок, особистих якостей.

Для ефективності волонтерської діяльності ми пропонуємо класифікувати форми за ознаками, наприклад: 1) *спрямовані на пошук додаткових матеріальних ресурсів*: збір пожертв через скриньки; вуличні акції; благодійні концерти; аукціони; виставки-продажі; розсилка листів; розміщення платіжних квитанцій у відділеннях банків; 2) *Спрямовані на пошук додаткових людських ресурсів* (оголення на сайті коледжу, в газетах, на інформаційних дошках, транспорті; фестиваль волонтерських загонів; круглий стіл «Шляхи та перспективи розвитку волонтерського руху у коледжі»; презентації досвіду роботи волонтерів; рекламно-інформаційні компанії; фото звіти та відео звіти волонтерів; 3) *Спрямовані на пошук інформаційних ресурсів* (електронна база клієнтів; семінари-практикуми; методичні рекомендації; публікація статей про узагальнення досвіду роботи волонтерів, сценаріїв кращих заходів; участь у науково-практичних конференціях; пам'ятки для волонтерів-початківців; участь у акціях та проектах благодійних фондів.

У свою чергу серед методів пропонуємо використовувати наступні: *організаційні* (встановлення взаємодії та партнерства, нормування, інструктування); *соціально-економічні* (адресна допомога, соціальний супровід, патронаж, «рівний-рівному», натуральна та грошова допомога);

словесні (розповідь, роз'яснення, диспут, бесіда); інформаційні, відео методи (спілкування на сторінках у соцмережах, на сайті коледжу, перегляд презентацій досвіду роботи волонтерів, соціальних роликів, соціальної реклами); аналітичні (анкетування, інтерв'ювання, тестування, статистичний звіт).

**Висновки.** Завершаючи теоретичний аналіз заявленого нами напрямку, ми дійшли до висновку, що фандрайзинг, з одного боку, це цілеспрямований процес пошуку та зборів ресурсів, а з іншого – цілісна система професійної діяльності волонтерів, спрямована на акумулювання людських ресурсів, необхідних для реалізації благодійних та суспільно-корисних цілей волонтерів.

У подальшому потрібно визначити ефективні шляхи впровадження фандрайзингових форм в позанавчальну діяльність педагогічного коледжу. З поглибленим вивченням зазначених аспектів ми пов'язуємо перспективи наших подальших досліджень.

### Література:

1. Крижановська Т. І. Волонтерський рух на Харківщині: проблеми та перспективи / Т. І. Крижановська // Управління розвитком. – 2010. - №7(83). – С.123-124.
2. Лях Т. Л. Підходи до класифікації волонтерських груп / Т. Л. Лях // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2010. - №3. – С.49-58.
3. Гордилова О. Волонтерство і громадянське суспільство в Росії / О.Гордилова // Політичний менеджмент. – 2008. - №6. – С.122-131.
4. Вайнілович Н. А. Волонтерський рух у сучасному українському суспільстві: мотиваційний аспект / Н. А. Вайнілович // Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2010. - №2. – С.407-410.
5. Бондаренко З. П. Волонтерська робота у вищому навчальному закладі / З. П. Бондаренко // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. - №1. – С.25-30.
6. Матвеев С. Ф Соціальні аспекти волонтерського руху: минуле та сьогодення / Матвеев С. Ф., Когут І. О. // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. - №1(3). – С.161-165.
7. Мирошніченко Н. О. Особливості підготовки волонтерів до роботи з інвалідами / Н. О. Мирошніченко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2011. - №1/2. – С.40-49.
8. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 240 с.
9. Ящук І. П, Сівак Н. А. Залучення молоді до волонтерської діяльності. Методичний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2012. – 136 с.
10. Возний О. Основи фандрайзингу (альтернативні джерела фінансування місцевих цільових програм). / Асоц. Міст України та громад. – К., 2006. – 132 с.

УДК 378.14 : 681.3

Федорова В. О., Шевчук Ж. С., кандидат хімічних наук, Федоров А. О.  
Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ

### ЭФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ЗАГАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Проведено системний аналіз досвіду роботи педагогів-менеджерів у навчальному закладі згідно компонентів педагогічної системи, виокремлено і проведена характеристика складових ефективності їхньої управлінської роботи. Акцентовано суттєву роль використання принципів: єдності теорії та практики менеджменту, конкретності, оптимізації, економії часу, пріоритетності людських ресурсів на противагу технічним нововведенням при оцінці ефективності роботи менеджера навчального закладу.*

*Ключові слова: менеджер-педагог, менеджмент, педагогічна система, педагогічний колектив, учень, навчання, педагогічний принцип, педагогічний прийом, діяльність, ефективність, навчальний заклад.*

*Федорова В. А., Шевчук Ж. С., Федоров А. А. Эффективность деятельности менеджера общеобразовательного учебного заведения / Черновицкий торгово-экономический институт КНТЭУ, Украина, г. Черновцы*

*Проведен системний аналіз опыта работы менеджеров-педагогов в учебном заведении согласно компонентов педагогической системы, выделено и проведена характеристика составляющих эффективности их управленческой работы. Акцентирована существенная роль использования принципов: единства теории и практики менеджмента, конкретности, оптимизации, экономии времени, приоритетности человеческих ресурсов в противовес техническим нововведением при оценке эффективности работы менеджера учебного заведения.*

*Ключевые слова: педагог-менеджер, менеджмент, педагогическая система, педагогический коллектив, ученик, учеба, педагогический принцип, педагогический прием, деятельность, эффективность, учебное заведение.*

*Fedorova V. A., Shevchuk J. S., Fedorov A. A. Efficiency of the manager activity of a general educational institution / Chernivtsi Institute of Trade and Economics of Kyiv national university of Trade and Economics, Ukraine, Chernivtsi.*

*We analyzed the experience of managers of teachers in school according to the components of the pedagogical system, allocated and spent the effectiveness of their characteristic components of managerial work. Accentuated the important role of using the principles: unity of theory and practice of management, specific, optimum time-saving priority of human resources, as opposed to technical innovation in the evaluation of the effectiveness of the management of the educational institution.*

*Keywords: teacher manager, management, educational system, teaching staff, student, study, pedagogical principle, a pedagogical device, activity, efficiency, educational institution.*

**Вступ.** Процес навчання учнів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) України має певні характерні особливості. Перша з них – масовість навчання. Тільки в 2013 - 2014 навчальному році в середній школі навчалось 4204 тисячі учнів, навчання яких забезпечували 508 тисяч педагогів [1]. Друга особливість полягає в тому, що кількість учнів, які одночасно вивчають одну навчальну дисципліну в межах навіть одного ЗНЗ, вимірюється десятками і сотнями, паралельно проводиться багато однакових навчальних занять в паралельних класах. Третя особливість масового навчання – це можливість і доцільність використання для управління пізнавальною діяльністю учнів статистичної інформації про стан навчання. Отже, ефективна і раціональна організація взаємодії освітніх процесів, розподілу праці, є вкрай необхідною і однією з найважливіших характеристик діяльності педагога-менеджера в ЗНЗ.

*Ефективність в управлінні й організації* взаємодії процесів навчання і виховання передбачає мінімальні затрати сил, засобів, часу та енергії за умови досягнення максимального результату. Важливий не будь-який результат, а передусім оптимальний, який досягається швидко, легко, економічно [2]. Шлях, до такого мінімуму педагогічних затрат сил лежить через максимум творчості вчителя.

Завдання ЗНЗ - всіма засобами сприяти розвитку особистості, яка самостійно навчається ефективних прийомів опанування знань, наукової інформації. Проблема формування у педагогів та учнів навичок самостійного навчання є дуже важливою сьогодні. Учень, який не вміє сам учитись, а лише засвоює те, що говорить педагог, який може тільки йти за кимось, мало на що здатний і в майбутньому самостійному житті. Вчитель, який не навчається, перестає бути вчителем [3].

Із власного досвіду та аналізу вище наведеної науково-методичної літератури можна констатувати, що педагогу-менеджеру ЗНЗ добре відоме значення наукової організації вчительської праці, яка відкриває широкі перспективи для підвищення ефективності будь-якої діяльності, досягнення мети найбільш раціональними і економними шляхами, які автори виокремили в даному повідомленні.

Організація раціональної взаємодії спрямована на виконання таких завдань: вдосконалення прийомів і методів навчання та виховання (діяльність педагогів), а також методів і прийомів учіння (діяльність учнів); запобігання нераціональному використанню часу і особливо його марнуванню, зміцнення трудової та навчальної дисципліни педколективу й учнів.

Основні ознаки ефективності: чітке, конкретне планування навчального процесу; організація навчально-виховної діяльності вчителів (складання розкладу занять), пізнавальної діяльності учнів; неформальна виховна діяльність педагогічного колективу; активна самостійна діяльність учнів на заняттях (за умови грамотних менеджерських дій педагога).

Важливу роль у системі раціональної організації діяльності відіграють суб'єкт - суб'єктні відносини в підсистемах: педагог - учні; педколектив - учні;

адміністрація - педколектив; керівник - педагог. У цілому раціональна організація роботи є результатом певних якостей і високого рівня організованості особистості - кожного окремого вчителя і керівника навчального закладу.

Педагогу-менеджеру для вироблення вміння правильно організувати свою діяльність необхідно: розглядати навчальний процес як цілісну систему [4], яка саморозвивається, виокремлювати головні, суттєві питання та відсіювати другорядні; не вирішувати фундаментальні питання поверхнево, і навпаки, вирішувати другорядні питання "на марші", не влаштовуючи через них довгих та багатолюдних засідань, виявляючи при цьому достатню самостійність, активність та ініціативність, виховуючи такі якості у підлеглих та учнів. Дуже доцільно не давати відволікати себе від намічених дій, коригуючи свої дії у разі різкої зміни зовнішніх чинників та обставин, не забувати перевіряти якість і терміни виконання завдання, даного підлеглим, вміти оцінювати результати роботи і не забувати похвалити виконавця; приймати не тільки врівноважені рішення, а й рішення з ризиком у розумних межах.

Загалом ефективна і раціональна організація - це, насамперед, високий рівень організованості подолання рутинності, роботи без вогника, ліні та незібраності, правильне використання часу, вміння цінувати кожную хвилину й використовувати її найбільш ефективно, доцільно розподіляти час на всі етапи роботи.

Ефективна організація навчально-виховної роботи регулюється низкою принципів. Серед них найбільш важливими є принципи: єдності теорії та практики менеджменту, конкретності, оптимальності, економії часу, пріоритетності людських ресурсів на протигагу технічним нововведенням.

Менеджер педагогічної системи ЗНЗ має забезпечувати раціональне планування. Під час планування роботи, як правило, визначаються способи досягнення визначених цілей та напрями діяльності. Ефективність менеджменту та планування досягається: наявністю системи моделей навчання та мислення, стиля поведінки, якими регулюються стосунки шкільного колективу за різних умов. До цього відносять також: перевагу певних технологій та засобів навчання, умов та прийомів управління, наявність системи правил, норм, звичаїв, традицій, законів, символів, які сприймаються ЗНЗ як обов'язковий атрибут культури управлінської діяльності.

Шкільний менеджер досягає ефективної роботи наступними механізмами: застосування стратегій бізнесу, передумовою для чого є ознайомлення із проектами, моделями, планувальною функцією інноваційного менеджменту в освіті; участь відкритому діловому спілкуванні з керівниками освітніх установ, дотримання толерантності у виробленні ідей та прийнятті рішень; самостійне управління економічними процесами у школі, визначення обсягів необхідних витрат дотримання принципу економізації в оформленні зовнішнього середовища ЗНЗ; особистісна динамічна адаптація до постійно зростаючої конкуренції, що зумовлює потребу в конкурентоспроможності закладу.

Важливим питанням аналізу ефективності роботи є визначення її організаційних засад. Одним із основних завдань менеджера в організації взаємо-

дії освітніх процесів є обробка, впорядкування отриманої інформації, її аналіз та оцінювання. При цьому необхідно з'ясувати призначення інформації, відкинути несуттєве; виділити головне оцінити дані з точки зору впливу їх на перебіг і результати взаємодії освітніх процесів і лише тільки тоді прийняти правильні, обґрунтовані й оптимальні рішення.

Забезпечення раціональної роботи педагога-менеджера досягається *прийомом генералізації*, що передбачає визначення головних, кардинальних напрямів діяльності керованої підсистеми, які підлягають контролю в першу чергу. Крім того, цим прийомом забезпечується здійснення рівномірного контролю за всіма аспектами освітньої діяльності, що зазвичай вважається досить необхідним.

Об'єднання зусиль педагогічного і батьківського колективів, учнів, громадських організацій для здійснення внутрішнього контролю за умови пріоритетного права менеджера освітнього процесу на координацію цього контролю втілюється *прийом інтеграції*.

Обов'язкове врахування своєрідності кожної творчої особистості з метою створення в ході діяльності умов та можливостей для її самовираження передбачає *прийом індивідуалізації*. Специфіка прийому визначається особливістю педагогічної діяльності, результат якої залежить від *єдності* всього педагогічного колективу, в якому кожен педагог залишається творчою індивідуальністю. Ігнорування менеджером індивідуальних можливостей педагога або їх незнання може призвести до непорозуміння, порушення єдності педагогічних позицій і навіть до протистояння членів колективу.

*Прийом диференціації* передбачає встановлення взаємозалежності між рівнем контролю та результатом роботи всього колективу і окремих його груп, що відрізняються за рівнем професійної кваліфікації. Відповідно до цього положення здійснюється компетентна перевірка виконання рішень керівних органів у сфері освіти та проводиться вміле, талановите й оперативне виправлення недоліків у діяльності виконавців. Цінність прийому диференціації полягає в тому, що, застосовуючи його, керівники ЗНЗ мають удосконалити аналітичні вміння та навички, вивчати й узагальнювати перспективний педагогічний досвід, що, як показує практика, є не таким простим їхнім завданням.

В основу складних базових понять теорії, методики та практики менеджменту в ЗНЗ покладено розуміння взаємодії освітніх процесів та підсумків її оцінювання суб'єктами менеджменту. Саме розуміння й оцінювання ґрунтується на низці важливих підходів та визначень, які слугують для вимірювання результатів діяльності менеджера.

До показників ефективності у шкільному менеджменті можна також віднести розуміння менеджером сутності виховання як процесу управління розвитком особистості учнів й усвідомлення використання запланованих ним прийомів технології підвищення рівня своєї професійної компетентності. Загалом успішне досягнення цілей і виконання завдань менеджменту педагогами-менеджерами ЗНЗ визначається низкою показників, які поділяються на групи в залежності від ієрархії очікуваних результатів.

