

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXV
Том 1

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентиліук М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клаїпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»

включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet рішенням Вченої ради Херсонського державного університету (Протокол № 10 від 27.02.2017 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України

Офіційний сайт видання: www.ps.stateuniversity.ks.ua



ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України, який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів, пошуків, звершень, зростання та примноження здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління високо кваліфікаційних фахівців. Серед них – народні та заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні та політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Педагогічні науки» полягає в науковому осмисленні актуальних питань методології та історії педагогіки, теорії і практики навчання, теорії і практики виховання, теорії і методики професійної освіти, соціальної педагогіки, сучасних педагогічних технологій та інших галузей педагогічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів збірника «Педагогічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Aslanli Mobil Ismayil, Dilgam Kasim Gouliyev. PHYSICAL TRAINING AND SPORT DEVELOPMENT DIRECTIONS IN AZERBAIJAN IN 2013–2014.	8
Бєлан Г.В. АВТОБІОГРАФІЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ.	13
Бондар Т.І. ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ.	17
Гусак В.М. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОСАДИ «ПЕДАГОГ-ОРГАНІЗАТОР»: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.	23
Дембровська Г.М. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ І ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.	29
Зузяк Т.П. ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗИЯХ СХІДНОГО ПОДІЛЛЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.	34
Іноземцев Т.В., Бойко А.М. ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ЗДІЙСНЕННІ ЗАОХОЧЕНЬ І ПОКАРАНЬ УЧНІВ У ТВОРЧОСТІ ПРОГРЕСИВНИХ ПЕДАГОГІВ.	38
Клименко Ю.А. ДО ІСТОРІЇ ЗАПОЧАТКУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-ПРОСВІТИ В УКРАЇНІ.	44
Коміренко Ю.А. ВПРОВАДЖЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ НАДДНІПРЯНЩИНИ У 1860-х рр. КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ).	50
Lichman L.Yu. STUDENTS' FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE TESTING AND EVALUATION IN UKRAINE OF THE LATE XXth – THE EARLY XXIst CENTURY.	54
Павинська Н.А. РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).	58
Петренко Л.М. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ Г. ВАЩЕНКА.	63
Розлуцька Г.М. НАВЧАЛЬНО-ФОРМАЦІЙНА ПІДГОТОВКА ЗАКАРПАТСЬКОГО ДУХОВЕНСТВА В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПИ.	68
Слюсаренко Н.В., Кузьменко Ю.В. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЗМІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (1950–2014 рр.).	73
Султанова Н.В. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (60-ті рр. ХХ ст.).	78
Ткаченко О.Б. ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).	83
Федяєва В.Л. НАУКОВА СПАДЩИНА Я. КОМЕНСЬКОГО В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ.	87
Фізеші О.Й. ІДЕОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1945–1950 рр.).	92

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Біденко Л.В., Кисельова Г.І. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ.	99
--	----



Білецька І.О. ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІМЕРСІЙНИХ ПРОГРАМ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ.....	103
Бужинська С.М., Одарченко В.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	108
Gouliyev D.K., Sadigov S.K. INTEGRATION POSSIBILITIES OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT EDUCATION WITH THE OTHER SCIENCES.....	114
Заволока С.І. АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ).....	118
Зикова К.М., Косошов І.Г., Шишкін Г.О. АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ.....	122
Shehla Adishirin gizi Qarayeva. EVALUATION OF TEACHING MATERIALS.....	126
Кот М.І. ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	130
Лисенкова І.П., Волошина В.О., Політкіова К.О. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ.....	133
Мілевська О.П. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	137
Полєвікова О.Б. АНАЛІЗ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ.....	141
Причина Ю.В., Руденко Г.О. РОБОТА З АУТЕНТИЧНИМИ ЕКОНОМІЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ ЯК МЕТОД ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ.....	147
Руднєва І.С., Рибакєва О.В. РОБОТА В ПІДГРУПАХ ІЗ МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	150
Симоненко Н.О. МЕДИЧНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ США ЯК ОСЕРЕДОК ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	154
Стрілецька С.В. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК ПИСЬМА.....	159



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Aslanli Mobil Ismayil, Dilgam Kasim Gouliyev. PHYSICAL TRAINING AND SPORT DEVELOPMENT DIRECTIONS IN AZERBAIJAN IN 2013–2014.....	8
Belan H.V. AUTOBIOGRAPHY AS A SOURCE OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESERCH: THEORETICAL AND PRAGMATIC ASPECTS	13
Bondar T.I. FACTORS THAT EMPOWER INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA.....	17
Husak V.M. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE POSITION “A TEACHER ORGANIZER”: HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS INTRODUCTION.....	23
Dembrovskaya A.M. PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS IN SCHOOL AND EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS AS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLE.....	29
Zuzyak T.P. PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE MEN’S GYMNASIUMS OF THE EASTERN PODILLIA OF THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY.....	34
Inozemtsev T.V., Boiko A.M. TOLERANCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE REWARDS AND PUNISHMENTS OF STUDENTS IN THE WORK OF PROGRESSIVE TEACHERS.....	38
Klimenko Yu.A. STARTING THE HISTORY AND DEVELOPMENT ESPERANTO CLEARANCE UKRAINE.....	44
Komirenko Y.A. IMPLEMENTATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE OF CADET CORPS OF DNIPRO UKRAINE IN 1860’S OF THE CONCEPTION OF EDUCATING STUDY (ETHNOPSYCHOLOGICAL ASPECT).....	50
Lichman L.Yu. STUDENTS’ FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE TESTING AND EVALUATION IN UKRAINE OF THE LATE XXth – THE EARLY XXIst CENTURY.....	54
Pavynska N.A. EVOLUTION OF THE METHOD OF TEACHING HISTORY AT THE UNIVERSITIES OF UKRAINE (XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY).....	58
Petrenko L.M. THE INFLUENCE OF SOCIAL-ECONOMIC FACTORS ON FORMATION OF G. VASCHENKO’S OUTLOOK.....	63
Rozlutska G.M. EDUCATIONAL FORMATION OF TRANSCARPATHIAN CLERGY’S PREPARATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EUROPE.....	68
Slyusarenko N.V., Kuzmenko I.V. THE MAIN DIRECTIONS OF CHANGES IN SPECIALISTS’ VOCATIONAL EDUCATION OF LABOUR TRAINING IN UKRAINIAN UNIVERSITIES (1950–2014 years).....	73
Sultanova N.V. ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN BOARDING SCHOOLS (IN THE 60-IES OF XX CENTURY).....	78
Tkachenko O.B. EXPERIENCE OF EVALUATION OF QUALITY OF HIGH SCHOOL LECTURERS’ PEDAGOGICAL ACTIVITY IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....	83
Fediaieva V.L. SCIENTIFIC INHERITANCE OF Y. KOMENSKY IN HISTORICAL MEASURING.....	87
Fizeshi O.Y. THE INDOCTRINATION OF THE CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE TRANSCARPATHIAN SCHOOLS OF THE SOVIET PERIOD (IN 1945–1950 YEARS).....	92