**Висновки.** Для оцінки ефективності роботи педагога - менеджера запропоновано використовувати вміння ним застосовувати прийоми: генералізації, інтеграції, індивідуалізації та диференціації.

### Література:

1. Загальноосвітні навчальні заклади. [Електронний варіант]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
2. Бабанский Ю. К. Оптимізація учебно-воспитательного процесса.- М.: Просвещение, 1982.- 190 с.
3. Терещенко Л. Я., Панов В. П., Майоркин С. Г. Управление обучением с помощью ЭОМ.-Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981.- 168 с.
4. Кузьмина Н. В., Григорьева Е. А., Якунин В. А. и др. Методы системного педагогического исследования. –Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980.- 171с.

## МИСТЕЦТВО. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 792.8 (477)

Дегтяр Д. О.

Київський національний університет культури і мистецтв

### РОЛЬ АГРИПИНИ ВАГАНОВОЇ У ТВОРЧОСТІ ГАЛИНИ БЕРЕЗОВОЇ

*У статті окреслено основні аспекти творчої взаємодії А. Ваганової та Г. Березової. Виокремлено етапи безпосереднього впливу А. Ваганової на становлення та розвиток виконавської, балетмейстерської та педагогічної майстерності Г. Березової: опанування фаху артистки балету в технікумі, робота в якості помічника балетмейстера у театрі, поради на початку балетмейстерської діяльності у Київському театрі опери та балеті, допомога у налагодженні роботи Київського хореографічного училищ. Шляхом мистецтвознавчого аналізу доведено, що Г. Березова стала своєрідним ретранслятором принципів класичного танцю А. Ваганової в Україні. Результати дослідження є внеском у хореологію.*

*Ключові слова: Галина Березова, Агрипина Ваганова, український балет, хореографія.*

*Дегтяр Д. О. Роль Агриппины Вагановой в творчестве Галины Березовой / Киевский национальный университет культуры и искусств, Украина, Киев*

*В статье очерчено основные аспекты творческого взаимодействия А. Вагановой и Г. Березовой. Выделено этапы непосредственного влияния А. Вагановой на становление и развитие исполнительского, балетмейстерского и педагогического мастерства Г. Березовой: овладение профессией артистки*

*балета в технікуме, робота в якості помічника балетмейстера в театрі, поради в початку балетмейстерської діяльності в Київському театрі опери та балету, допомога в налаштуванні роботи Київського хореографічного училища. шляхом мистецтвознавчого аналізу доведено, що Г. Березова стала своєрідним ретранслятором принципів класичного танцю А. Ваганової в Україні. Результати дослідження є внеском в хореологію.*

*Ключові слова: Галина Березова, Агриппіна Ваганова, український балет, хореографія.*

*Degtyar D. O. A Role of Agrippina Vaganova is in Creation of Halyna Berezova / Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine, Kiev*

*In the article outlined basic aspects of creative co-operation of A. Vaganovoy and G. Berezova. The stages of direct influence of A. Vaganovoy are selected on becoming and development of performance, ballet-master and pedagogical trade of G. Berezova: a capture the profession of artiste of ballet is in school, work in quality the helper of ballet-master in a theater, advices at the beginning of ballet-master activity in the Kiev theater of opera and ballet, help, in adjusting of work Kiev choreographic school. It is well-proven by a study of art analysis, that G. Berezova became the original repeater of principles of classic dance of A. Vaganovoy in Ukraine. Research results are payment in khoreology.*

*Key words: Galina Berezova, Agrippina Vaganova, Ukrainian ballet, choreography.*

**Вступ.** Розвиткові хореографічного мистецтва в Україні в ХХ ст. прислужилося чимало видатних митців, серед яких помітне місце посідають представники так званої «ваганівської школи». Вагомий внесок у розбудову українського балетного мистецтва зробила учениця А. Ваганової Галина Олексіївна Березова. Окремим аспектам діяльності Г. Березової присвячені праці В. Володько [1], М. Загайкевич [2], Ю. Станішевського [3], однак комплексного дослідження творчості Г. Березової створено не було. Однією з вагомих складових подібного дослідження повинно стати з'ясування витоків балетмейстерської та педагогічної майстерності Г. Березової, зокрема в аспекті впливу на неї А. Ваганової. Цим і зумовлено актуальність теми цієї статті.

Метою статті є виявлення ролі А. Ваганової у творчості Г. Березової. Завдання: виявити основні етапи творчої взаємодії А. Ваганової та Г. Березової, з'ясувати роль А. Ваганової у балетмейстерській та педагогічній діяльності Г. Березової.

Першу хореографічну освіту Г. Березова отримала у Ленінградському хореографічному технікумі (згодом – Ленінградське хореографічне училище, нині – Академія російського балету імені А. Я. Ваганової), опанувавши на практиці основи системи свого педагога (створення та виконання рухів на основі знань анатомії та фізіології; урахування психології та індивідуальних природних фізичних якостей (даних) виконавця; свідомий підхід до виконання кожного руху; виразність та активна участь рук при різноманітних формах

обертань та у стрибках, сприяння апломбу; сила та одночасно рухливість корпусу; виникнення всіх рухів з «центру», з усього корпусу тощо [4]. На офіційному сайті Академії ім'я Г. Березової вказано серед випускників виконавського факультету 1925 року [5].

Наступним етапом поглиблення ваганівської школи вже у балетмейстерській справі можна вважати діяльність Г. Березової у 1933-1937 рр. в якості асистента балетмейстера (А. Ваганової, яка тоді була художнім керівником балетної трупи) у Театрі опери та балету ім. С. Кірова в Ленінграді. Саме в цей період в театрі А. Вагановою були поставлена авторська редакція «Лебединого озера».

По закінченні оперно-режисерського факультету Ленінградської консерваторії Г. Березова 1937 року поставила дипломну виставу «Лебедине озеро» П. Чайковського у Київському театрі опери та балету. 1938 року А. Ваганова констатувала технічне та художнє зростання балетної трупи Київського ордена Леніна театру опери та балету. Перша самостійна балетмейстерська робота, за думкою А. Ваганової, «була зроблена добре, стиль ленінградської вистави був відтворений повністю» [7, с. 102].

Подібно до А. Ваганової, Г. Березова розділила партію Одетти-Оділії між двома балеринами, звільнила «лебедині» картини від мисливців, вилучила роль Бенно, ввела танці чотирьох пір року на карнавалі у принца. Г. Березова, наслідуючи А. Ваганову, прагнула перетворити балет на «хвилюючу романтичну драму», дія якої відбувалася у 30-ті роки XIX століття, показати Зігфріда романтиком і мрійником, який хоче знайти в коханні до дівчини-лебедя забуття, вирватися із свого аристократичного оточення» [8, с. 353].

Наступного 1938 року Г. Березова перенесла на київську сцену ленінградську інтерпретацію Ф. Лопухова балету П. Чайковського «Спляча красуня». За свідченням Г. Березової, плануючи постановку «Сплячої красуні» Ваганова радила одночасно підготувати трупу до створення національної вистави. І коли задуми щодо постановки «Лілеї» К. Данькевича за мотивами творів Т. Шевченка почали втілюватися, Ваганова слідувала за ходом постановки, і Березова отримувала від неї письмові вказівки та поради. Ваганова приїздила в Україну перед прем'єрами балетів Г. Березової, продивлялась генеральні репетиції, усувала недоліки вистави [7, с. 161].

Своєрідне шефство не перервала навіть Велика вітчизняна війна, коли Г. Березова працювала в Казахстані в Алма-Атинському оперно-балетному театрі. У листах до своєї учениці А. Ваганова проявляла живий інтерес до роботи казахського балету, не залишаючи Г. Березову без порад [7, с. 162]. У Казахстані Г. Березова поставила балети «Лебедине озеро» та «Лауренсія» [9].

Важливу роль А. Ваганова відіграла у відновленні роботи Київського хореографічного училища, на чолі якого після Великої вітчизняної війни стала Г. Березова. «Коли, після звільнення України від гітлерівців, 1944 року мені було доручено керівництво Хореографічною школою-десятирічкою, Ваганова взяла найдіяльнішу участь у її організації: висилала до Києва навчальні програми зі спеціальних дисциплін, давала вказівки, як проводити набір, екзаме-

ни. З нею обговорювалися кандидатури педагогів – фахівців», - згадувала Г. Березова [7, с. 162].

У статті, що датована 1949 роком, А. Ваганова як голова державної екзаменаційної комісії дала оцінку звітнього концерту Київського хореографічного училища. Зокрема, А. Ваганова зазначал, що продемонстровані постановки «наочно засвідчують вірність принципів, закладених в основу навчального процесу училища, - і продовжує, - Я не могла припустити, що за чотири роки, протягом яких існує училище, можна досягти таких значних результатів. У переважній більшості учнів відчувається прекрасна школа та гарно розвинута техніка» [7, с. 119]. Сама А. Ваганова засвідчує наявність «школи», під якою на той час розуміли виключно «ваганівську школу класичного танцю».

А. Ваганова розуміла, що саме високопрофесійний педагогічний склад та чітко налагоджений керівником училища педагогічний процес став запорукою високого рівня виконавської майстерності: «Культура окремих танців та всієї балетної вистави доводять, що в училище добре підібраний штат досвідчених та творчо обдарованих педагогів, серед яких хотілося б відмітити керівника училища А. Березову, тверда рука якої відчувається в усіх деталях навчально-виробничого процесу» [7, с. 120].

Працюючи в Київському хореографічному училищі, Г. Березова виховала плеяду видатних українських артистів балету, серед яких А. Васильєва, Н. Верекундова, О. Попова, В. Калиновська, В. Денисенко, Ф. Баклан тощо.

На думку учениці Г. Березової, відомого педагога класичного танцю Л. Цветкової, Галина Олексіївна, творчо розвиваючи кращі здобутки російського балетного театру, зокрема, школи класичного танцю А. Ваганової, «започаткувала національні педагогічні традиції в сфері хореографічної освіти. В її [Березової] розумінні балетна школа мала стати і стала навчальним закладом, який не тільки забезпечує високоякісну професійну підготовку, але й тим творчим осередком, де формуються творчі особистості, що в подальшому розвиватимуть і збагачуватимуть національний балетний театр» [10, с. 5].

У подальшій балетмейстерській та педагогічній діяльності Г. Березова не відходила від принципів класичного танцю, закладених А. Вагановою, лише удосконалювала та розширяла межі їхнього застосування. Працюючи не лише з професійними виконавцями, а й з аматорами (протягом тривалого часу Г. Березова була художнім керівником Народного ансамблю класичного танцю Жовтневого палацу культури Укрпрофради), Березова поступово прилучала вихованців до високого світу класичного танцю, не знижуючи вимоги ваганівської системи, але частково змінюючи методичні принципи. Базуючись на основних постулатах системи А. Ваганової та власному педагогічному досвіді, Г. Березова створила цінні праці «Класичний танець» та «Хореографічна робота з дошкільнятами», які до сьогодні залишаються найпопулярнішими посібниками для педагогів-хореографів, що працюють з дітьми.

**Висновки.** Отже, досить умовно можна виокремити декілька етапів безпосереднього впливу А. Ваганової на становлення та розвиток виконавської, балетмейстерської та педагогічної майстерності Г. Березової: опанування фаху артистки балету в технікумі, робота в якості помічника балетмейстера у театрі, поради на початку балетмейстерської діяльності у Київському театрі опери та балеті, допомога у налагодженні роботи Київського хореографічного училища.

Можна говорити, що Г. Березова стала своєрідним ретранслятором принципів класичного танцю А. Ваганової в Україні, оскільки саме завдяки її діяльності по впровадженню ваганівських принципів значно зріс рівень виконавської майстерності танцівників Київського театру опери та балету ім. Т. Г. Шевченка, було закладено основи вітчизняної педагогічної школи в сфері класичної хореографії, створено авторську методику викладання основ хореографії та класичного танцю для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

#### **Література:**

1. Володько В. Ф. Роль класичного танцю у створенні українського національного балету (до сторіччя з дня народження заслуженої артистки України Г. О. Березової) [Електронний ресурс] / Ванда Федорівна Володько // Мистецтвознавчі записки. – 2009. – № 16. – С. 286-292.
2. Загайкевич М. П. Драматургія балету / Марія Петрівна Загайкевич. – К.: Наукова думка, 1978. – 258 с.
3. Станішевський Ю. О. Балетний театр України: 225 років історії / Юрій Олександрович Станішевський. – К., 2003. – 438 с.
4. Ваганова А. Основы классического танца: учебное пособие / Агриппина Яковлевна Ваганова. – Л.-М.: Искусство, 1963. – 179 с.
5. Академия русского балета им. А. Я. Вагановой. Списки выпускников [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.vaganova.ru/students\\_list.php](http://www.vaganova.ru/students_list.php)
6. Швачко Т. А. Березова Анна (Галина) Алексеевна / Татьяна Алексеевна Швачко // Балет : энциклопедия / [гл. ред. Ю. Н. Григорович]. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С. 70.
7. Агриппина Яковлевна Ваганова. Статьи, воспоминания, материалы. – М. – Л.: Искусство, 1958. – 344 с.
8. Станішевський Ю. Національний академічний театр опери та балету України імені Тараса Шевченка: Історія і сучасність / Юрій Олександрович Станішевський. – К.: Муз. Україна, 2002. – 736 с.
9. Пасютинська В. Режисер грацій / В. Пасютинська // Вечірній Київ. – 1975. – 6 серпня. – С. 2.
10. Цветкова Л. Ю. Традиції та новації в балетмейстерській і педагогічній діяльності Ганни Березової [рукопис] / Лариса Юріївна Цветкова. – К., 2009. – 8 с. – Архів автора.

11. Березова Г. О. Класичний танець у дитячих хореографічних колективах / Галина Березова. – К.: Муз. Україна, 1990. – 272 с.
12. Березова Г. О. Хореографічна робота з дошкільнятами: [метод. посіб.] / Галина Олексіївна Березова. – К. : Муз. Україна, 1989. – 202 с.