SECTION 2 THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Bidenko L.V., Kuseliova A.I. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS OF PREPARATION OF LEARNING MATERIALS ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR COHERENT SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES.....	99
Biletska I.O. PRACTICE OF THE USAGE OF FOREIGN LANGUAGE IMMERSION PROGRAMS IN THE US SCHOOLS.....	103
Buzhinsky S.M., Odarchenko V.I. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	108
Gouliyev D.K., Sadigov S.K. INTEGRATION POSSIBILITIES OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT EDUCATION WITH THE OTHER SCIENCES.....	114
Zavoloka S.I. ASPECTS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN THE SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE" (FRENCH).....	118
Zykova K.M., Kosogov I.G., Shyshkin G.A. ANALYSIS OF COGNITIVE OF STUDENTS' ACTIVITY OF PROFESSIONAL COLLEGES IN STUDYING OF PHYSICS.....	122
Shehla Adishirin gizi Qarayeva. EVALUATION OF TEACHING MATERIALS.....	126
Kot M.I. PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS AS ACTIVATION OF TRAINING.....	130
Lysenkova I.P., Voloshyna V.O., Politikova K.O. THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF CHILDREN.....	133
Milevska O.P. THE METODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING OF DESCRIPTIVE SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....	137
Polevikova O.B. ANALYSIS OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF WORD-CENTER.....	141
Prichina Y.V., Rudenko A.A. THE WORK WITH ORIGINAL ECONOMIC SOURCES AS THE METHOD OF IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS IN ECONOMICS.....	147
Rudneva I.S., Rybakova O.V. WORKING IN SUBGROUPS IN ORDER TO IMPROVE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WHILE STUDING FOREIGN LANGUAGES.....	150
Simonenko N.O. MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CENTER OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK.....	154
Striletska S.V. MODERN PEDAGOGICAL WAYS AIMED AT DYSGRAPHICAL MISTAKES CORRECTION.....	159



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796:330

PHYSICAL TRAINING AND SPORT DEVELOPMENT DIRECTIONS IN AZERBAIJAN IN 2013–2014

Aslanli Mobil Ismayil, Doctor of pedagogical sciences,
Chief scientific worker of “Dede Gorgud” SRL of BSU

Dilgam Kasim Gouliyev, Doctor of Philosophy on Pedagogy,
prof. pro-rector of Az.SAFS

Sadigov Sadig Kazim,
The head of the management apparatus
of the sports club “Neftchi”

Асланли М.І., Садигов С.К., Гулієв Д.Г. НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В АЗЕРБАЙДЖАНІ У 2013–2014 РР.

У статті аналізуються основні напрями соціальної політики в галузі фізичної культури і спорту в Азербайджанській Республіці, також розглядається участь збірних команд країни в республіканських, міжнародних змаганнях та турнірах за кордоном у 2013–2014 рр. Надано інформацію про медалі, завойовані в олімпійських і неолімпійських видах спорту на офіційних міжнародних змаганнях, про чемпіонати світу, Європи, за Кубок світу. У статті також висвітлено питання, що стосуються роботи ООН, Європейської Ради, країн СНД та інших міжнародних організацій і державних органів, що займаються молоддю і політикою спорту різних країн із метою розширення і розвитку міжнародних відносин у галузі спорту.

Ключові слова: спортсмен, фізичне виховання, спорт, фізичні якості, захист країни, соціальне середовище.

State care given to the physical culture and sport in Azerbaijan Republic is widely described in the given article. The participation of our national team at republican, international contests of our country and at the tournaments of foreign countries during 2013–2014 years is also analysed in this article. The information about the medals gained in Olympic and non-Olympic sports at official international contests, about World, European, World Cup championships is given in this article. The issues concerning the work of UNO, European Council, CIS countries and other international organizations and public authorities engaged in youth and sport policy of the different countries for the expansion and development of international relationship with the youth and in the field of sport are also stated in the given article.

Key words: sportsman, physical training, sport, physical qualities, country defense, social environment.

В статье анализируются основные направления социальной политики в области физической культуры и спорта в Азербайджанской Республике, также рассматривается участие сборных команд страны в республиканских, международных соревнованиях и турнирах за границей в 2013–2014 гг. Предоставлена информация о медалях, завоеванных в олимпийских и в неолымпийских видах спорта на официальных международных соревнованиях, о чемпионатах мира, Европы, за Кубок мира. В статье также освещены вопросы, относящиеся к работе ООН, Европейского Совета, стран СНГ, других международных организаций и государственных органов, занимающихся молодежью и политикой спорта различных стран для расширения и развития международных отношений в области спорта.

Ключевые слова: спортсмен, физическое воспитание, спорт, физические качества, защита страны, социальная среда.

Formulation of the problem. The base of sport policy of independent Azerbaijan government was founded by national leader Heydar Aliyev in 1993 and the achievements gained in this sphere were continued from year to year. Just starting from this period the activities on state level for the development of sport and Olympic Movement started to be implemented and in 1997 after the first half-year sport and Olympic Movement development in the country by quality has been raised

to a new stage due to National Olympic Committee. In 1997 by the election of Ilham Aliyev as a President of National Olympic Committee Sport and Olympic Movement in Azerbaijan stepped to renaissance epoch [5].

298 republican contests have been organized in our country in 2013 (150 contests in 2012) and there was held 57 international contests (35 contests in 2012). The participation of national team of our country was provided in 281 international tournaments held



in foreign countries (250 contests in 2012). 280 gold, 233 silver and 269 bronze, but in general 782 medals (735 medals in 2012, including 255 gold, 244 silver and 236 bronze) were gained in Olympic and non-Olympic official international contests on kinds of sport, World, European championships and Cup tournaments. 296 medals of them (101 gold, 74 silver, 121 bronze) won on Olympic, but 486 medals (179 gold, 159 silver, 148 bronze) won on non-Olympic kinds of sport. As information we can say that during 2003–2013 years in general 5 398 medals (1 918 gold, 1 533 silver, 1 947 bronze) have been gained. Last year each national team on sports participated in 154 training-practice sessions not less than 12 days (83 sessions in 2012). 103 of these training-practice sessions were held in Azerbaijan and 51 of them in foreign countries. In general, 6 000 sportsmen took part at training-practice sessions [5].

In 2013 in honor of 90th jubilee of our leader Heydar Aliyev a number of international tournaments were held on different kinds of sport. Thus with the participation of the representatives of 24 countries cycle race “Tour de Azerbaijan”, stage contest on judo of “Big Helmet” series, international chess festival and international tournament in wrestling “Nakhchivan Open–2013” in Nakhchivan have been taken place. Moreover, international tournaments in water polo, swimming and basketball held in Mingechevir, as well as “President’s Regatta” rowing have been held in honor of great leader’s jubilee. Universal fighting “Heydar Aliyev Cup” organized in Gusar, hapki do “Heydar Aliyev Cup” held in Masalli and international tournament on boxing among the teenagers were also devoted to our leader’s jubilee. Unforgettable international tournaments on kickboxing held by assistance of Azerbaijan Embassies in Southern African Republic and Austria were also devoted to Heydar Aliyev’s memory.