УДК 061; 001.89; 168.522; 7.072.2 (477); 001.8

**Матоліч І. Я.**

Інститут мистецтв Прикарпатського національного університету  
імені В. Стефаника

### **АКАДЕМІЧНА МИСТЕЦТВОЗНАВЧА НАУКА В УКРАЇНІ**

*У статті йдеться про академічну мистецтвознавчу освіту в Україні. Вона представлена двома науковими установами, а саме Інститутом мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України, що у Києві та Інститутом народознавства НАН України у Львові. Коротко описано історичний розвиток цих закладів. Головна увага прикута до діяльності відділів образотворчого мистецтва та мистецтвознавства.*

*Ключові слова: наукова установа, відділ культурології, відділ мистецтвознавства, синтетичне дослідження, науково-дослідна робота.*

*Матоліч І. Я. Академическая искусствоведческая наука в Украине. В статье идет речь об академическом искусствоведческом образовании в Украине. Оно представлено двумя научными учреждениями, а именно Институтом искусствоведения, фольклористики и этнологии имени М. Т. Рильского НАН Украины, что в Киеве и Институтом народоведения НАН Украины во Львове. Коротко описано историческое развитие этих заведений. Главное внимание приковано к деятельности отделов изобразительного искусства и искусствоведения.*

*Ключевые слова: научное учреждение, отдел культурологии, отдел искусствоведения, синтетическое исследование, научно-исследовательская работа.*

*Matolich I. Y. Academical study of art in Ukraine. The article is about academical study of art in Ukraine. It is represented by two scientific institutions particularly Institution of Art, study of folklore and ethnology of Rylskuy НАН of Ukraine in Kyiv and Ethnology Institution in Lviv. Historical development of these institutions is shortly described here. The main description is about activity of descriptive art and study of art departments.*

*Key words: scientific institution, Cultural Department, study of art department, synthetic investigation, scientific-research task.*

**Постановка проблеми.** Вивчення діяльності відділів образотворчого мистецтва та мистецтвознавства Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України (м. Київ) та Інституту на-

родознавства НАН України (м. Львів) є доволі актуальним, оскільки саме в цих наукових структурах України відбувається розвиток мистецтвознавства як науки. Тут досліджуються важливі аспекти історико-культурних та мистецьких процесів, окремі явища у різних галузях українського мистецтва та визначається їх місце у структурі світової культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діяльність відділів наукових структур, про які йдеться в статті описана в основному науковими співробітниками цих установ переважно у вигляді комплексного звіту з нагоди певної річниці із дня заснування закладу.

**Метою** статті є дослідити та вивчити історичний розвиток і діяльність відділів образотворчого мистецтва та мистецтвознавства Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України (м. Київ) та Інституту народознавства НАН України (м. Львів), визначити їх роль у розвитку українського мистецтвознавства.

**Результати досліджень.** Після здобуття українською державою незалежності в 1991 році перед національною інтелігенцією постало питання відновлення втрачених і призабутих традицій. Визначальне місце в цьому процесі повинні відігравати вищі навчальні заклади освіти і в першу чергу інститути мистецтв, на які покладаються завдання готувати нову національну еліту. А вже еліта в свою чергу повинна досліджувати та збирати національні традиції, залишені нам у спадщину та доносити нам волелюбний національний дух до усіх куточків нашої держави.

В Україні мистецтвознавча наука поділяється на академічну (1, 2) та вузівську (3, 4, 5, 6, 7, 8) освіту. Її структуру можна відобразити у вигляді таблиці:

Мистецтвознавча наука в Україні	
академічна (1,2)	вузівська (3,4,5,6,7,8)
1. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М.Т.Рильського НАН України	3. Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури (НАОМА)
2. Інститут народознавства НАН України	4. Львівська національна академія мистецтва (ЛНАМ)
	5. Харківська державна академія дизайну і мистецтв (ХДАДМ)
	6. Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука (КДІДПМД)
	7. Національна академія мистецтв України (НАМУ) / \
	8 9
	8. Інститут проблем сучасного мистецтва (НАМУ)
	9. Інститут культурології (НАМУ)

У статті ми розглянемо історію та діяльність так званої академічної науки в Україні, яка, як ми бачимо у таблиці, представлена такими закладами як Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України у Києві та Інститут народознавства НАН України у Львові. Обидві наукові установи мають свою історію та традиції. Однією із найдавніших установ в Україні у сфері мистецтвознавства є Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України, історія заснування якого сягає 1920-х років – особливо плідний період розвитку української народознавчої та мистецтвознавчої наук [1, с.26].

Офіційною датою заснування Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України вважається серпень 1936 року, коли в системі АН УРСР було утворено Інститут українського фольклору [2, с.5]. На цей час тут діяло лише два відділи: оповідного і словесного фольклору, а також фонди. Згодом тут розпочали діяльність нові відділи – музики та образотворчого мистецтва.

Наступні два десятиліття діяльність Інституту пов'язана з ім'ям поета, академіка АН УРСР М. Т. Рильського, який очолював його з листопада 1942 по липень 1964 року. Завдяки наполегливій, послідовній науковій та науково-організаційній діяльності М. Т. Рильського відбулось становлення багатопрофільної наукової установи, яка розпочала комплексне дослідження традиційної культури та професійної художньої творчості українців. У 1944 році установа повернулася до Києва й отримала назву “Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії”. Під керівництвом М. Т. Рильського Інститут провів велику науково-дослідницьку роботу і став визнаним науковим центром дослідження культури й мистецтва українського народу. У ці роки було видано багато наукових праць. Зокрема, започатковано багатотомну серію “Українська народна творчість” [1, с.33].

Впродовж 1947-1958 рр. науковці Інституту видавали “Наукові записки” (т. 1-4) з питань мистецтвознавства, фольклору та етнографії. У 1957 році за ініціативи та безпосередньої участі М. Т. Рильського, з метою популяризації культурних здобутків українців у різні історичні періоди їх розвитку, було поновлено видання народознавчого журналу під назвою “Народна творчість та етнографія”. У липні 1964 року Інституту було присвоєно ім'я М. Т. Рильського. А опісля нього Інститутом керували М. Сиваченко (1964-1973 рр.), С. Зубков (1974-1987 рр.), О. Костюк (1987-2000 рр.), Г. Скрипник (з 2000 р.).

3 грудня 1999 року – це Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. Нині це провідна в Україні науково-дослідна установа. Тут діють такі наукові відділи: культурології та театрознавства, образотворчого мистецтва, кінознавства, музикознавства, мистецтва та народної творчості зарубіжних країн, декоративно-прикладного мистецтва, фольклористики, етномузикології, “Український етнологічний центр”, редакційний відділ [3, с.124].

Наша увага найбільше прикута до діяльності відділу культурології, який було створено у 1996 р. на основі об'єднання відділу теоретичних проблем

художнього розвитку мас, створеного у 1978 р. (очолюваний І. Ляшенком), та відділу теорії мистецтва, створений у 1975 р. під керівництвом М. Гончаренка. З 2007 р. у зв'язку з науково-виробничою необхідністю відділ культурології було реорганізовано у відділ театрознавства та культурології, із залученням групи театрознавців. Очолює об'єднаний відділ член-кореспондент Національної академії мистецтв України, доктор мистецтвознавства І. М. Юдкін [1, с.36-37]. За роки існування об'єднаного відділу культурології під керівництвом І. М. Юдіна виконано такі планові теми – “Історична типологія української художньої культури” (1994-1997 рр.), “Порівняльний історичний аналіз української художньої культури в контексті міжнаціональних взаємин” (1997 - 2000 рр.), “Проблема цілісності культури в перспективі українських гуманітарних традицій” (2000-2004 рр.), “Слово та образ в українському театрі” (2008 р.) та “Методологічні проблеми історії українського театру” (2009 р.), зараз виконується планова тема “Теорія драматичного мистецтва в історії українського театру” (2010 - 2012 рр.) [3, с.9]. Також відділ зараз працює над плановою темою “Українська культурологічна думка ХІХ-ХХ століть”.

Провідним вченим відділу культурології та театрознавства (І. Юдкін, О. Найден, Н. Корнієнко) належать такі фундаментальні та прикладні дослідження як “Мелос української народної епіки”, “Орнамент українського народного розпису”. Відділом також започатковані серійні публікації та збірники “Наукові записки культурологічного семінару”, “Мистецтвознавчі аспекти славістики”, “Комплексне дослідження духовної культури слов'ян” та ін.) [1, с.37]. До персонального складу відділу культурології та театрознавства входить низка науковців, діяльність яких здобула широке визнання громадськості. Це Н. М. Корнієнко, О. С. Найден, І. М. Юдкін, О. В. Красильникова, О. В. Зінич, Л. І. Барабан, О. О. Боньковська, Г. В. Липова, Н. М. Томазова, Н. В. Широкова.

Відділ образотворчого мистецтва, що сьогодні репрезентує мистецтвознавчі дослідження інституту, розпочав свою роботу у червні 1942 р. в місті Уфі під керівництвом професора В. Заболотного. До його складу ввійшли такі науковці як О. Шовкуненко, К. Трохименко, М. Шаронов, П. Калениченко, І. Шульга. Вже в цей період відділ розпочав роботу, пов'язану із написанням синтетичного дослідження українського мистецтва в площині його історичного розвитку, та підготовку матеріалів короткого курсу “Історія українського мистецтва” [1, с.37-38]. З переїздом Інституту народної творчості та мистецтв Академії наук УРСР до Києва роботу відділу було відновлено в новому форматі, що виявилось в істотному кадровому розширенні, чіткому профілюванні науково-дослідних робіт.

З проголошенням незалежності України розпочався новий етап наукової діяльності колективу образотворців. Науковці відділу (завідувач – Р.Забашта) приступили до створення нової версії “Історії українського мистецтва” у 5-ти томах. Зараз відділ працює у такому складі: завідувач – Д. В. Степовик, Р. В. Забашта, В.В. Рубан, Р. Д. Михайлова, Л. Г. Ганзенко, Г. Я. Скляренко, О. В. Ламонова, Л. В. Бурковська, О. В. Сторчай. Колектив відділу забезпечує ви-

пуск у світ таких періодичних видань як “Студії мистецтвознавчі” та “Українське мистецтвознавство”.

Інститут очолює розробку наукових проектів за участю Національної академії мистецтв України, Національної музичної академії, в рамках яких передбачено підготовку фундаментальних наукових праць з історії та теорії професійної і народної культури, багатотомних енциклопедичних видань, історії окремих видів мистецтва. Спільно з Національною музичною академією та Центром наукознавства ім. Г. М. Діброва при Президії НАН України створено постійно діючий семінар з теорії культури та наукознавства, у діяльності якого беруть участь викладачі вищих навчальних закладів України.

Упродовж останнього десятиріччя Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського провів низку наукових конференцій, орієнтованих, зокрема, на виключно мистецтвознавчу проблематику. Наразі співробітники відділу працюють над темою “Актуальні проблеми вітчизняного образотворчого та декоративного мистецтва”, приймають участь у виданні фундаментального “Зводу пам’яток історії та культури України”, готують до друку 5-томну “Історію українського мистецтва” [2, с.11].

Інша академічна установа нашої держави – Інститут народознавства НАН України – науково-дослідна установа відділення літератури, мови та мистецтвознавства. Заклад створено у лютому 1992 р. на базі Львівського відділення Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Рильського АН України (нині Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського НАН України). Очолює Інститут член-кореспондент НАН України С. П. Павлюк. Інститут народознавства НАН України веде свій початок від створеного в травні 1874 р. Промислового музею та заснованого дещо пізніше Етнографічного музею при Науковому товаристві імені Шевченка у Львові [4, с.132]. Саме у 1874 р. з ініціативи галицьких ремісників та за активної участі архітектора, професора Львівської політехніки Ю. Захарієвича, а також громадського діяча Ф. Земляковського Львівська міська управа затвердила статут Промислового музею, хоча високомистецькі твори художнього промислу, декоративного мистецтва для музею почали збирати ще з 1873 р., коли на виставці у Відні були закуплені перші експонати. Колекція постійно поповнювалася мистецькими виробами з дерева, металу, кераміки, тканин тощо.

Наявність у структурі закладу Музею етнографії та художнього промислу з давніми науковими традиціями, які сягають початків діяльності Наукового Товариства ім. Шевченка у Львові, визначає специфіку цієї наукової установи. Остання, крім здійснення наукових народознавчих досліджень, забезпечує культурно-просвітницьку роботу, широко пропагуючи культурні та мистецькі надбання українців як в Україні, так і за її межами. Наявність музею у складі Інституту народознавства НАН України збільшує питому вагу співробітників, які не займаються безпосередньо дослідженнями, а здійснюють обслуговування музею. Проте, музей одночасно слугує своєю базою, творчою лабораторією для поглибленого висвітлення куль-

тури та побуту народу у наукових розробках. Станом на 1 січня 2009 р. персонал Інституту народознавства нараховував 180 співробітників, з яких – 61 науковець та 56 осіб персоналу Музею етнографії та художнього промислу [5, с.308].

Згідно з постановою РМ УРСР від 11 червня 1951 р. Етнографічний музей, який у повоєнний час перебував у віданні АН УРСР, було об'єднано з Музеєм художньої промисловості комітету в справах мистецтва РМ УРСР в одну установу – Український державний музей етнографії та художнього промислу у віданні АН УРСР. 31 травня 1982 р. Президія АН УРСР перейменувала Державний музей етнографії та художнього промислу на Львівське відділення Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Рильського АН УРСР.

Маючи за собою глибокі традиції, Інститут народознавства сьогодні є цілком сформованою науковою установою, основним координаційним центром дослідження питань карпатознавчої проблематики в Україні та народознавчих досліджень в Західному регіоні України. Інститут має у своїй структурі такі підрозділи: відділи історичної етнографії, етнології сучасності, мистецтвознавства, народного мистецтва, фольклористики, музей етнографії та художнього промислу, науково-технічний центр, наукова бібліотека та архів. У структурі інституту функціонує на правах відділення Інститут керамології, розташований у смт. Опішня, що на Полтавщині. Від 1997 р. Інститут народознавства НАН регулярно видає журнал “Народознавчі зошити”. Він є співзасновником журналів “Керамологія”, “Фольклористичні зошити”, “Бойки”, щорічного збірника наукових статей Івано-Франківського народознавчого центру. В інституті функціонує власне видавництво [6, с.3-6].

Крім досліджень традиційної культури, професійного і народного мистецтва та фольклору українців, науковці Інституту народознавства НАН в останні роки взялися за розробку теоретичної етнології, зокрема, української націології, мовленнєвої ситуації в містах України, урбаністики тощо. Тут готуються фундаментальна праця “Походження та етнічна історія українців Карпат” у 4-х томах, “Сакральне мистецтво українців” та низка інших. Працівниками наукової установи розроблено програму з українського народознавства для Міністерства освіти і науки України, видано посібник “Українське народознавство” (за ред. С. Павлюка), готуються підручники для загальноосвітніх навчальних закладів [6, с.2-5].