XXVII World Summer Student Games is one of the important contests of the year 2013. In XXVII World Summer Student Games held on 6–17 July by International University Sport Federation in the capital of Tatarstan Republic of Russian Federation our country achieved historical success. Azerbaijan was represented by 78 of its sportsmen. The contests were held on 27 kinds of sport and student-sportsmen of our republic participated in 12 kinds of sport (chess, athletics, weightlifting, judo, boxing, sambo, belt wrestling, sport gymnastics, fencing, free– style wrestling (men), free-style wrestling (women) and Greco-Roman wrestling). Our team winning 16 medals (4 gold, 5 silver, 7 bronze) in 8 kinds of sport among 162 countries according total team reckoning

was honored with 15th place. We would like to remind that in 2011 at XXVI World Summer Student Games held in Shenjen of China Peoples Republic our republic was represented by 22 sportsmen in 6 kinds of sport. Winning 2 silver medals we got 46th place among 167 countries. We must mention that in XXVI World Summer Student Games among Islam governments the population of which is several times more than ours Azerbaijan won the 1st place, among CIS countries the 4th place, among the European countries the 9th place. Turkey with 2 gold medals took 29th place, Iran with 1 gold medal 33th place, Armenia with 1 gold medal 32th place, Georgia with 1 silver medal and 2 bronze medals 48th place. In general, only 62 countries were able to win the medals in World Student Games [1].

In 2013 on 22 September – 1 October in Palembang of Indonesia there was held III Islam Solidarity Games in 13 kinds of sport. 1 586 sportsmen of 46 countries and 3 continents were represented at these games. Azerbaijan team was represented with 53 sportsmen in 9 kinds of sport and in 7 kinds (karate, swimming, athletics, bow shooting, weight lifting, taekwondo and ushu), winning 24 medals (6 gold, 9 silver, 9 bronze) took the 7th place. In team contests won a gold medal in karate, silver medal in bow shooting. At the same time, gold medal (200 m) won for the first time in swimming contest and silver medal won in bow shooting in team count was the first success in these kinds of independence period.

Let’s mention that in 2005, in I Islam Solidarity Games held in 4 cities (Mecca, Medina, Taif, Gidde) of Saudis Arabian Kingdom 55 countries in 14 kinds of sport were fighting. Azerbaijan team was represented in these games by 103 sportsmen in 12 kinds and getting a good result in 5 kinds (karate, weightlifting, basketball, fencing, taekwondo) won 15 medals (4 gold, 4 silver, 7 bronze) and took the 8th place [6].

In World Championship on judo held on 26–31 August in Rio-de-Janeiro of Brazil Elkhan Mammadov (100 kg) won the world champion’s title. In World Championship on rowing held on 30 August – 3 September in Duysburgh of Germany Azerbaijan canoeist Valentin Demyanenko in march to 200 m distance showed the result of 38 462 seconds and for the fourth time became a World champion. In World Championship on boxing among the men held on 11–27 October in Almaty city of Kazakhstan Mahammadrasul Majidov (+91kg) and Javid Chalabiyev (56 kg) were honored with a title of World champion. In European Championship on chess held on 8–17 November in Warsaw, the capital of Po-



land our national male team became 2 times European champions. In “Grand Prix–2013” contest on motor boating (Formula–2) held on 6–7 July in Seaside National Park along with Azerbaijan sportsmen, the sportsmen of Sweden, Austria, Great Britain, Latvia, Germany, Southern African Republic, Italy, Russia and Hungary fought for the prize. But it was pilot of Swedish team “Getel Racing” Erik Stark who became the winner of the tournament. The second place was occupied by Yonas Anderson, a member of “Azerbaijan” team and the third place was occupied by Ulvis Slakteris, pilot of “Riga powerboat” collective of Latvia [7].

In 2014 more than 300 republican contests (298 contests in 2013) were organized together with the operating federations in our republic, and held 55 international contests (57 contests in 2013). But in 320 international contests held in foreign countries (281 contests in 2013) our national team took participation.

In 2014 during Olympic and non-Olympic official international contests on kinds of sport, World and European championships and Cup tournaments 275 gold, 255 silver and 275 bronze, in total 805 medals (782 medals in 2013, including 280 gold, 233 silver, 269 bronze) have been gained.

Each national team participated in 160 training-practice sessions not less than 12 days (154 sessions in 2013). 115 of these training-practice sessions were held in Azerbaijan and 45 of them in foreign countries. In general, 6 500 sportsmen took part at training-practice sessions.

During 2005–2015 years the references related to the implementation of “State Program for the development of football in Azerbaijan Republic” have been prepared and studied.

According to the decree № 654 of the President of Azerbaijan Republic dated 4 March, 2005 about establishment of “Physical training and sport Day” every year the 5th of March is celebrated as “Physical training and sport Day”. And in connection with it this year a series of events were carried out in Baku and in all towns and regions of our republic.

The documents presented in accordance with the assignment of the coaching teachers for high, I and II professional qualification in sports have been considered according existing Unified Sport Classification of Azerbaijan Republic. In 2014, 98 coaching teachers on different sports were given the professional category including high professional category to 3, I category to 83 and II category to 12 coaches.

44 persons were honored with a title of “Honorable Physical Training and Sport Work-

er of Azerbaijan Republic”, 85 with a title of “Honored Coach of Azerbaijan Republic”, 7 with a title “Honored Master of Sport of Azerbaijan Republic”, 32 with a title “Republican referee”. 127 persons have carried out the norms of “Master of Sport”.

National Strategy project on the development of physical training and sport in Azerbaijan Republic in the period of 2014–2020 years was prepared in accordance with 7.5 section of Development Conception of “Azerbaijan 2020: future vision” approved by the decree of the President of Azerbaijan Republic dated 29th of December 2012.

In accordance with the planned schedule approved by Youth and Sport Ministry of Azerbaijan Republic in 2014 Republican Council of “Ganjlik” Student-Sport Society among the students of high schools has held Republican championships on judo (men), free-style, Greco-Roman wrestling, basketball (men, women), handball (men, women), chess (men, women), table tennis (men, women), draughts (men, women), volleyball (men, women), badminton (men, women), athletics (men, women), swimming (men, women).

55 international contests, including World and European Championships were organized in our country in 2014. Thus, the events like 77th Congress of World Sport Press Association (WSPA) with the participation of representatives of more than 100 countries which is of great importance for Azerbaijan in international arena from propaganda’s point of view; European Classification Tournament on athletics like license to II Olympic Summer Games’ of Youth with the participation about 700 sportsmen from 38 countries; 30th European championship on rhythmic gymnastics with the participation of more than 500 gymnasts and official representative personnel from 33 countries; European championship and World championship among teenagers and other event have been organized and held in a high level in Baku. Moreover, our country hosted scientific-practical conferences, regional Cup contests, including next General Assembly of Olympic Committee. International Sport Films Festival was held in Baku together with Culture and Tourism Ministry of Azerbaijan Republic [4].