Наша увага найбільше прикута до діяльності відділу мистецтвознавства. Від часу створення Державного музею етнографії та художнього промислу АН УРСР (1951 р.) розпочались планомірні наукові дослідження мистецтва. У відділі мистецтвознавства працювали такі відомі вчені, як П. М. Жолтовський (був завідуючим відділу з 1970 р.), В. Ф. Рожанківський, Я. П. Запаско, І. В. Сенів А. Ф. Будзан, Р. П. Гарасимчук, Ф. С. Петрякова, О. Г. Ляшенко, В. Ф. Любченко, М. І. Моздир, Д. П. Крвавич, В. П. Вуйцик та ін. [6, с.310]. Від 1982 р. відділом завідує В. А. Овсійчук. Науковці відділу займаються вивченням українського мистецтва від Х до ХХ століть. Воно базується на викорис-

танні ще не опрацьованих матеріалів та сучасних методологій, виявлення теоретичних основ українського мистецтва, дослідження його зв'язків з мистецтвом сусідніх країн і Європи. Методологічною основою досліджень відділу є сучасні мистецтвознавчі методи, які поєднують комплексне вивчення іконографії та стилістики творів, їх глибоку інтерпретацію із широким порівняльним контекстом. Ця методика дає змогу не лише окреслити найважливіші риси еволюції української художньої творчості, але й виявити як її універсальні риси, так і специфічно національні елементи. Наукові праці співробітників відділу мистецтвознавства опубліковані в десятках монографій, альбомів, навчальних посібників, численних статтях, у фаховій періодиці. Вони популяризуються активною участю наукових співробітників у конференціях, симпозіумах, їх викладацькою діяльністю. На період 2004-2008 рр. у відділі відкрито тему: "Етнічна природа мистецьких процесів в Україні (тенденції та прояви)". Метою цього проекту є виявлення етнічно-національного складника в системі професійного мистецтва України, аналіз мистецьких процесів в Україні та їх місце в структурі світової культури. Робота розрахована на охоплення різних історичних періодів розвитку українського мистецтва від XIV до XX ст.

Станом на січень 2013 р. до складу відділу мистецтвознавства входять такі співробітники: В. А. Овсійчук, І. В. Волицька-Зубко, О. О. Герій, Р. М. Грималюк, В. І. Жишкович, А. В. Іжевський, А. В. Клімашевський, Н. Б. Козак, С. І. Король, М. К. Левицька, А. П. Лесів, О. В. Макойда, О. П. Нога, О. Ф. Сидор, Д. В. Фесенко, Р. М. Яців [6, с.3]. На період 2009-2013 рр. у відділі відкрито тему: "Українське мистецтво: художньо-стильова еволюція та проблеми творчої індивідуальності", яка має на меті охарактеризувати найважливіші взаємозв'язки між кожною культурно-історичною епохою та творчою індивідуальністю, а також показати результат цієї взаємодії у формуванні національної специфіки художньо-стильової еволюції українського мистецтва XIV - XXI ст. Серед найважливіших завдань проекту є розкриття невідомих або маловідомих сторінок історії українського мистецтва, виявлення національної специфіки формування засобів художньої виразності, комплексне дослідження окремих персоналій, аналіз взаємозв'язків середовища і творчої особистості та висвітлення суспільно-історичних і духовно-естетичних чинників її формування. Проект виражає синтезований погляд на історичний розвиток українського мистецтва з акцентом на пластичних засобах художньої виразності, які переважали в ту чи іншу епоху й служили виразниками глибоких світоглядних засад та морально-духовних цінностей українського народу [6, с.3-4].

**Висновки.** В Україні розвиток мистецтвознавства як науки відбувається як у вузах так і в академічних наукових структурах. Наукові співробітники Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України (м. Київ) та Інституту народознавства НАН України (м. Львів) підготували та випустили у світ десятки монографій і збірників, журналів, навчальних посібників, енциклопедій, з яких як науковий світ, так і широке коло шанувальників прекрасного дізнаються про велич української образо-

творчої культури – живопису, графіки, скульптури, декоративних форм мистецтва. Вони також проводять наукові конференції, симпозіуми, семінари на мистецтвознавчу тематику. Таким чином, завдяки діяльності наукових співробітників відділів образотворчого мистецтва та мистецтвознавства у структурі таких академічних установ України як Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАН України (м. Київ) та Інститут народознавства НАН України (м. Львів) відбувається дослідження, науковий аналіз мистецьких процесів та явищ в Україні, визначається їх місце в структурі світової культури.

#### **Література:**

1. Скрипник Г. Внесок інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України у скарбницю української культури: історія і поступ // Мистецтвознавчий автограф. – 2008. – Вип. 3. – С. 26-43.
2. Скрипник Г. Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України – 85 років // Народна творчість та етнографія. – 2006. – № 5. – С. 4-13.
3. Щербій Г. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського НАН України в 2003 році // Народна творчість та етнографія. – 2004. – № 3. – С. 123-125.
4. Павлюк С. Інституту народознавства НАН України – 10 років! // Народознавчі зошити. – 1997. – Вип. 3. – С. 130-137.
5. Павлюк С. Науковий і громадянський подвиг вчених Інституту народознавства НАН України // Народознавчі зошити. – 2006. – Вип. 3-4. – С. 306-312.
6. Кутельмах К. Інститут народознавства НАН України у 1995 році // Народознавчі зошити. – 1996. – № 1 (7). – С. 1- 6.

**УДК 792.8 (091)= 7.034:792.82:7.071.2**

**кандидат мистецтвознавства, доцент, Шариков Д. І.**

Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка

#### **БАЛЕТ ДЖОНА КРАНКА «ЕВГЕНІЙ ОНЄГІН» В НЕОКЛАСИЧНОМУ БАЛЕТІ**

*У статті проаналізовано особливість неокласичного стилю сучасної хореографії, зокрема у творчості видатного балетмейстера ХХ століття Джона Кранка і його балеті «Євгеній Онєгін». Також визначено основні критерії і принципи стилістики неокласики сучасному балеті. Дана характеристика сюжету, виражальних засобів, форм, технік в балеті «Євгеній Онєгін».*

*Ключові слова: сучасна хореографія, балет, неокласика, стиль, балетмейстер, танцювальні форми, балет.*

*Шариков Д. И. Балет Джона Кранка «Евгений Онегин» в неоклассическом балете / Институт искусств Киевского университета имени Бориса Гринченко.*

*В статье проанализированы особенности неоклассического стиля современной хореографии, в частности в творчестве выдающегося балетмейстера XX века Джона Кранка и его балете «Евгений Онегин». Также определены основные критерии и принципы стилистики неоклассики современного балета. Дана характеристика сюжета, выразительных средств, форм, техники в балете «Евгений Онегин».*

*Ключевые слова: современная хореография, балет, неоклассика, стиль, балетмейстер, танцевальные формы, балет.*

*Sharykov D. I. Ballet by John Cranko «Evgeny Onegin» in the neoclassical ballet / Institute of Arts of Kyiv University named of Boris Grinchenko.*

*The article analyzes the feature neoclassical style of modern choreography, in particular in the work of outstanding choreographer of the XX century John Cranko and his ballet «Eugene Onegin». Also defined are the main criteria and principles style of neo-classical, modern ballet. The characteristic of a plot, the expressive means, forms, techniques of ballet «Eugene Onegin»*

*Keywords: modern choreography, ballet, neoclassic style, choreographer, dance forms, ballet.*

**Вступ.** Проблема, якій присвячено дослідження, є завершена і сформована стилістика неокласичного балету. Яка розвиваючись протягом XX століття під впливом естетики класицизму, канонів академізму, виражальних та стилістичних форм та засобів модерн-танцю, джаз-танцю, імпресіоністського танцю, набула форму самостійного завершеного вигляду. Балетна неокласика є однією з стилів світової сучасної хореографії сьогодення.

Джерельною базою дослідження є наукові праці видатних балетмейстерів, хореографів-вчених, театрознавців. Зокрема, Михайла Фокіна, Джорджа Баланчіна, Марселя Мішеля, Юрія Станішевського, Олександра Чепалова, Дениса Шарикова. Їх праці визначили особливості та різницю академічної балетної стилістики та естетики від неокласичного балету; схарактеризували різновиди форм і зображальних засобів західноєвропейських, американських, російських та радянських хореографів; також була запропонована певна типологія щодо класифікації неокласичного балетного стилю.

Метою є виявити особливості неокласичного стилю в сучасному балеті, а також проаналізувати творчість Джона Кранка на прикладі його балету «Євгеній Онегін».

Завданнями є:

- визначити основні виразні засоби стилістики неокласики сучасному балеті;
- охарактеризувати принципи побудови балету «Євгеній Онегін».

**Виклад основного матеріалу.** На формування неокласичних тенденцій у сучасній хореографії істотно вплинула новітня хореографія Михайла Фокіна [5, с. 312-313], Серед видатних представників західноєвропейського

неокласичного балету другої половини ХХ століття хотілось б виділити – Ролана Пті, Кенета Макмілана [6, с. 257–258].

Неокласика в балетному мистецтві має наступну характеристику. Неокласика [9, р. 257–258] – стиль сучасної хореографії. На сьогодні в сучасній хореографії стилістичними ознаками неокласики є оновлення класичного танцю більш віртуозними виразними рухами і позиціями, ускладнення побудови форми балету: *entrée, pas deux, pas de trois, variations, corps de ballet*. Класичні *pas* побудовані таким чином, щоб простежувався і розкривався психологічний або асоціативний зміст; самі ж рухи проминаючі; важливим є підхід і перехід від руху до руху [2, с. 112].

Відродження Штутгартського балету тривало протягом 1961–1973 рр., коли очолював трупу англійська балетмейстер Джон Кранко (1927–1973 рр.) [9, р. 68]. Характерною ознакою творчості Кранко є теплий, а іноді гострий гумор, вміння передати зміст у танці, розкрити характери засобами хореографічної драматургії. Відомість Кранко приніс балет «Дама і шут» на музику Дж. Верді (1954 р.). Перший багатоактний балет – «Принц Пагод» (1957 р.). У 1961 р., очоливши Штутгартський балет, він зміг об'єднати колектив у цілісний художній організм. Вистави Кранко оригінальні за рішенням, органічним поєднанням танцювальної та акторської майстерності. Серед його постановок – «Ромео і Джульєтта» на музику С. Прокоф'єва (1962 р.), «Євгеній Онегін» на музику Чайковського П.-Штольца (1965 р.) [8, с. 77].

«Євгеній Онегін», балет в трьох діях і шести картинах з роману у віршах Олександра Пушкіна. Композитор Петро Ілліч Чайковський, аранжування і оркестровка Курта-Хайнца Штольце. Балетмейстер – Джон Кранко. Декорації і костюми – Юргена Куті. Перша постановка здійснена трупою на сцені Вюртембергського державного театру в Штутгарті, 13 квітня 1965 року. Виконавці провідних партій: Марсія Хайде і Хайнц Клаус. Головною рисою цього балету Джона Кранко, є глибока драматичність і відмінна віртуозність танцювального виконання. Отже проаналізуємо балет з головними рисами і особливостями неокласики в балеті [3, с. 154].

#### *Сюжет:*

Як ми вже відзначали, характерними особливостями сюжетної неокласики в балеті є конкретною літературний сюжет. У цьому сенсі, це роман у віршах Олександра Пушкіна «Євгеній Онегін». Побудований у трьох діях і шести картинах. На відміну від роману Пушкіна, в балеті відсутній початок самого Онегіна, його спосіб життя. Дія у балеті, починається вже з маєтку Ларіних.

Перша дія – життя Ларіних і кімната Тетяни: образи Ольги, Мати-Ларіна, Матуся, Тетяна, Ленський, Онегін, група селян. Взаємини Мати-Ларіної зі своїми дочками, Ленського і Ольги, зустріч Онегіна і Тетяни. Написання листа Тетяни Онегінові, роздуми, що до нього, перші надії, дзеркальні фрагменти підсвідомого у Тетяни. Друга дія – іменини Тетяни, бал сільській знаті і дуель. Розмова Онегіна і Тетяни. Онегін відкидає почуття Тетяни, пояснюючи їй, що почуття потрібно стримувати. Також Онегін, має намір трохи

подразнити свого друга. Танці Онегіна і Ольги та відкидання Ленського, як третього зайвого. Подання Тетяні князя Гремін. Конфлікт Ленського і Онегіна. Місце дуелі, страждання Ленського. Марна спроба Тетяни і Ольги помирити Онегіна і Ленського. Дуель, Онегін вбиває Ленського. Третя дія – трагедія Онегіна, бал князя Гремін в Санкт-Петербурзі. Побачення з Тетяною. Сентиментальний діалог Онегіна і Тетяни, який закінчується відмовою для першого [1, с. 178].

*Архітектоніка та лексика балету:*

Перша дія. Corps de ballet, danse d'ensemble les dames (селянський танець дівчат), який плавно переходить в variation le dame – Ольги; variation le cavaliere – Ленського, ліричний douette – Ольги і Ленського з використанням підтримок (souteneimens – pirouettes, tour lents, arabesque et port de bras combre). Variation le cavaliere – Онегіна з повільним переходом в douette – Тетяни і Онегіна, з окремими фрагментами варіації Онегіна з використанням підтримок (souteneimens – grand jeté). Яскравий стилізований російський селянський танець – corps de ballet, danse d'ensemble. У танці чудово синтезований характерний російський танець з академічними балетними «Pas». Фінал танцю – перехресний пробіг в парах з підтримкою grand jeté pas de chat. Douette Онегіна і Тетяни, з використанням підтримок. Окремі варіації Тетяни [7, с. 87].

Друга дія. Бал. Corps de ballet, danse d'ensemble – «Мазурка». Corps de ballet, danse d'ensemble – «Вальс». Танцювання Онегіна та Ольги. Variation Ленського. Дуель.

Третя дія. Бал. Corps de ballet, danse d'ensemble – «Полонез». Douette Князя Гремін и Тетяни. Corps de ballet, danse d'ensemble – «стилізована Полька». Douette Онегіна и Тетяни, з використанням складних підтримок.

Сама хореографія особливо в douette, має неокласичну побудову; все «pas» технічно складні, проминаючі, підтримки складні з переходом у окремі варіації, відсутність визначеної академічної музично-танцювальної форми pas de deux; використання побутових кроків; головне то, що абсолютне підкорення танцювальної лексики музичному супроводженню: танцсимфонічний прийом де музика є головною.

**Висновок.** Отже, розвиток балетної неокласики як безпосередньо, є постійно трансформуючим явищем сучасності, яке постійно збагачується новими формами й технічними засобами. Важливим саме для західноєвропейської балетної неокласики стала творчість Джона Кранко. Вдало поєднуючи у своїх балетах, танцсимфонічні, пантомімні, народно-сценічні прийоми; використовуючи найдивовижні, і в той же час, естетичні акробатичні підтримки, він вдало поєднує складну неокласичну техніку, яка абсолютно вірно передає усі стан емоцій і художню образність його балетів. Балет «Євгеній Онегін», є найкращим показником творчості Джона Кранко і його неокласичної школи. Цей балет може бути прикладом неокласичної балетної досконалості для сучасних хореографів.

**Література:**

1. Баланчин Дж., Мейсон Фр. 101 рассказ о большом балете / Баланчин Дж., Мейсон Фр. – М. Крон Пресс, 2000. – 219 с.
2. Балет. / Пер. с англ. – М.: Астрель АСТ, 2003. – 256 с.
3. Гваттерини М. Азбука балета / Гваттерини М. – М.: БММ АО, 2001. – 245 с.
4. Лопухов Ф. В. Хореографические откровения / Лопухов Ф. В. – М.: Искусство, 1972. – 211 с.
5. Фокин М. М. Против течения / Фокин М.М. – Л.: Искусство, 1981. – 512 с.
6. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст / Чепалов О. І. – Х.: ХДАК, 2007. – 344 с.
7. Шариков Д. І. Класифікація сучасної хореографії / Шариков Д. І. – К.: Вадим Карпенко, 2008. – 168 с.
8. Шариков Д. І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії / Шариков Д. І. – К.: КиМУ, 2010. – 208 с.
9. 9.Marseille Mitchel, Ginot Isabelle. La Dance au XX<sup>e</sup> siecle / Marseille Mitchel, Ginot Isabelle. – Paris.: Bordeaux, 1995. – 569 p.

**ЛІТЕРАТУРА. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК 821. 161. 2: 22.015

**кандидат філологічних наук, Вардеванян С. І.**

Чернівецький торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету

**ЛІТЕРАТУРНИЙ МОТИВ ВБИВЦІ Й ЖЕРТВИ В УКРАЇНСЬКІЙ  
ЛІТЕРАТУРІ ЕПОХИ ТОТАЛІТАРИЗМУ**

*У статті досліджується функціонування загальнокультурного мотиву вбивці й жертви в українській літературі епохи тоталітаризму. Зокрема, концентрується увага на творах І. Огієнка, І. Багряного, В. Барки. Констатується характерне для епохи тотального контролю заміщення понять добра і зла, вбивці й жертви.*

*Ключові слова: літературний мотив, вбивця і жертва, Каїн і Авель, тоталітаризм.*

*Вардеванян С. И. Литературный мотив убийцы и жертвы в украинской литературе эпохи тоталитаризма / Черновицкий торгово-экономический институт КНТЭУ, Украина, г. Черновцы.*

*В статье исследуется функционирование общекультурного мотива убийцы и жертвы в украинской литературе эпохи тоталитаризма. В частности, концентрируется внимание на произведениях И. Огиенка, И. Багряно-*

го, В. Барки. *Констатируем характерное для эпохи тотального контроля замещение понятий добра и зла, убийцы и жертвы.*

*Ключевые слова: литературный мотив, убийца и жертва, Каин и Авель, тоталитаризм.*

*Vardevanyan S. The literary motif killers and victims in Ukrainian literature of totalitarianism / Chernivtsi Trade and Economics Institute KNTEU, Ukraine, Chernivtsi.*

*The article examines the operation of general motive killer and victims in Ukrainian literature of totalitarianism. We focus on the texts I. Ogiyenko, I. Bagryanyj, V. Barca. Observe the substitution of concepts of good and evil, killer and victim, which is characteristic of the literature of this era.*

*Key words: literary motif, the killer and the victim, Cain and Abel, totalitarianism*

**Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими завданнями.** Добро і зло, гріх, віра, благо, свобода волі, істина, пізнання, любов до ближнього, справедливість, влада, спокута, каяття, самопожертва, індивідуалізм, самотність – далеко неповний перелік проблем, які репрезентують літературний дискурс, що утворився навколо мотиву взаємовідносин вбивці й жертви. Особливо актуальним цей мотив стає для української літератури кінця 40-их – 50-их років ХХ століття. В цей час Україна, як і весь Союз, ще знаходиться, з одного боку, під впливом страху перед недавнім терором, а з іншого – під наркозом перемоги у другій світовій війні. Письменники ж, які знаходяться в еміграції, першими починають осмислювати щойно пережите, шукаючи паралелі до того, що відбувається, в Біблії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над розкриттям аспектів літературного резонансу Біблії на українському матеріалі працюють В. Антофійчук, І. Бетко, І. Набитович, Г. Сивокінь, В. Сулима, М. Сулима та ін. Глибоким проникненням у сутність функціонування біблійних образів на українському ґрунті відзначаються статті Б. Криси, О. Матушек, Б. Мельничука, Г. Ноги, Ю. Пелешенка, С. Кирилук, та ін. Темі братовбивства в українській літературі приділили увагу у своїх статтях М. Багрій, О. Білецький, С. Гальченко, О. Дзера, М. Ільницький, С. Єфремов, Д. Козій, М. Ласло-Куцюк, М. Крупач, Я. Мельник, М. Неврлий, Я. Ривкіс, А. Скоць, С. Павличко, О. Огоновський, Б. Тихолоз, І. Чернова, Р. Чопик, П. Филипович, Г. Церна та ін.

**Метою нашої розвідки** є дослідити функціонування загальнокультурного мотиву вбивці й жертви, конкретизувавши його до біблійного мотиву про перше братовбивство, в українській літературі епохи тоталітаризму. Зокрема, концентруємо свою увагу на філософській містерії І. Огієнка (Митрополита Іларіона) «Каїн і Авель» (1944 – 1957), романі І. Багряного "Сад Гетсиманський" (1948 – 1950) і повісті В. Барки "Жовтий князь" (1958 – 1961).

**Виклад основного матеріалу.** За формально-змістовими ознаками містерія Івана Огієнка "Каїн і Авель" є продовженням і дописуванням каноніч-

ного тексту. Автор у поемі моделює ситуацію, в якій опинилися Адам, Єва та їхні діти після вигнання з раю.

Кожен із зображених персонажів по-різному ставиться до втрати раю. Адам, усвідомлюючи свій гріх, намагається його спокутувати важкою працею. Він сприймає сувору дійсність покійно, як справедливе покарання за первородний гріх – непослух Богові. Зовсім інакше І. Огієнком зображена Єва. Вона теж сумує за раєм, розуміючи, що втрачене не повернути, але у ній ми не бачимо ні крихти каяття. Єву не цікавить дихотомія добра й зла, вона шукає силу [1, с. 237 – 238].

Незважаючи на материні хитання, пошук нею компромісів, її син Авель – богобоязлива людина, він щиро по-дитячому захоплюється усім, що створив Бог. Як і батько, Авель намагається повернути рай щирою молитвою, натхненною працею, повною відданістю Єгови, й так само щиро починає вірити в майбутнє спасіння.

Каїн розуміє цінність віри, шкодує, що її втратив, але якщо віра Авеля, як і Адама, полягає у впевненості в майбутньому спасінні, то погляд Каїна спрямований у минуле. У його молитві звучить прохання повернути людей до раю. Майбутнє лякає первістка Єви, адже там на нього чекає смерть. Найбільшою несправедливістю Всевишнього Каїн І. Огієнка, як і герой Байрона, вважає смертність людини. Однак, після вчиненого Каїн розуміє, що не смерть є найстрашнішим. Братовбивця навіть починає прагнути до неї:

Пошли ж скоріш смертельну кару,  
В Твоїх руках я весь, – карай [1, с. 259].

Каїн Івана Огієнка не є злочинцем. Його гріх ненавмисний, випадковий, стихійний. Каїн швидше нещасний. Що таке щастя і в чому полягає гріх Каїна? Щастя для Адама, "...то життя спокійне, // Братерство любе й Божа згода", для Єви щастя у втраченому раї: "Світило Щастя нам безкрає, – // Й минуло все...", для Авеля щастям є сама мрія про рай: "Як хочеш в світі бути щасливим, // Хай в тебе в серці сяють Зорі, // Своїм хай сяйвом мерехтливим // Лагодять пристрасті суворі!". Каїн же так і не висловлює своє розуміння щастя. Він говорить про те, чого він не хоче, чого не приймає, чому не вірить. У Каїна немає мети, і в цьому його нещастя. За словами Авеля:

Нещасний ти, – не знаєш Бога,  
Не знаєш Крайньої Мети,  
Куди веде твоя дорога, –  
Нещасний ти! [1, с. 232].

У творі "Народження людини" І. Огієнка Ангел Хоронитель веде суперечку з Дияволом, наполягаючи на добрій природі людини: "Нема самого Зла на Світі, // Де брак добра, там Зло буяє" [1, с. 32]. Ця теза є, по суті, перефразованою сентенцією Томи Аквінського "сущє і благає є поняттями взаємозамінними" [2, с. 742]. Іншими словами, все, що стосується сфери добра, виражається в термінах буття (спокій, праця для людей, творчість), тоді як усе, що стосується сфери зла – в термінах небуття (ніщо, нищення, руїна, хаос). Тобто зло – це не просто відсутність якогось блага, не просто лакуна, а позбавленість, від-

сутність або недостатність форми буття. Отже, існує несиметричність між сферами добра і зла. В цьому контексті вічне запитання "якщо Бог – творець всього, то чи є він і автором зла?" перестає бути риторичним. Бог – творець тільки сущого, буття, а буття – це завжди благо.

Зникнення буття, повернення до хаосу в І. Огієнка "предвічної завірюхи" – це уже дорога Диявола, дорога зла, шлях до нищення і руїни. Саме руїну найгіршим злом вважає автор містерії. У творі "Народження людини" апогеєм зла є алегоричний образ нищення – Дух Руїни-Комуніст. Його появі передують Злидні, Хвороба, Старість, Безнадія, Смерть. Але Дух Руїни-Комуніст – це зло абсолютне. Каїн І. Огієнка – людина, яка втратила духовну основу – віру, і з цього моменту стала легкою здобиччю для злих руйнівних і для неї, і для оточуючих сил. Як бачимо, у містерії І. Огієнка жертвою є не тільки Авель, але й Каїн.

Фінал містерії оптимістичний: Хор Ангелів пророкує прощення і щастя, що відповідає жанру духовної поезії. За словами самого І. Огієнка: "Ціль і завдання релігійного поета – допомогти Людині стати найближче до Бога, визнати Його своїм рідним Батьком, поєднатися з ним, – о б о ж и т и с я" [1, с. 325].

Та небагато оптимістичного можна знайти в радянській дійсності сталінських часів. Створений І. Огієнком алегоричний образ Духа Руїни-Комуніста дуже точно відображає суть епохи тоталітарного режиму, найгеніальнішим і найстрашнішим винаходом якого було зведення барикад між жителями однієї країни, представниками однієї нації, членами однієї родини. Дух Руїни-Комуніст заявляє:

Пушу одного на одного,  
Й війною піде брат на брата:  
Не буде більше в вас Святого,  
І стане Правда вам щербата! [1, с. 71].

Фольклорна легенда про Каїна, який убив свого брата, і з тих пір місяць носить відбиток цього страшного гріха, стала на перший погляд тільки емблемою для таких страшних документів тоталітарної доби, як роман І. Багряного "Сад Гетсиманський" (1948 – 1950) і повість В. Барки "Жовтий князь" (1958 – 1961). Придивившись уважніше, розуміємо, що каїнівська структура у названих творах не просто літературним штампом, а має принципове значення для розуміння мотивувань їх колізій.

У романі І. Багряного "Сад Гетсиманський" імена старозавітних братів згадано лише в одному епізоді: "На щиті вогненному, на щиті золотому Каїн підняв Авеля на вила і так держить його. Держить перед очима, не дає й зморгнути..." [3, с. 35] Але каїнівський мотив або мотиви близькі йому семантично пронизують увесь твір. Це може бути наївне запитання малого Андрійка: "Навіщо?! Навіщо ж брат підняв брата на вила?" [3, с. 35], чи розпачливий зойк тільки-но арештованого Андрія Чумака: "Логіка говорить, що то втяв хтось із його братів, але все нутро бунтується шалено: "Не може бути!!"" [3, с. 37], чи мученицький крик молодшого Чумака під час тортур в застінках НКВД: "Брати мої, брати

мої!" [3, с. 195] або страшна галюцинація емблеми на місяці у змученого фізично і психічно в'язня, чи історія про п'ятьох братів, які завербували один одного... Цей перелік можна продовжувати ще довго.

Поступово до мотивів семантично близьких до Каїнового приєднуються інші мотиви й образи біблійного походження: мотив зради Христа Іудою, мотив покарання зрадника, мотив Голгофи, невинного мученика. Щодо біблійних образів, то майже завжди вони персоніфікуються в якогось реального персонажа або символізують топонім: Голіаф – Охріменко, апостол Петро – священик Петровський, Вічний Жид – "чистій черевиків" Саркісьян, Іуда – отець Яков, сад Гетсиманський – Україна в часи сталінських репресій.

Погодимось із зауваженням В. Антофійчуком того, що паралель "Андрій Чумак – Ісус Христос" виглядає штучною [4, с. 27]. Справді, подібних паралелей у романі можна навести чимало. Наприклад, комбриг Васильченко – Ісус Христос. Васильченко – орденоносець, легендарний подвижник революції, що "заповідалася на прихід царства любови, братерства, рівності..." [3, с. 148]. Васильченко – цей новий мученик, який витримав усі тортури, не зрадивши власні ідеали і померши з раною між ребрами, "пробитою чимось тупим" (алюзія на Христову рану від списа).

Багато в романі є і юд, які зраджували своїх учителів, і апостолів Петрів, що відмовлялися від них, і агасферів, які ображали їх, не бракує і каїнів.

Цей калейдоскоп вічних образів із рухом колізії роману стає динамічним, починає обертатися, трансформуватися, переставляючи верх і низ, добро і зло, правду і брехню. Ось уже зраджений Андрій сам стає зрадником- "вербовщиком", а його лютий слідчий – мучеником, уже в тюрмі сидить той, хто її будував, ось уже послідовні прихильники марксистсько-ленінської ідеології стають її жертвами. Перед читачем проявляється страшна гротескна картина божевільної тоталітарної дійсності. За влучною характеристикою сутності тоталітаризму О. Забужко, "Коли винні всі, сама ідея вини, – а отже, і суду, і навіть просто оцінки – втрачає сенс, а добро і зло, краса й неподобство, істина і лжа зливаються в суцільному вихорі біснуватого танцю" [5, с. 31]. Біблійні ж сюжети і образи "виконують при цьому функцію морально-естетичного катализатора: конкретно-історична дійсність розглядається й оцінюється з точки зору вселюдського милосердя євангельських постулатів" [4, с. 25]. Завдяки традиційним образам ми можемо абстрагуватися від конкретно-історичної проблематики і перевести її у позачасову загальнолюдську площину, в якій викристалізуються основні запитання поставлені перед нами автором. Чому романтична і така прекрасна, на думку її творців, Революція з її гуманістичними ідеями рівності і братства "виродилася в паскудство"?