In 2014 in honor of 91st jubilee of our leader Heydar Aliyev a number of international tournaments on different sports including cycle race “Tour de Azerbaijan” with the participation of the representatives of 24 countries, stage contest on judo of “Big Helmet” series, international chess festival and international tournament in wrestling “Nakhchivan Open–2013” in Nakhchivan, international tournaments in water polo, swimming and basketball



held in Mingechevir and rowing “President’s Regatta”, universal fighting “Heydar Aliyev Cup” in Gusar, international tournament on boxing among the teenagers have been held.

II Olympic Games of Teenagers was held on 14–28 July 2014, in the town Nanjing of China Peoples Republic. 3888 sportsmen from 204 countries took part at the contests held on 29 sports.

In these games on 9 sports Azerbaijan was represented by 21 sportsmen.

In result, Azerbaijan winning 5 gold, 6 silver and 1 bronze medals among 204 participating countries and took the 10th place among won countries, and according to the quantity of medals (12 medals) occupied the 14th place. Our team was on the 6th place among European countries, 3rd place among CIS countries and 1st place among Islamic countries [5].

In World Championship on free-style wrestling held on 08–14 September 2014 in Dashkend the capital of Kazakhstan Haji Aliyev showing high result won the world champion’s title.

In European Championship on taekwondo held on May 01–04, 2014 in Baku Radik Isayev won the gold medal.

In European Championship on wrestling among men held on April 01–08, 2014 in the town Vantaa of Finland Mariya Stadnik, Haji Aliyev and Ruslan Dibirgadjiyev won European champions’ titles.

In European Championship on chess among clubs held on September 13–21, 2014 in Bilbao town of Spain, Azerbaijan team “SOCAR Azerbaijan” consisting of male sportsmen for the second time won the title of champion.

In European Championship on boxing held on June 01–08, 2014 in Bucharest, the capital of Romania Yelena Vistropova won the gold medal.

“Garabakh” football club of UEFA league performing successfully in group stage for the first time gathered 6 points among Azerbaijan clubs.

I European Games will be held on 12–28 July of 2015 and World Cup contests on chess will be held on September 10 – October 04 in Baku.

In 2016 World Chess Olympiad, in 2017 IV Islamic Solidarity Games, in 2020 Qualifying Games of European Championship on football and other events are supposed to be carried out.

On January 03–05, 2014 national team on volleyball consisting of female sportsmen participated at classification stage of World championship held in Baku. Our team met with the teams of Serbia, Israel, Estonia and becoming the first in the group took a start in World championship.

National team consisting of 5 sportsmen took part in the international tournament on bullet shooting held in town Munich of Germany on January 21–26, 2014.

Our national team taking part at the international tournament on female wrestling held in Paris, the capital of France on February 07–11, 2014 won 2 gold medals.

National team consisting of 32 young sportsmen participated at international tournament on free-style and female wrestling held in Plovdiv town of Bulgaria on March 19–25, 2014. During the tournament our sportsmen won 3 gold, 1 silver and 1 bronze medal, but 1 gold, 1 silver and 5 bronze medal among the women.

National team consisting of 26 sportsmen participated at European championship on free-style and female wrestling held in Vantaa town of Finland on March 30 – April 05, 2014. Our sportsmen owed 3 gold, 3 silver and 4 bronze medals in the championship [6].

The members of the national team participating in Europe Cup among the youth on judo held in Greece on April 05–06, 2014 won 1 gold, 2 silver and 2 bronze medals.

The members of our national team Elmar Gasimov took II place, but Ilgar Mushkiyev took the III place at the European championship on judo among the adults held in Montpellier of France on April 24–25, 2014.

The President of Azerbaijan Republic signed a decree on successful participation of “Garabakh” football club on 17th December, 2014.

In order to widen and develop the international relations in youth and sport spheres the work with UNO, European Council, SRO, CIS and other international organizations and state organs engaged in youth and sport policy of separate countries have been continued.

The project of agreement was prepared aiming to strengthen agree mental legal base of the relationship with these countries and was agreed in a relative way. In the frame of these valid agreements different activities have been carried out. Representative delegation including youth and sportsmen leaving for foreign countries to take part at the international events was assisted in paper work necessary for their journey.

During independence period in general 50 Olympic Sport Complex were constructed in the towns and regions of our republic and put into service and 5 of such complex stipulated for the current year.

At present, the construction of Gymnastics Complex which will give an opportunity to hold the international contests according to the modern standards including I European Games to be held at high level in 2015; Re-



publican Sport Medical Center able to provide medical services to the sportsmen; Aquatic Sports Palace; construction works of Olympic Stadium accommodating 65 thousand of spectators; Trap and skeet shooting Sport Complex is continued to be newly constructed. Solid repairing works are carried out in Sport Concert Complex after Heydar Aliyev and Baku Sport Palace (Hand Games Palace). Project costs documents of European Games Park are prepared for construction of beach volleyball, beach football, water polo, 3x3 basketball sports, wreckage works are summed up in the area and preparation works for the construction have started [8].

We would like to remind that youth buildings are constructing and put into service according to "State Program of Azerbaijan Youth in 2011–2015". At the same time according to the program in current year 4 mini-football lawns in the districts have been put into service and appraisal of project costs of 16 different sport complex and construction-installation works are in the process of implementation.

REFERENCES:

1. Abiyev A., Guliyev D. Way started from Helsinki / Abiyev A., Guliyev D. – Baku: 2002. – 93 s.
2. Ajalov E. History of physical training and sport in Azerbaijan / Ajalov E. – Baku: "Maarif", 1985. – 142 s.
3. Babayev R. Possibilities and ways of work in national-mental training of teenagers in education process of physical training discipline: autoref. dis. ... can. of ped. sci-en. / Babayev R. – Baku: 2010. – 39 s.
4. Ibrahimov N. Youth is the future of independent Azerbaijan / Ibrahimov N. – Baku: "Azerbaijan", 1996. – 25 s.
5. Guliyev D. State care of physical training and sport in Azerbaijan (1970–2000). [Monographic] / Guliyev D. – Baku: "Nurlan", 2000. – 176 s.
6. Guliyev D. The role of Ilham Aliyev in Olympic Movement development. [Monographic] / Guliyev D. – Baku: "Nurlan", 2007. – 298 s.
7. Guliyev D. World, European champions and awarders of Azerbaijan (Summer Olympic sports) / Guliyev D. – Baku: "Teknur", 2009. – 127 s.
8. Guliyev D. The development of physical training and sport in independent Azerbaijan Republic. Text-book (1991–2011) / Guliyev D. – Baku: "Mutercim", 2012. – 216 s.



УДК 37.018.2

АВТОБІОГРАФІЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

Белан Г.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Стаття є стислим викладом результатів дослідження, присвяченого особливостям автобіографії як джерела історико-педагогічного дослідження, зокрема під час вивчення педагогічних персоналій у контексті історичної ретроспективи. У статті представлено стислий аналіз характеристик автобіографічних творів, їх основних складових, які було закладено в другій половині XIX ст. На прикладі текстового масиву автобіографій цього періоду доведено, що автентичність автобіографічних творів, їх суб'єктивність, наявність саморефлексії та обмеженість у часі зображення подій підтверджують інформативність автобіографії в якості джерела для досліджень педагогічної персоналії в історико-педагогічному дискурсі, проте застерігають від однозначності сприйняття фактів життєпису того чи іншого діяча у відриві від контексту інших документальних біографічних матеріалів.