В одному зі спогадів Андрія є символічний епізод, який вважаємо за доцільне навести тут. Йдеться про одну, придуману маленькими ще братами, захоплюючу гру полювання на метеликів:

"Ті метелики ловлячи, вовтузяться вони – чотири манюнькі брати, як манюнькі мури. Вони накривають метеликів картузиками а чи долонями, обережно вибирають їх, щоб не покалічити, і радісно зносять їх у прекрасний,

спеціально збудований пишний палац – з блакитного, червоного, жовтого, білого шкла... То чудесний, дивний палац. ...Боже, Боже! Який жаль! Не всі метелики літають! Деякі позбивали собі крильця в пишному палаці і вже не можуть літати, а деякі й зовсім мертві..." [3, с. 38].

Символізуючи романтичну, але абстрактну, красиву, але не тривку ідею, скляний палац на практиці перетворюється в тюрму. Відповідей на запитання "чому це сталося?" може бути багато: наївність, недосвідченість, незнання реального життя, притаманна молодості безапеляційна віра у власну правоту. Проектуючи цей висновок на події в Україні часів тоталітаризму, змальовані в романі, пояснення знаходимо у факті перерваності спадкоємності поколінь, відірваності від власних коренів в екзальтованому пориві будівництва прекрасного майбутнього. Уже початок роману вказує на цей факт. Як зауважує В. Антофійчук, старий Чумак, "не дочекавшись синів, помирає, так і не виказавши їм свого заповіту. Чи ж не звідси починаються оті страшні для нащадків ковальського роду поневіряння..." [4, с. 25 – 26].

У пошуках авторового розуміння виходу з цієї історичної колізії звернемося до фіналу символічного епізоду з метеликами. Поховавши метеликів, і повтикавши в їх могилки хрестики, брати "такий гарний, чарівний палац руйнують геть і з того шкла кольорового будують над цвинтарем пишний собор..." [3, с. 39].

Отже, відродження національної духовності, яку символізує цей собор, повернення до власних коренів, без яких людина стає шукачем якогось чужого пристанища, як красивий сильний нащадок козацького роду Донець, що став жорстоким слідчим НКВД, і побудова на цій основі нового, об'єднаного суспільства. Бо тільки так можна боротися за свободу, незалежність, право бути господарем на власній землі – ось, на нашу думку, основний пафос роману І. Багряного "Сад Гетсиманський".

Каїнів мотив, будучи одним з основних у романі, щодо головних героїв – чотирьох братів – залишається нереалізованим і трансформується в мотив зради: Іудою виявляється не один із братів, а отець Яков.

Для другорядних персонажів мотив братовбивства використовується в романі за принципом антитези. Антагоністи Каїн і Авель символізують увесь український народ, розділюючи його на Каїнів і Авелів, убивць і їх жертв.

З подібною семантикою традиційного образу стикаємось у повісті В. Барки "Жовтий князь". Знак Каїна на місяці, про який говорить Мирон Данилович, служить у повісті своєрідним пророцтвом того, що "один одного вилами підкинув" [13, 73], предвісником "темних могутностей", частиною наступаючого апокаліпсиса. Апокаліпсиса, спричиненого Духом Руїни Комуністом.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що знак Каїнового гріха на місяці набуває в українській літературі ХХ ст. ознак не лише символу тоталітарної сталінської епохи загалом, а й кожної людини зокрема. У цей час кожен для себе вирішував – бути йому Авелем чи Каїном, часто об'єднуючи обидва антагоністичні начала у своїй душі, що й відобразилося у художній творчості.

Як заявляє Огієнків Дух Руїни – Комуніст: "Паную в кожній я Людині, // І маю тепле там кубло... [135, 69].

**Висновки.** Характерні для творів "Сад Гетсиманський" і "Жовтий князь" ремінісценції й алюзії біблійних образів і мотивів у тому числі й Каїнового, з одного боку, виводять описані події на загальнолюдський рівень глобально значущого, всесвітньо важливого, з іншого – розкривають невідомі до того аспекти "будівництва нового соціалістичного суспільства". Традиційні образи Каїна й Авеля символізують у названих творах ідеологічне протистояння українців, що в силу різних причин стали прихильниками антагоністичних ідей та переконань.

Каїнівська міфологема пов'язується з актуальними для епохи-реципієнта подіями. Однією з граней ця міфологема розкривається у поліфункціональному понятті тоталітаризму як політичного, соціального, ідеологічного, ментального явища людського феномена. У творах В. Барки, І. Багряного, І. Огієнка прочитується творення концептуально викінченої моделі художнього світу, покликаної допомогти читачеві простежити загальний механізм зародження й функціонування репресивної машини тоталітаризму, виявити підвалини, на яких засновується, і умови, в яких приживається деспотичний режим. Тоталітаризм як система всеохопного контролю і подвійної моралі призводить до постійного заміщення, швидше навіть нуртування понять добра і зла. Перспективність подальших розвідок полягає в потребі розглянути й інші твори тоталітарної доби з точки зору зазначеної проблеми.

### Література:

1. Митрополит Іларіон. Твори / Митрополит Іларіон (І. Огієнко). – Т. 1: Філософські містерії. – Вінніпег, 1957. – Т. 1. – 336 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Багряний І. Сад Гетсиманський / І. Багряний. – К.: Дніпро, 1992. – 528 с.
4. Антофійчук В. Своєрідність трансформації біблійних образів у романі І. Багряного "Сад Гетсиманський" / В. Антофійчук // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 140. Слов'янська філологія. – Чернівці: Рута, 2002. – С. 25 – 29.
5. Забужко О. Хроніки від Фортінбраса. Вибрана есеїстика / О. Забужко. – 3-є вид., доповн. – К.: Факт, 2006. – 352 с.
6. Барка В. Поезія. Повість "Жовтий князь" / В. Барка. – К.: Наук. думка, 2000. – 304 с.

УДК 821.161.2(71)-1.09

кандидат філологічних наук, **Накашидзе І. С.**Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту  
імені академіка В. А. Лазаряна**ХУДОЖНЄ ВИРАЖЕННЯ МОТИВУ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИ-**  
**НИ****У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНОМОВНИХ ПОЕТІВ КАНАДИ**  
**ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

*У статті аналізується художнє вираження мотиву любові до батьківщини у творчості україномовних поетів Канади другої половини ХХ ст. на матеріалі поезії В. Ворскло, І. Темертея, Л. Мурович, О. Гай-Головка, Н. Мудрик-Мриц та ін. Парадигми у вираженні цього почуття у віршах поетів української діаспори в Канаді – любов до неї, як матері, світ української природи.*

*Ключові слова: україномовна поезія Канади, патріотизм.*

*Накашидзе И. С. Художественное выражения мотива любви к родине в творчестве украиноязычных поэтов Канады второй половины ХХ ст. / Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика В. А. Лазаряна, Украина, Днепропетровск*

*В статье анализируется художественное выражение мотива любви к родине в творчестве русскоязычных поэтов Канады второй половины ХХ в. на материале поэзии В. Ворскло, И. Темертея, Л. Мурович, А. Гай-Головка, Н. Мудрик-Мриц и др. Парадигмы в выражение этого чувства в стихах поэтов украинской диаспоры в Канаде – любовь к ней, как матери, мир украинской природы.*

*Ключевые слова: украиноязычная поэзия Канады, патриотизм.*

*Nakashydzze I. S. Artistic expression of love of country motif in the work of Ukrainian-Canadian poets of the second half of the 20th century / Dnipropetrovsk national university of railway transport named after academician V. Lazaryan, Ukraine, Dnipropetrovsk*

*This article contains the analyze of the artistic expression of motif of love to motherland in the works of Ukrainian-Canadian poets of the late 20<sup>th</sup> century. The material is the poetry of V. Vorsklo, I. Temertey, L. Murovych, O. Gay-Golovko, N. Mudryk-Mryts etc. The paradigms in the expression of this feeling in verse poets Ukrainian-Canadian poets are love as to the mother and the world of Ukrainian nature.*

*Key words: Ukrainian- Canadian poetry, patriotism.*

Україномовна поезія у Канаді – явище досить цікаве і органічне за своїм походженням. Увага до вивчення творчості українських поетів-емігрантів активізувалася в роки перебудови та не згасає й по сьогодні. Серед дослідників україномовної поезії Канади – науковці України (Л. Скорина, І. Руснак,

П. Сорока та ін.) та Канади (Яр Славутич, Д. Струк, Я. Розумний та ін.). Незважаючи на поступове збільшення кількості наукових праць та розвідок про митців західної української діаспори, цілісного аналізу проблеми батьківщини в україномовній поезії Канади другої половини ХХ ст. у літературознавстві на сьогодні немає.

У центрі творчості україномовних поетів Канади – тема України, що розкривається багатогранно і є виявом ментальності митців. Як зазначає Г. Новоженець, "однією з особливостей української душі є любов до рідного, патріотизм. Це якнайбільше стосується творчості митців діаспори, висока національна самосвідомість яких була визначальною складовою духовного життя. Звідси – теми, пов'язані з історією та культурою народу, а також ствердження національної ідентичності через пошук формально-стилістичних шляхів у мистецтві" [1, с. 144]. Так, з образом України у творчості україномовних поетів Канади другої половини ХХ ст. пов'язаний наскрізний мотив любові до батьківщини, любові на відстані, що є художньо-емоційним виявом відчуття єдності "Я" поета з рідним краєм. Науковці не звертались до дослідження мотиву любові до батьківщини у творчості україномовних поетів Канади другої половини ХХ ст., тому опрацювання цього аспекту є актуальним і становить мету даної статті.

Мотив любові до батьківщини – один із провідних у поетичній творчості В. Ворскло. У його розвитку визначено єдність ліричного героя із Україною, найголовніші її риси персоніфіковано у сприйнятті ліричної героїні: "Люблю за те, що ти привітна, / За те, що ти моя земля", "Люблю, бо серцю рідна ти" [2, с. 15]. У цих словах звучить освідчення в любові до Вітчизни як до коханої. У той же час поетеса сакралізує образ батьківщини через означення "свята". Любов до батьківщини, з погляду В. Ворскло, закорінена у землю:

Земля розлита медом навкруги,  
Тому думки і мрії в нас прикуті  
До сонця, до дощу і до плугів [3, с. 38].

Образи сонця, дощу, плуга у контексті з образом землі актуалізують мотив землеробства як вираз автентичної сутності українців. З образом плугу пов'язано такі риси як працьовитість та енергійність. Образи сонця і дощу, скорельовані на міфологеми степу, жовтого від сонця, та Дніпра – головного водоймища України. Лірична героїня поезії В. Ворскло возвеличує рідний край: "І країни кращої немає / На усій завітчаній Землі" [3, с. 33]. Образ "завітчаної Землі" підноситься до планетарного масштабу, створюючи нову співвіднесеність мікросвіт (Україна) – макросвіт (планета Земля). Почуттю щирої любові до батьківщини у поезії В. Ворскло протиставлено псевдолюбов до неї з боку ворогів:

Ворог "любить" Україну  
І "любов" із серця плине,  
Любить цукор і пшеницю,  
Україна ж – це скарбниця! [2, с. 350].

Образи цукру і пшениці, з одного боку, вказують на меркантильність та корисливість загарбників у ставленні до України, з іншого – це свідчення того, що Україна має плодоносні землі. Образ скарбниці асоціативно співвідноситься з образом земного раю, що підкреслює потенціал України як держави, який поки що прихований. У поезії В. Ворскло "Любов багатогранна" як сакральний розгорнуто мотив любові батьківщини до своїх "дітей":

Любов буває різна, у ній багато барв,  
Але любов Вітчизни – це найсвятіший скарб.  
Вона тебе не зрадить й не кине вже ніде,  
Мов кораблів армади, вона у світ веде [22, с. 225].

Асоціативно мотив любові батьківщини співвідноситься з мотивом любові до матері, риси в характеристиці обох – святість та незрадливість. Сила цієї любові підкреслюється порівнянням з морською стихією, уособленою в образі кораблів.

Розгортаючи тему батьківщини, В. Ворскло вживає низку епітетів: "багата, славна і могутня", "піснєдзвінна, ніжна, золота" [2, с. 33], що характеризують Україну як країну із багатим героїчним минулим, виражають почуття ліричної героїні та її ставлення до рідного краю. Сакральність образу України, яку поетеса називає "святою рідною землею" [3, с. 13], зорею, надією, найдорожчою мрією, також підкреслюється шляхом її зіставлення з небесними світилами: батьківщина постає країною "зоряною", "країною соняшних думок" [3, с. 5], тобто космічним об'єктом, чимось непізнаним. О. Гай-Головка називає батьківщину "соняшною землею", вона, за його означенням "вродлива і пишна" [4, с. 87]. Епітет "соняшна" асоціативно поєднується з двома образами – сонця як сакрального небесного світила та соняшника як сонця у полі, одного із символів України.

Р. Кедр, виражаючи свою любов до батьківщини, називає її осінньою зорею: "Здається, я нікого не любив / Так, як тебе, моя осіння зоре" [5, с. 103]. Образ зорі є символом родючої природи України, епітет "осіння" свідчить про віддаленість ліричного героя від рідного краю як географічно, так і у часі. У поезії І. Темертея пам'ять про батьківщину і любов до неї зафіксована у свідомості ліричного героя як неписана істина, що зумовлено насамперед пам'яттю про край, де пройшло його дитинство та молодість: "Не державник я, не цар й зовсім не фанатик Вітчизни... / я люблю тебе так – бо ти молодість перша моя..." [6, с. 41], – так виражено синівське почуття до батьківщини.

Почуття любові до батьківщини у поезії В. Скорупського сакралізовано: в її характеристиці автор наголошує на її божественній природі: "Любов до краю нам дана / Непостережною рукою" [7, с. 54]. Образ "непостережної руки" символічний, він – художнє втілення тези, що любов до батьківщини дана людям Богом. Аналогічно виражено почуття любові до батьківщини і у поезії В. Скорупського "Життя коловороти вічні", де вона означена епітетами "незмінна і свята" [7, с. 49]. Він порівнює Україну із "прозвіданим раєм", що асоціативно екстрапольована на образ біблійного Едему. У змалюванні батьківщини у вірші "Сім літер" В. Скорупський звертається до біблійного міфу

про створення світу за сім днів: "На нашій прапорі сім літер, / Мов сім днів світу: Україна" [8, с. 38]. Через символіку числа сім, як ознаки міцності всесвіту поет сакралізує назву України. До такого засобу сакралізації вдається і Н. Мудрик-Мриц у поезії "Зір вогні спалахують в зеніті...". У поетеси батьківщина означена топонімом: "Сім осяйних літер: Україна" [9, с. 37]. Вищенаведені рядки В. Скорупського та Н. Мудрик-Мриц переграються із поезією Н. Лівницької-Холодної з циклу "Сім літер", зокрема із рядками вірша "Проходить час, відходять в вічність друзі", де просторові межі своєї батьківщини окреслено таким чином: "Сім літер, сім палких вогненних лиць. / І серце знов, жива струна нап'ята, / Наллється кров'ю й співом забринить. / Ти вся моя від Дону по Карпати" [10, с. 270]. Основою створеного Богом світу – України-раю – є слово, що україномовні поети діаспори і підкреслюють зверненням до символіки числа (кількості літер).

Для ліричного героя Г. Бердо любов до батьківщини єдина у його серці: "...любов моя упокоєна, / любов моя взаємна, / нема в мені роздвоєння" [11, с. 56]. Пам'ять про батьківщину закладена і у псевдонім поета – Гнат Бердо: "в ньому верховина – / рідна полонина" [11, с. 87]. Україна для поета – заповітна земля, без котрої він не уявляє себе. Таке сприйняття України поетом відзначає і Т. Щегельська [12, с. 7]. Священна, щира й безкорисна – такі характеристики любові до батьківщини у поезії "Любов до Вітчизни" Л. Мурович: "любов священна / Подяк не чекає і не хизується" [13, с. 176]. Формою її прояву названо "діла", у підтексті характеристики яких асоціативно репрезентовано ідею боротьби за свободу, та патріотизм співвітчизників. Символом любові до батьківщини у творах поетеси постає образ матіоли:

У кожній краплі роси тремкої  
Любови пахощ живе святої  
Квітки вдихнувши її досхочу  
Мов янголята – крильми тріпочуть [14, с. 40].

Любов ліричної героїні до рідної землі настільки сильна, що вона готова її цілувати. "Це почуття викликане більш як півстолітньою розлукою з землею батьків, неможливістю, через складні обставини, побачитися з нею, справді впасти на коліна і поцілувати її" [15, с. 16].

Таким чином, мотив любові до батьківщини у творчості україномовних поетів Канади носить сакральний характер. Парадигми у вираження цього почуття у віршах поетів української діаспори в Канаді – любов до неї, як матері, світ української природи. У даній статті розглядається лише одна з тем, пов'язаних з художнім вираженням проблеми батьківщини в україномовній поезії Канади другої половини ХХ ст. Заявлена тема потребує подальшого широкого дослідження.

### Література:

1. Новоженець Г. Прояви української ментальності в мистецтві української діаспори: світоглядні лінії та позиції / Г. Новоженець // Вісник львівського університету. Серія мистецтво. – 2008. – Вип. 8. – С. 139–144.

2. Ворскло В. Лада: Поезії / В. Ворскло. – Торонто, 1977. – 490 с.
3. Ворскло В. Листи без адреси: Вибрані поезії / В. Ворскло. – Торонто, 1967. – 68 с.
4. Гай-Головко О. Поетичні твори: [У 3 т.] / О. Гай-Головко. – Т. 3 (1978–1997). – Тернопіль: Тайп, 1998. – 180 с.
5. Кедр Р. Поезії / Р. Кедр. – Торонто: В-во "Євшан-зілля", 1983. – 372 с.
6. Темертей І. Поезії / І. Темертей. – К.: Неопалима купина, 2004. – 512 с.
7. Скорупський В. У дорозі: Поезії / В. Скорупський. – Едмонтон, 1957. – 56 с.
8. Скорупський В. Весняний гомін: Поезії / В. Скорупський. – Зальцбург: Вид-во "Нові дні", 1946. – 48 с.
9. Мудрик-Мриц Н. Калинова сопілка. Поезії / Н. Мудрик-Мриц. – Торонто-Едмонтон: Об'єднання Українських Письменників у Канаді "Слово", 1983. – 80 с.
10. Поети Празької школи: Срібні сурми. Антологія / Упорядкування, передмова та літературні силуетки М. Ільницького. – К.: Смолоскип, 2009. – 916 с.
11. Бердо Гнат. Поезії: Вірші, поеми / Гнат Бердо. – К.: В-во "Щек", 2009. – 216 с.
12. Щегельська Т. "А чужина все сковує оковами..." / Т. Щегельська // Бердо Гнат. Поезії: Вірші, поеми. – К.: В-во "Щек", 2009. – С. 3–7.
13. Мурович Л. Дерево рідного роду: Поезії / Л. Мурович. – Торонто, 1984. – 210 с.
14. Мурович Л. Піонери святої землі / Л. Мурович. – Торонто: Світання, 1969. – 64 с.
15. Руснак І. С. Лариса Мурович. Життя і творчість / І. С. Руснак, М. П. Липка. – Чернівці: Митець, 1997. – 92 с.

## ФІЛОСОФІЯ

**УДК 1(091)141.45**

**Яремчук С. М.**

Національний університет «Львівська політехніка»

### **СПІВВІДНОШЕННЯ РЕЛІГІЇ І МОРАЛІ В НІМЕЦЬКІЙ КЛАСИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ (ІММАНУЇЛ КАНТ, ЛЮДВІГ ФОЄРБАХ)**

*У статті виявлено особливості тлумачень мислителями Нового часу основних категорій моральної і релігійної свідомості (благо, віра, істина, любов, мораль, спасіння, чеснота та ін.) в їх взаємозв'язку. Звернення до історико-генетичного методу і методу категоріального аналізу дозволило розкрити філософський зміст основних концепцій взаємозв'язку релігії і моралі в новочасній культурі і виявити їх причетність до процесів, що*

відбуваються в європейському духовному просторі сьогодення. Отримані результати надають можливість подальшого теоретичного опрацювання багатой ідейної спадщини Нового часу і пошуків вирішення практичних завдань щодо формування моральних засад людського життя в епоху гострої духовної кризи сучасного європейського світу.

*Ключові слова:* благодать, віра, істина, любов, мораль, релігія, чеснота, чистота.

*Яремчук С. М. Соотношение религии и морали в немецкой классической философии (Иммануил Кант, Людвиг Фейербах) / Национальный университет «Львовская политехника», Украина, Львов*

*В статье выявлено особенности истолкований мыслителями Нового времени основных категорий морального и религиозного сознания (благо, вера, истина, любовь, мораль, спасение, добродетель и др.) в их взаимосвязи. Обращение к историко-генетическому методу и методу категориального анализа позволило раскрыть философское содержание основных концепций взаимосвязи религии и морали Нового времени и выявить их причастность к процессам, происходящим в европейском духовном пространстве современности. Полученные результаты дают возможность дальнейшего исследования богатого идейного наследия Нового времени и поисков решения практических задач по формированию нравственных оснований человеческой жизни в эпоху острого духовного кризиса современного европейского мира.*

*Ключевые слова:* благодать, вера, добродетель, истина, любовь, мораль, религия, чистота.

*Yaremchuk S. M. Correlation of religion and morality in German classical philosophy (Immanuel Kant, Ludwig Feuerbach) / Lviv Polytechnic National University, Ukraine, Lviv*

*The article shows the development of specific interpretations of the main categories of Moral and Religious Consciousness in the New Ages (faith, grace, love, morality, purity, religion, truth, virtue). Historical and genetic method and method of category analyses gives the possibilities to uncover the philosophical sense of the main conceptions of New Ages of correlation Morality and Religion and to develop their relation with the process in the European spiritual spread of our days.*

*The results of this study allow to make further searches of rich intellectual inheritance of New Ages and to search for the decision of the practical problems of moral bases of people's life in the time of the hard spiritual crisis of modern European world.*

*Keywords:* faith, grace, love, morality, purity, religion, truth, virtue.

**Introduction.** The Renaissance humanism and New Age accepted the idea of exceptional human dignity in Christianity. Specificity of New Age was the desire to justify the value of the human person apart from religion. And while Christianity insists on the primacy of transcendental, suprapersonal realities, New Age puts this reality into the human subject. While in the Middle Ages, even non-religious morality was subject of religion, in the era of New Age even religious morality was the

output of the human person. True morality within the person and the value of its virtues were associated with the fact of free, independent and informed choice of the individual.

I. Kant claims and justifies the final and complete priority of moral over all other areas of the human spirit. Philosopher puts the problem of balance of morality and religion with the utmost, hitherto unprecedented clarity. "Morality in its purity and whiteness should be linked with religion, that wasn't comprehended by the ancient philosophers" [5, p. 94]. He implemented a truly grand plan of moral autonomy, subordinating all human activity to the task of moral self-improvement and education of the individual. According to I. Kant, knowledge hasn't got value unless it helps a person to realize good in his life. Faith is justified only if it helps to follow duty everywhere and always. Kant affirmed the autonomy of morality. "Morality does not require religion, by pure practical reason it tends to itself" [6, p. 261]. However, for Kant, mere human efforts aren't enough to fully realize the vision of the supreme good, which morality includes. One must "posit the existence of God as that referring to the possibility of the supreme good" [3, p. 377]. All moral precepts would have no power if it were not a perfect being who perceives them. "Religion provides morality with strength, beauty and reality, because morality itself is something perfect... Religion is what gives moral weight; it should be the motive for morality" [5, p. 94]. Morality would remain in the noumenal world, if it were not a Creature that makes morality in its entirety. "It is also impossible to appeal to morality without believing in God" [5, p. 94]. Religion is embodied morality, its strength.

According to I. Kant, the real guarantee of moral world order can only be God. Existence of God that isn't proved by any theoretical arguments of reason is a postulate of practical reason" [1, p. 321]. Knowledge – both in morality, and in religion – isn't of decisive importance. "I had to eliminate the knowledge to make space for faith" [4, p. 43]. Taking away from the mind claims to transcendental knowledge (to excessive generalization), Kant thus vacated the seat to faith. "Dogmatism of metaphysics, i.e. prejudice that it's possible to succeed in it without the critique of pure reason, is the true source of disbelief (contrary to morality), which is always highly dogmatic" [4, p. 43]. Not faith is dogmatic, but mind that claims to knowledge beyond experience. Critique of pure reason, Kant believes, "puts the end to all attacks against morality and religion" [4, p. 43]. Separating, on the one hand, the field of knowledge, and, on the other hand, the field of morality and religion, he thus has limited knowledge that it would not play a decisive role in morality and religion.

God is not a matter of reason, but the condition of morality. God is neither the source nor the cause of morality. According to Kant, God is a hypothesis. "God is not a creature beyond me, but just my opinion" [2, p. 376]. Thus understandable God is not an external authority to humans and is recognized as a condition of morality that is the very possibility of moral acts. "It's not so important for us to know what God Himself is (by nature) as what He is for us as a moral being" [6, p. 370]. I. Kant considers the existence of God not in the cognitive, but in a purely moral

context. According to Kant, it would be immoral to treat God as anthropomorphic being, thus humiliating Him. The only thing to be pious is the attitude toward God as holy legislator, benevolent ruler and righteous judge. According to Kant, these moral properties of God are needed as much as they may give great efficiency to moral qualities. Knowledge of God as a moral being is the essence of theology of natural religion.

The idea of moral purity and religious experience from empirical principles is, so to speak, a nerve of Immanuel Kant's philosophy. The principles of pleasure, benefits, profit, and happiness are not acceptable to justify morality. His ethics of duty confronts empirical ethics. Only an act which is motivated by duty can be considered truly moral. Purity of moral motives is unbreakable. I. Kant understands the limitations of reason in justification for the idea of pure morality, as well as in resolving moral and religious issues, and therefore he justifies the importance of faith to morality and religion. "Faith in God, which, as a practical faith, derived from the principle of morality is so powerful that no speculative counterproofs are able to wrest it from the moral sense" [5, p. 93]. Faith is inevitably mentioned in human behaviour, where the need is not thinking, but action in accordance with the ideal. Reason for Kant, can not give such unshakable foundation, since it's connected with contradictions, and moral action requires absolute rather than problematic belief in the rightness of actions undertaken.

In morality and religion, Kant attached the utmost importance to the faith. "As the man himself can not realize the idea of the highest good, inextricably linked with the purely moral direction of thoughts, he finds for himself necessary belief in assistance or existence of moral world-keeper, only through which this goal is possible" [6, p. 370]. And if faith has subordinate position in knowledge, in religion and morality it is indispensable. According to Kant, there are three kinds of faith. Pragmatic faith is a faith of man in his innocence in a particular case. Doctrinal belief is a belief in the general provisions, or otherwise, the faith of reason. These kinds of faith, according to Kant, are unstable and contingent. A moral belief has quite a different character – "nothing can shake it, because of moral principles that would be rejected in such a way" [4, p. 600]. Kant puts faith in God dependent on morality. To believe in God means not to think about his existence, but to strive to be good. Kant valued knowledge more than dogmatic and doctrinal belief, but he put moral faith above knowledge, thus assuring the primacy of practical reason over theoretical. Only pure religious faith or otherwise, faith of reason, according to Kant, can serve as a basis for true religion, because it might be clearly informed to anyone who has a mind.

I. Kant distinguishes between the concept of "faith" and "religion". There is only one true religion, but there may be different types of faith. Therefore it's more appropriate to say "a man of a particular faith" instead of "a man of a particular religion". Church faith is historically conditioned. But this isn't for pure faith of reason, which is the basis of moral religion. Historical faith, says Kant, has got pure religious faith as its supreme interpreter. Kant spread the idea of "pure morality", free from everything empirical, on the religion as well. Purity of religious experi-

ence is possible only with pure morality. In this regard, Kant defines the Church as an association of people “based only on moral rather than any other motives” [6, p. 336]. Religion, by its content, is no different from morality. The purpose of religion of reason is “moral perfection of man” [6, p. 345]. There are just different kinds of faith, but religion is one as the only and true morality.