Ключові слова: автобіографія, джерельна база, суб'єктивність, біографія педагога, педагогічна персоналія, історико-педагогічне дослідження.

Статья является кратким изложением результатов исследования, посвященного особенностям автобиографии как источника историко-педагогического исследования, в частности при изучении педагогических персоналий в контексте исторической ретроспективы. В статье представлен краткий анализ характеристик автобиографических произведений, их основных составляющих, которые были заложены во второй половине XIX в. На примере текстового массива автобиографий этого периода доказано, что аутентичность автобиографических произведений, их субъективность, наличие саморефлексии и ограниченность во времени изображения событий подтверждают информативность автобиографии в качестве источника для исследовании педагогической персоналии в историко-педагогическом дискурсе, однако предупреждают от однозначности восприятия фактов биографии того или иного деятеля в отрыве от контекста других документальных биографических материалов.

Ключевые слова: автобиография, источниковая база, субъективность, биография педагога, педагогическая персоналия, историко-педагогическое исследование.

Belan H.V. AUTOBIOGRAPHY AS A SOURCE OF THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESERCH: THEORETICAL AND PRAGMATIC ASPECTS

The article is a summary of the results of research devoted to peculiarities of autobiography as a source of historical and pedagogical research, particularly in the study of pedagogical personnel in the context of historical retrospectives. This article presents a brief analysis of the characteristics of autobiographical works, their main components, which was founded in the late nineteenth century. For example, the text array of autobiographies of the period proved that the authenticity of autobiographical works, their subjectivity, the presence of self-reflection and limited in time picture of events prove informative of the autobiography as a source for research of the pedagogical personnel in historical and pedagogical discourse, however, it warns against unambiguous perception of the facts biography of a person in isolation from the context of other biographical documentary materials.

Key words: autobiography, source base, subjectivity, pedagogue's biography, pedagogical personnel, historical and pedagogical research.

Постановка проблеми. Одним із важливих проблемних аспектів історико-педагогічних досліджень є їх джерельна база, яка виступає фактографічним підґрунтям теоретичного і історичного аналізу явищ наукового дискурсу конкретного часового періоду. Доказовість та достовірність результатів досліджень у галузі історії педагогіки, зокрема і такого її напрямку, як педагогічна персоналія, прямо пропорційно залежить від автентичності, репрезентативності та відносної цінності різноманітних, багаточисельних, відмінних за своєю

інформативністю та засобами відображення об'єктивної дійсності, формою та іншими характеристиками джерел. Наукова вагомість вивчення творчої біографії культурно-освітніх діячів, вчених, педагогів минулого та систематизованого висвітлення сукупності їх педагогічних поглядів передусім залежить від об'єктивного розгляду та адекватної інтерпретації комплексу джерел: наукових, публіцистичних, історичних, художніх та особистісних [8, с. 85]. У контексті теми нашої наукової розвідки акцентуємо на важливості особистісних джерел



для цілісного системного дослідження педагогічної персоналії, адже саме епістолярій, щоденники, мемуари, автобіографії «в найбільш концентрованому вигляді втілюють єдність емоційного і раціонального в живій педагогічній практиці і, відповідно, в становленні педагогічних поглядів їх авторів. Говорячи про особистісні історико-педагогічні джерела... необхідно мати на увазі, що будь-які спогади про дитинство, отроцтво та юність, що містять відомості про навчальний заклад, який закінчував автор, викладачів, атмосферу цих закладів, можуть і мають бути долучені в якості історико-педагогічних джерел», – зазначає Д.І. Раскін у статті «Классификация историко-педагогических источников» [8, с. 96] Відтак серед особистісних історико-педагогічних джерел, які є надзвичайно важливими для відтворення біографічної складової в дослідженні педагогічної персоналії, фокусуємо увагу на автобіографії як квінтенсії достовірних фактів про основні етапи життєдіяльності конкретної особистості, фактори становлення і розвитку її світоглядних орієнтирів та педагогічних поглядів в інтерпретації самого автора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автобіографія викликала значну зацікавленість дослідників від часу появи самого терміну (від грец. *autos* – сам, *bios* – життя, *grapho* – пишу) на рубежі XVIII–XIX століть, який розглядався як оповідь людини про себе і події свого життя, як вид історичного повідомлення, домінуючою особливістю якого є суб'єктивно-особистісний характер.

Традиційно автобіографію розглядають як літературний жанр, що може приймати форму роману, повісті, оповідання, нарису тощо з довільним співвідношенням художніх і документальних елементів (М. Бахтін, С. Аверінцев, Л. Гінзбург, Л. Мішина, Г. Міш, Ф. Лежен). Вчені-літературознавці, підкреслюючи науковий інтерес до жанру літературної автобіографії, вважають її складним наджанровим утворенням, що включає в себе тексти різного ґатунку та різного ідейно-естетичного спрямування (О. Галич). Проте багатогранність джерельної бази досліджень автобіографій засвідчує мультидисциплінарність їх проблематики та визначають доцільність наукового розгляду таких творів методологічним інструментарієм інших галузей: історії, психології, філософії, соціології, культурології, педагогіки. «Поле (авто)біографічних досліджень конструється як принципивно мультидисциплінарне, що поєднує лінгвістику, антропологію, історію, психологію, соціологію та ін. [1, с. 148]». Відтак основними підходами до вивчення

проблем автобіографії можуть бути як історико-літературний, філософсько-культурологічний, психоаналітичний, соціологічний, так і джерелознавчий та комплексний підходи, які дозволяють простежити екзистенційні та фактологічні аспекти саморефлексії особистості, втілені в автобіографічному дискурсі.

Оскільки **метою** даної статті є представити цінність автобіографії як історико-педагогічного джерела в контексті її розгляду як джерела вивчення зокрема педагогічної персоналії, розглядаємо її як суб'єктивну оповідь від імені автора про ретроспективу власного життя, що охоплює походження педагога, історію його родини; біографічні відомості стосовно дитячих і юнацьких років, а також акцентування на ролі батьків та близьких родичів у становленні світоглядних позицій автора, його життєвого самовизначення; виокремлення найважливіших біографічних дат, інформацію про особисте життя автора; опис років навчання та з'ясування впливу його педагогів, друзів, однодумців, атмосфери навчального закладу; реконструкцію думок та почуттів у цей період, що вплинули на визначення напряму просвітницької та педагогічної діяльності; хронологію основних етапів професійних досягнень педагога, його основні праці тощо.