Morality can not be derived from religion, because it precedes religion. Religion begins with a man and appears where there is a relation of man to God. Yet, says Kant, there are religions without morality. “There is no morality, but prudence and diligence of prudent conduct towards God” [5, p. 92]. He formulates problem of the correlation of morality and religion as a kind of moral problem: “morality should be linked with religion” [5, p. 94]. They are linked not in existential, but in the proper being. They are separated, but must be linked. Religion that does not involve morality reduces only to the outer ministry. Distinguishing “external” and “internal” religion, or in other words “religion of ceremonies” and “religion of mood”, Kant denies that the first one has the right to be called religion. “External actions can be either internal means of religion, or the consequences of it, but the outer religion is nonsense” [5, p. 95]. True religion is “the religion of mood”, or otherwise “moral religion”. Religion necessarily involves moral and pure religion is actually “moral religion”, which is the knowledge of “all our commitments as divine commandments” [6, p. 380]. Exactly such a natural religion, according to Kant, should be completion of morality. It is the awareness of duty as divine commandments. It’s complemented with “the religion of revelation”, which, however, understands the divine commandments as a duty.

Religion of revelation and natural religion are not opposed to each other but complement each other. “Natural religion can be, at the same time, the religion of revelation” [6, p. 382]. Both of them posit proper life, coming to it from all sides. Awareness of the divine commandments as a duty and awareness of duty as divine commandments are essentially the same. Here it is important not how a person comes to the idea of duty, through reason or through faith in God, but it is important that he understands the proper and aspires to establish it in life. “Supernatural religion is an addition of natural one by higher divine help” [5, p. 96]. Natural religion is true, but incomplete, since it always implies only limited human effort to attain fullness of life. At the same time, only our moral behaviour makes us worthy of God’s help. Supernatural religion, taken by itself, is something passive. It implies that God is doing all instead of man, and man has no need to do something, because everything will happen without his participation. Then I. Kant concludes that if morality should be present in the actions, supernatural religion must be preceded by natural religion.

Unlike I. Kant, L. Feuerbach refuses to withdraw morality and religion of transcendental principles. He goes against the “insensible” morality separated from a particular individual, and transfers its source on a real person. Morality is a real practical relation of one person to another. L. Feuerbach denies the possibility of the output morality of mind without correlation with feelings. Morality is not possible without the Kantian “autonomy”, but it does not exist without interpersonal rela-

tionship either. Another person is not an abstraction or scheme. Feuerbach defends the idea of a real, not an abstract man. He rejects the “absolute, immaterial speculation that draws material from itself” [8, p. 17], and affirms “the reality of being a single sense” [7, p. 79]. Along with the “speculative” morality Feuerbach also rejects speculative theology, which, in his opinion, opposes God as transcendent essence to human nature. God, spirit, soul are the empty abstractions for him. He proves that “the true meaning of theology is anthropology” and that “there is no difference between the divine and the human subject or nature – they are identical” [8, p. 21]. God is for Feuerbach the nature of man, not only alienation and objectification. Or, in other words, God is a kind of symbolic image of a purely human characteristics and qualities.

L. Feuerbach rejects God as a transcendent entity, but not religion. “To be without religion is to think only of oneself; to have religion means to think about the others”. He wants to improve religion, not to cancel it. The true essence of religion lies in the nature of man. Religion is “the direct nature of man”. Feuerbach considers religion the necessary and logical step in the formation of human self-consciousness, his generic feature, for the animals don't have religion. The fact that the gods were created in the image and likeness of people is the root of content and value of religious consciousness, the basis of its reality in history. God, according to Feuerbach, is the essence of man. Religion encourages loving God. So religion preaches eventually love man to man, which is the essence of morality. Religion is nothing other than morality. L. Feuerbach defends a religion without God, religion of the love of man to man.

The essence of morality is the love of man to man. Feuerbach rejects the Christian thesis that “God is love”. He believes that religion is essentially immoral – not only in some of its manifestations. If love is the essence of religion, faith is its conscious form. Love identifies a person and God, and therefore man and man, combines them. And faith separates God from man, and therefore man from man, thus – separates them. Faith, in fact, is immoral. “Faith by its nature is bound and limited” [8, p. 288], it is always a belief in something definite, the only true. Faith involves fanaticism and intolerance towards all infidels. “So faith assimilates only believers and repels unbelievers. It is good towards believers and wicked towards non-believers” [8, p. 290]. Faith, according to Feuerbach, cannot be a criterion to distinguish between good and evil, because it is unstable and is based on a random feeling or mood. Randomness generally is the main subject of religion. Religion is something unintentional and involuntary, something independent from human knowledge and will, but at the same time – something that determined the fate of a person.

Faith, according to Feuerbach, inevitably turns into hatred, and hatred in pursuit, unless meets on its way restrictions in the form of morality. Faith considers itself above the laws of morality. “For faith there is nothing above itself, because its object is the divine personality” [8, p. 299]. Therefore, it makes achieving supreme bliss dependent on itself, not on performing common functions. Man, according to Feuerbach, is facing unresolved dilemma, because he has to sacrifice “both love for

the personality of God and the personality of God for the sake of love” [8, p. 302]. Religion is opposed to morality, because faith is the opposite of love. “For faith man is exhausted by faith. Only faith contains all the virtues that make us pleasing to God” [8, p. 292]. Faith cancels moral and limits love. “Love in Christianity is contaminated by faith; it is not taken freely and in pure form. Love limited by faith isn’t real love” [7, p.117]. In this sense, love is identical with the mind only, not with faith, because mind and love are general in nature, and faith is always limited.

Only for love Feuerbach reserves the right to be the basis of morality and religion. Love unites morality and religion. „Love is a connection, an intermediary between perfect and imperfect, sinful and sinless, general and individual, the law and the heart, God and human. Love is God Himself, and there is no God out of love“ [8, p. 79]. Love to man should be the supreme law for man. To love another person is impossible if you do not see in it the divine, akin to God, if you do not see God in it. „Man to man is God – that is the higher practical basic principle“ [8, p. 308]. Feuerbach considers it to be lost in Christianity. Morality in Christianity is made the criterion of religion, but morality itself is subordinated to religion. God prevails over morality. Man thanks God for the blessings for him from another person, but doesn't thank the person. „In this way, – Feuerbach exclaims, – the morale of religion dies“ [8, p. 310]. Morality unlike religion doesn't separate, but unites people, being the true basis of religion and manifestation of true piety.

When for Kant religion is the embodiment of morality, its completion, for Feuerbach morality as the moral attitude of one person to another, is the true meaning of religion. Morality is religion, they are identical. And if Kant's morality is the essence of religion, it is, so to say, the idea of a religion – the fullness of morality, for Feuerbach, morality itself (and not “in itself”, as for Kant), that is, taken in empirical terms, is a true religion. “Feuerbach adores simple laws of human coexistence and morality” [2, p. 329], makes empirical ethics absolute. It strongly exacerbates Kant's assertion that knowledge of God adds nothing to the morality of man, and argues that faith is opposed to love, being in fact immoral. Finally, L. Feuerbach offers a vast concept of transformation of philosophy. “The old philosophy had a double truth: the truth for itself, which did not care about the person – such is a philosophy, – and the truth for man – that is religion. In addition, the new philosophy as a human philosophy is essentially a philosophy for man; without affecting the dignity and autonomy of the theory, even in complete harmony with it, the philosophy has in fact a practical tendency, while practical in the highest sense; it stands instead of religion, it involves religion, it is truly – religion itself” [7, p. 204]. Moral philosophy should become the basis for true religion. Philosophy should replace religion. Remaining itself, philosophy must include all the benefits of religion. It is intended to become not only theoretical comprehension, but also a guide to happy life.

Conclusions.

The German classical philosophy clearly claimed the priority of morality over religion. This advantage in its extreme expression means that the idea of God is valuable only when promotes the moral improvement of man. In religion a person de-

pende on God, but ultimately God himself depends on the person. God must be moral, and religion in its essence is nothing but morality. Morality is the true religion. The moral law is God.

**Література:**

1. Асмус В. Ф. Иммануил Кант / В. Ф. Асмус – М.: Наука, 1973. – 536 с.;
2. Гулыга А. В. Немецкая классическая философия / А. В. Гулыга; 2-е изд., испр. и доп. – М.: Ролф, 2001. – 416 с.;
3. Кант И. Критика практического разума / И. Кант // Лекции по этике: Пер. с нем. / Общ. ред., сост. и вступ, ст. А. А. Гусейнова. – М.: Республика, 2005. – 431 с.;
4. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; Пер. с нем. И. О. Лосского с вариантами пер. на рус. и европ. языки. – М.: Наука, 1998. – 655 с.;
5. Кант И. Лекции по этике / И. Кант / Пер. с нем. / Общ. ред., сост. и вступ, ст. А. А. Гусейнова. – М.: Республика, 2005. – 431 с.;
6. Кант И. Религия в пределах только разума / И. Кант // Трактаты. – М.: Наука, 1980. – С. 78-278.
7. Фейербах Л. Избранные философские произведения / Л. Фейербах; [в 2-х т. Общ. ред. и вступит. статья М. М. Григорьяна] т. I.- М.: Госполитиздат, 1955. – 942с.
8. Фейербах Л. Сущность христианства / Л. Фейербах. - М.: Мысль, 1965. – 944с.

ЗМІСТ

**ПЕДАГОГІКА**

<b>Бондар Н. Д.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СФЕРІ ТУРИЗМУ	1
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Бутенко О. Г.</b> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМАНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ	6
<b>кандидат філологічних наук, Гладьо С. В., кандидат філологіч- них наук, Чугу С. Д.</b> ЕФЕКТИВНА ПІДГОТОВКА ДО МІЖНАРОДНИХ ЕКЗАМЕНІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: МОДУЛЬ ЧИТАННЯ	13
<b>кандидат історичних наук, Горденко С. І.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОХОРОНА ПРАЦІ»	20
<b>кандидат педагогічних наук, Горожанкіна О. Ю.</b> РОЗВИТОК МУЗИЧНО - ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ФОРТЕПІАННОМУ ГУРТКУ	25
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Жерновникова О. А.</b> МОДЕЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ	29
<b>Загребельна О. О.</b> ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ПРОМИСЛОВОГО РЕГІОНУ	36
<b>Іванов І. Ю.</b> СПІЛКУВАННЯ ТА СПІВРОБІТНИЦТВО НА УРОКАХ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	44
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Іщенко Л. В.</b> ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В СПІЛЬ- НІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОДНОЛІТКАМИ	49

<b>кандидат педагогічних наук, Карабін О. Й.</b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	56
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Карпова С. М.</b> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ	64
<b>кандидат педагогічних наук, Лимарєва Ю. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ СВІДОМОСТІ У ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ	70
<b>кандидат технічних наук, доцент, Мельников А. Ю., кандидат економічних наук, доцент, Шевченко Н. Ю.</b> ОБ ОПЫТЕ ВНЕДРЕНИЯ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НА КАФЕДРЕ ИСПР ДГМА	76
<b>Науменко Л. В.</b> СЕМАСІОЛОГІЯ ТА ОНОМАСІОЛОГІЯ ЯК ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ В ІНОЗЕМНІЙ МОВІ	80
<b>Наумова О. З., Олефіренко С. В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАЧА	85
<b>Пархоменко К. О.</b> ВПЛИВ ДИСЦИПЛІН ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДИЗАЙНУ	90
<b>кандидат педагогічних наук, Петровська К. В.</b> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В НЕФОМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ	96
<b>Радкевич М. М.</b> ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА	102
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Русанова О. О.</b> СИСТЕМНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США І КАНАДИ	106

<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Рябовол Л. Т.</b> НАОЧНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА	111
<b>кандидат педагогічних наук, Самойленко Н. Б.</b> ДІАГНОСТИКА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	117
<b>кандидат педагогічних наук, Сизоненко І. Г.</b> ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ МОТИВІВ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	123
<b>Чигринюк Т. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ПОШУКОВО–ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ	128
<b>Чучмій І. І.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У СИСТЕМІ АГРАРНОЇ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТУ РЕДІНГ(ВЕЛИКА БРИТАНІЯ)	132
<b>кандидат педагогічних наук, доцент, Шаповалова Т. Г.</b> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	137
<b>кандидат педагогічних наук, Шеремета Л. П.</b> СИСТЕМА РОБОТИ НАД ОРФОГРАФІЧНИМИ ПОМИЛКАМИ У СВІТЛІ ПРАЦЬ О. М. БІЛЯЄВА	142
<b>Шумакова О. С.</b> ФАНДРАЙЗИНГ В РОБОТІ СТУДЕНТІВ-ВОЛОНТЕРІВ	146
<b>Федорова В. О., Шевчук Ж. С.,</b> <b>кандидат хімічних наук, Федоров А. О.</b> ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА ЗАГАЛЬНО- ОСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	153
<b>МИСТЕЦТВО. МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО</b>	
<b>Дегтяр Д. О.</b> РОЛЬ АГРИПІНИ ВАГАНОВОЇ У ТВОРЧОСТІ ГАЛИНИ БЕРЕЗОВОЇ	157
<b>Матоліч І. Я.</b> АКАДЕМІЧНА МИСТЕЦТВОЗНАВЧА НАУКА В УКРАЇНІ	162

**кандидат мистецтвознавства, доцент, Шариков Д. І.**  
БАЛЕТ ДЖОНА КРАНКА «ЕВГЕНИЙ ОНЄГІН» 169  
В НЕОКЛАСИЧНОМУ БАЛЕТІ

#### **ЛІТЕРАТУРА. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

**кандидат філологічних наук, Вардеванян С. І.**  
ЛІТЕРАТУРНИЙ МОТИВ ВБИВЦІ Й ЖЕРТВИ В УКРАЇНСЬКІЙ 173  
ЛІТЕРАТУРІ ЕПОХИ ТОТАЛІТАРИЗМУ

**кандидат філологічних наук, Накашидзе І. С.**  
ХУДОЖНЄ ВИРАЖЕННЯ МОТИВУ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ 180  
У ТВОРЧОСТІ УКРАЇНОМОВНИХ ПОЕТІВ КАНАДИ ДРУГОЇ  
ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

#### **ФІЛОСОФІЯ**

**Яремчук С. М.**  
СПІВВІДНОШЕННЯ РЕЛІГІЇ І МОРАЛІ В НІМЕЦЬКІЙ КЛАСИЧНІЙ 184  
ФІЛОСОФІЇ (ІММАНУЇЛ КАНТ, ЛЮДВІГ ФОЄРБАХ)

Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд»  
The scientific journal «Scientific review»



Підписано до друку 07.03.14  
Формат 60x84/16.Гарн. Times New Roman.  
Папір офсетний. Друк різнографія.  
Тираж 300пр.

© ТОВ «ТК Меганом»  
Свідоцтво ДР №325712  
02192, м. Київ, вул. Юності 9/144.  
т/ф. +38044-525-62-99  
e-mail: nauogl@gmail.com