Виклад основного матеріалу. Ставлення до автобіографії як історичного джерела оформилося всередині XIX ст., коли розпочалося обговорення питання про достовірність відображення дійсності у творах такого типу. Одним із перших, хто доводив унікальність автобіографії в її можливості об'єктивно дослідити всі глибинні аспекти становлення і розвитку людської особистості, був німецький філософ А. Шопенгауер (1788–1860), ця ж думка була пізніше розвинена в «науках про дух» його співвітчизника, історика культури, філософа, літературознавця В. Дільтея (1833–1911). Більшість європейських істориків XIX ст. ставили під сумнів історичну достовірність автобіографії, підкреслюючи її суб'єктивність, детерміновану недосконалістю людської пам'яті та природним прагненням автора зобразити себе з кращого боку. Аргументом на користь документальності автобіографії як історичного джерела була думка офіційного історіографа Пруссії Л. фон Ранке (1795–1886), який, розробляючи методологію історіографії, заснованої на архівних джерелах, стверджував, що автобіографія виступає корисним типом історичного повідомлення, що дозволяє висвітлити особисте життя автора, яке, проте, не повинно бути пріоритетом для історика.



Відтак саме друга половина XIX стала періодом найбільшого розквіту автобіографії і як літературного жанру, і як історичного джерела. Під впливом розвитку жанру роману в літературознавстві надзвичайної популярності набула мемуарно-автобіографічна проза за рахунок розширення її жанрових і художніх можливостей, створення психологічно-достовірних образів, необхідності відображення та осмислення розмаїття життєвих вражень. Загальновідомим є факт, що поява будь-якого автобіографічного твору зумовлена історичними обставинами конкретної епохи та національним середовищем. Особисті спогади передусім спрямовані на відтворення подій в життєдіяльності людини на тлі соціокультурних змін в суспільстві, кінцевою метою чого є фіксація тих явищ дійсності, які відіграли знакову роль у становленні та формуванні особистості того чи іншого просвітника, педагога, вченого. Саме досягнення цієї мети і становить основну відмінність між автобіографічним твором і мемуарами: автобіографія – це особиста оповідь автора про власний життєвий шлях, мемуарна література ж спрямована на відображення соціокультурного контексту епохи, історичного перебігу подій та констатацію їх впливу на особисте життя людини. Зважаючи на той факт, що автобіографія є більш особистим і вільним у відображенні дійсності твором, ніж мемуари, літературознавці констатують характеристики цього жанру: ретроспективність та авторська суб'єктивність, зумовлена централізацією на постаті самого автора: його житті, доленосних подіях, змалюванні почуттів і уявлень тощо.

Слід зазначити, що майже всі відомі діячі XIX століття залишили нащадкам свої автобіографічні спогади – В. Антонович, О. Барвінський, М. Драгоманов, М. Костомаров, П. Куліш, К. Михальчук, О. Потебня, С. Русова, І. Франко, Т. Шевченко та інші. Сучасні літературознавці, аналізуючи ці зразки творчої спадщини, відзначають, що «автобіографічні спомини XIX століття написані під одним виразним імпульсом: передати свій досвід і свою візію життя наступним поколінням. При тому українські автобіографи, за винятком О. Потебні, мали, так би мовити, дисидентську спонуку. Їхнє життя, навіть у дитинстві і школі, було майже завжди протестом проти офіційної політики уряду. Вони робили роботу, яка була проскрибована і небезпечна. Ними керували ідеї любові до рідного краю і віри в національне відродження. Такі почування виходили з низів, а не з верхів істеблішменту». Відтак домінуючими змістовими акцентами в автобіографіях другої половини XIX сто-

ліття стали суспільно-громадське служіння своєму народові та просвітницька й творча (наукова, літературна) діяльність автора.

Першими комплексними повномасштабними автобіографіями, які всебічно розкривають життєвий і творчий шлях авторів, стали «Моє життя» П. Куліша (1868 р.), «Автобіографія» М. Костомарова (1890). Ці зразки мають чітку структуру, констатуємо наявність певних тематичних складових частин, характерних для класичної моделі життєписів: родовід (походження автора, статус предків) – інформація про батьків та найближчих родичів – народження і дитячі роки – особливості родинного виховання – освіта (домашня, шкільна, університетська) – професійні досягнення, суспільна діяльність – знакові моменти особистого життя тощо. Також ці твори містять відомості, характерні саме для автобіографій XIX століття: участь в організації й діяльності українських Громад, інших науково-просвітницьких товариств; пов'язані із цим відомості про арешти, ув'язнення й заслання; інформація про основні напрями культурно-просвітницької діяльності (збір етнографічного, археологічного, фольклорного матеріалу, публіцистична робота, запровадження навчальних закладів, укладення підручників, характеристика епістолярію, історія створення художніх творів); подорожі Україною та Європою задля підвищення наукової кваліфікації тощо.

Ці твори були написані авторами вже в зрілому віці, як своєрідний підсумок плідного життєвого етапу П. Куліша та М. Костомарова – періоду їх бурхливої педагогічної, громадсько-просвітницької, публіцистичної й літературної діяльності. Ці автобіографії містять надзвичайно цінну інформацію для дослідження їх авторів як педагогічних персоналій, адже виступають джерелом відомостей не лише про факти життєдіяльності П. Куліша та М. Костомарова, але й містять як детальний опис їх політичних, ідеологічних, духовно-екзистенційних переконань, так і їх власне пояснення мотивів діяльності в конкретних ситуаціях громадсько-політичного й культурного життя України другої половини XIX століття.

У текстовому масиві автобіографій означеного часового проміжку виділяються твори меншої літературної цінності, яка проте не виключає їх фактологічного значення, які створювалися громадсько-просвітницькими діячами, педагогами другої половини XIX століття із суто практичних потреб для довідкових видань, літературних енциклопедій, а також на прохання дослідників творчості конкретної постаті. Ці автобіографії характеризуються невеликим обсягом, наявністю чіткої хронології у висвітленні



фактів життєдіяльності, стислим викладом подій, фрагментарністю розкриття біографічних відомостей, практичною відсутністю саморефлексії автора, а відтак і невисоким рівнем художності, акцентом на творчій діяльності постаті, її здобутках (наявність бібліографії праць діяча, укладеної ним самим, перелік псевдонімів тощо). До таких творів дослідники відносять «Автобіографічний нарис» Т. Шевченка, «Автобіографічну записку» О. Потебні, «Автобіографію», «Дещо про себе самого» І. Франка, «Автобіографію» О. Кониського та ін.

Висновки. Підсумовуючи, необхідно зазначити, що автобіографічні матеріали другої половини XIX ст., періоду популяризації цього жанру, є надзвичайно цінним історико-педагогічним джерелом, які, як правило, містять автентичну інформацію про походження, родинний статус, освіту, кар'єру діяча, творчі здобутки; приятельське або родинне листування, яке містить унікальну інформацію про особу, коло її знайомих, інтереси, заняття, захоплення, внутрішній світ; перелік їх наукових та художніх творів; детальну характеристику напрямів педагогічної, просвітницької, громадсько-політичної діяльності, пояснення мотивів власних вчинків у суперечливих ситуаціях тощо. Текстовий масив автобіографій представлений як комплексними, високохудожніми творами, так і невеликими за обсягом фактографічними зразками, створеними для потреб видавців і дослідників творчості. Автентичність автобіографічних творів, їх суб'єктивність, наявність саморефлексії та обмеженість у часі зображення подій як підтверджують інформативність автобіографії в якості джерела для досліджень педагогічної персоналії в історико-педагогічному дискурсі, так і застерігають від однозначності сприйняття фактів життєпису того чи іншого діяча у відриві від контексту інших документальних біографічних матеріалів. Із сучасних методологічних позицій історико-педагогічної науки повну та об'єктивну характеристику життєдіяльності тієї чи іншої особистості дасть лише комплексне використання сукупності всіх джерел в їх порівняльно-аналітичному вимірі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Галич О.А. Українська письменницька мемуаристика: природа, еволюція, поетика / О.А. Галич. – К. : КДПІ ім. О.М. Горького, 1991. – 217 с.
2. Драгоманов М. Автобіографія / М. Драгоманов // Самі про себе: Автобіографії видатних українців XIX століття / За ред. Ю. Луцького. – Нью-Йорк : Видання Української Вільної Академії Наук у США, 1989. – С. 115–145.
3. Конисский А. Автобіографія / А. Конисский // Світ. – 1882. – С. 227–228.
4. Костомаров Н.И. Исторические произведения. Автобиография / Н.И. Костомаров; Сост. и ист.-биограф. очерк В.А. Замлинского; Примеч. И. Л. Бутича. – 2-е изд. – К. : Лыбидь, 1990. – 736 с.
5. Куліш П. Моє життя / Пантелеймон Куліш // Куліш П. Повість про Український народ; Моє життя; Хутірська філософія і віддалена од світу поезія / Упорядкув., передм., пер., прим. О. Шокало. – К. : Редакція журналу «Український світ», 2005. – С. 95–138.
6. Луцький Ю. Передмова / Ю. Луцький // Самі про себе: Автобіографії видатних українців XIX століття / За ред. Ю. Луцького. – Нью-Йорк : Видання Української Вільної Академії Наук у США, 1989. – С. 7–17.
7. Потебня О. Автобіографічна записка Олександра Потебні / О. Потебня ; пер. Б. Шнайдер // Самі про себе : автобіографії видатних українців XIX-го століття / ред. Юрія Луцького. – Нью Йорк, 1989. – С. 225–228.
8. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников / Д.И. Раскин // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики : сб. науч. тр. / Под ред. Э.Д. Днепровы и О.Е. Кошелевой. – М., 1989. – С. 85–98.
9. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. Франко І. Дещо про себе самого / І. Франко // Франко І.Я. Твори: в 20 т. / Редкол.: Корнійчук О.Є., Біленький О.І. та ін. – Т. 1.: Автобіографічні матеріали. Оповідання. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1955. – С. 25–29.
11. Шевченко Т.Г. Письмо Т. Гр. Шевченка к редактору «Народного чтения» / Т.Г. Шевченко // Шевченко Т.Г. Зібрання творів: у 6 т. / Редкол.: М.Г. Жулинський (голова) та ін. – Т. 5. : Щоденник. Автобіографія. Археологічні нотатки та ін. – К. : Наукова думка, 2001. – С. 194–198.
12. Ярошевський М.Г. Биография ученого как науковедческая проблема / М.Г. Ярошевський // Человек науки. – М., 1974. – С. 19–57.



УДК 376(71)

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

Бондар Т.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Черкаський державний технологічний університет

У статті проаналізовано розвиток інклюзивної освіти в провінціях Нью-Брансуїк, Альберта й Онтаріо. Із-поміж низки чинників, що забезпечують розвиток інклюзивної освіти в названих провінціях, виокремлено суттєву урядову підтримку ініціатив провінцій. Окреслено стратегічні напрями діяльності провінцій із подальшого вдосконалення інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: інклюзивна освіта, чинники, керівництво, моделі освіти, навчальні досягнення усіх учнів.

В статье проанализировано развитие инклюзивного образования в провинциях Нью-Брансуик, Альберта и Онтарио. Среди ряда факторов, обеспечивающих развитие инклюзивного образования в указанных провинциях, выделена значительная правительственная поддержка инициатив провинций. Определены стратегические направления деятельности провинций по дальнейшему совершенствованию инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: инклюзивное образование, факторы, руководство, модели образования, учебные достижения всех учеников.

Bondar T.I. FACTORS THAT EMPOWER INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT IN CANADA

The article analyzes the development of inclusive education in the provinces of New Brunswick, Alberta, and Ontario. Among many factors ensuring the development of inclusive education in these provinces, significant government support for provincial initiatives was identified. The strategies for further improvement of inclusive education for all students were analyzed.

Key words: inclusive education, factors, leadership, education model, all students' academic achievements.

Постановка проблеми. Попри деякі проблеми в забезпеченні освітніх потреб усіх учнів, у десяти провінціях і на трьох територіях Канади питання розвитку інклюзивної освіти перебуває під постійним контролем. Починаючи з кінця 1980 років, коли вперше був ужитий термін «інклюзія» стосовно занепокоєння незадовільними успіхами учнів з інвалідністю в межах моделі спеціальної освіти, пропоненти моделі інклюзивної освіти досліджують найкращі способи підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Науковці постійно аналізують і вдосконалюють стан розвитку інклюзії для з'ясування сильних і слабких сторін освіти з метою подальшої модернізації. Наприклад, станом на 2001 рік уважали, що освіта в провінції Нью-Брансуїк опинилася в кризовому стані в порівнянні з провінцією Альберта. Нині провінцію Нью-Брансуїк називають повністю інклюзивною, оскільки уряд юрисдикції чітко зазначив, що інклюзивна освіта охоплює всіх учнів без винятку, а в Альберті все ще дозволене існування двох відокремлених систем – інклюзивної та спеціальної. Серед решти провінцій названо Онтаріо, що формулює динамічні інклюзивні стратегії розвитку освіти. Україна, долучившись до низки міжнародних ініціатив стосовно забезпечення прав учнів з інвалідністю на

освіту, потребує підтримки для реалізації взятих зобов'язань. Отже, вивчення соціальних, організаційних, педагогічних чинників, що забезпечують поступовий рух до розбудови інклюзивного середовища в Канаді, актуалізує проблематику пропонованого дослідження.

Ступінь дослідження проблеми. Питання переходу до моделі інклюзивної освіти в Канаді й чинники, що забезпечували реалізацію інклюзивної освіти в провінції Нью-Брансуїк, студіювали канадські вчені: Г. Банч (G. Bunch), Л. Дор (L. Dore), Р. Дор (R. Dore), А. У. МакКейн (A. W. MacKay), Г. Портер (G. Porter), К. Фіннеган (K. Finnegan), С. Хамфріс (C. Humphries). Розвиток інклюзивної освіти в Альберті є предметом наукового пошуку Е. Гаргривза (A. Hargreaves), Е. Скраби (E. Scraba), Д. Шерлі (D. Shirley)ю Шляхи поліпшення інклюзивної освіти в Онтаріо досліджували М. Долмідж (M. Dolmage), Дж. Стрікланд (J. Strickland), Г. Стюарт (H. Stuart), Дж. Спект (J. Specht), Г. Янг (G. Young).

Мета статті полягає в з'ясуванні основних чинників, що забезпечують розвиток інклюзивної освіти в Канаді, на прикладі провінцій Нью-Брансуїк, Альберта й Онтаріо.

Виклад основного матеріалу. Порівняльний аналіз розвитку систем освіти про-



вінцій Нью-Брансуїк та Альберти, проведений Е. Скрабою, уможлиблює виокремлення чинників, що сприяють розвитку інклюзивної освіти. Станом на 2001 рік обидві провінції перебували в процесі реформування систем освіти для переходу до інклюзивного формату розвитку шкільництва. Попри характерний для обох провінцій високий рівень бідності й злочинності, низький рівень фінансування освіти та численну кількість дітей без належної опіки [13, с. 3], існували суттєві відмінності в освітньому законодавстві й загальній освітній політиці обох провінцій. Системі освіти провінції Альберта притаманний високий рівень розвитку всіх компонентів навчального середовища, що ґрунтоване на цінності навчання й високих очікуваннях. Незважаючи на самовідданість і зусилля фахівців, систему освіти Нью-Брансуїк уважали замкненою системою в умовах кризи, з низькими очікуваннями й відсутністю стандартів, виснаженою роками постійних змін [13, с. 2]. Варто наголосити на значущості акцентів у законодавстві: в Альберті беруть до уваги доступність і якість освіти, Нью-Брансуїк надає перевагу порядку й дисципліні. Порівняльний аналіз посадових обов'язків учителя засвідчує принципові відмінності в системах освіти в провінції Альберта й Нью-Брансуїк: завдання вчителя в Альберті – грамотно навчити (виконувати завдання навчальної програми), а вчителя в Нью-Брансуїк – підтримувати порядок, вести облік відвідування й відповідати за розв'язання дисциплінарних питань [13, с. 37]. Аналізуючи відмінності, зважають на керівні документи, які вносять розвиток освіти в обох провінціях: в Альберті це «Рекомендації для освіти» («Guide to Education») [5], який виходить щороку й містить чітку інформацію щодо вимог до діяльності шкіл. Риторика назви керівного документа департаменту освіти провінції Нью-Брансуїк – «Методи, які потрібно шукати в загальноосвітніх закладах» («Practices to Look for in our Education Communities K-12», 2001) – резонує зі станом освіти на 2001 р.

Відмінність виявляється в чіткості вимог до стандартів освіти, що описані в Законі «Про освіту», рекомендаціях провінції Альберта. «Основним обов'язком школи є забезпечення рівня навченості учнів, який відповідає або перевищує стандарти провінції та відображений в результатах навчання учнів, незалежному оцінюванні, випускних іспитах. Школи мають повноваження для використання ресурсів і методів навчання з метою досягнення зазначеного рівня [5, с. 1]. Станом на 2001 р. у Нью-Брансуїк були відсутні за-

гальні стандарти освіти учнів [13, с. 42]. Законодавче забезпечення інклюзивної освіти суттєво не відрізняється: початок реалізації інклюзивних принципів (середина 1980-х рр.) хронологічно збігається, спільним є пріоритетність розміщення учнів з особливими потребами в «звичайних класах», надання спеціальних послуг, можливість взаємодії з ровесниками, створення найбільш сприятливого середовища відповідно до потреб учнів, активна участь у житті школи й місцевих громадських заходах. Проте в провінції Альберта, на відміну від Нью-Брансуїк, мета освіти – підвищувати рівень навчання, задовольняючи спеціальні освітні потреби, а рішення щодо способів організації якісного навчання учнів з особливими потребами приймають школи. У Нью-Брансуїк рекомендації щодо інклюзивної освіти («Guidelines on Integration») мають директивний, приписний характер [13, с. 40]. Негативні наслідки директивної політики промовисто ілюструє заборона навчання учнів у диференційованих (різномісцевих) групах. Зосереджуючись на виконанні принципу рівності всіх учнів, школа не забезпечує потреб учнів у навчанні (це засвідчують низькі результати місцевого, національного та міжнародного оцінювання) – система освіти не спрямована на досягнення високих результатів. Позиціонуючи освітню систему Нью-Брансуїк як систему виховання, яка турбується й захищає учнів, відображаючи соціальні цінності і переконання, система втрачає власне основне призначення – відповідальність за навчання [13, с. 39].

Серед чинників, які перешкоджають провінції Нью-Брансуїк забезпечувати якісну освіту, варто назвати такі: відсутність керівництва; брак бачення розвитку освіти; невміння батьків допомагати дітям у навчанні; недостатній рівень залученості батьків до навчально-допоміжних видів діяльності; відсутність освітніх стандартів / очікувань; несформованість культури здорового інкомислення й обговорення; наявність організаційної структури й методів, які внемовляють задоволення навчальних потреб учнів; постійні зміни в моделі управління; постійні зміни в навчальній програмі [13, с. 49]. Після результатів порівняльного аналізу стану інклюзивної освіти уряди провінцій рухалися кардинально відмінним курсом, із відмінними акцентами й пріоритетами стратегічного планування.

Зміна траєкторії руху провінції Нью-Брансуїк в інклюзивному напрямі стала помітною після публікації звіту Ю що підготував за дорученням Міністерства освіти провінції Нью-Брансуїк у 2005 р юрист, дослідник



У. МакКей. Звіт У. МакКея містив докладний аналіз стану розвитку інклюзивної освіти на 350 сторінках тексту й 500 сторінках додатків. Науковець сформулював 95 рекомендацій для покращення інклюзивних шкіл провінції, узявши до уваги рекомендації Е. Скраби. Серед рекомендацій, покликаних якісно змінити школу, варто виокремити пропозицію переформулювати преамбулу до Закону «Про освіту» для увиразнення ролі освіти в розбудові інклюзивного середовища. Ідею для зміни змісту преамбули взято із Закону «Про освіту» Північно-Західних територій, оскільки на державному рівні території Канади визнані історично «інклюзивними» [8, с. 18]. Запропоновано передбачити в Законі «Про освіту» широке визначення інклюзії, що обґрунтоване низкою досліджень та окреслює основні вимоги до створення інклюзивного середовища. Привертає увагу прагнення забезпечити доступність загальної програми всім учням, оцінити потенціал і перспективи для всіх учнів, створити гнучку систему послуг для задоволення потреб усіх учнів. Наголошено на важливості розуміння інклюзії не як місця перебування учня, а як підходу, якому властива гнучкість [8, с. 20]. Рекомендовано переосмислити норми наповнення класу для запобігання професійному вигоранню вчителів, забезпечити організацію ресурсного кабінету, передбачити допомогу в заповненні численних звітів, найняти на роботу достатню кількість допоміжного персоналу для надання допомоги вчителю в класі.

Станом на 2006 р. провінція Нью-Брансуїк ставила завдання створити дитино-центровану шкільну систему. Оскільки в провінції переважають сільські райони, традиційна концепція школи як центру спільноти резонує з її історією. У. МакКей вважає, що оскільки школи самостійно змінитися не зможуть, перетворити школу в центр розвитку громади допоможе партнерство з іншими урядовими відомствами, приватним сектором, громадськими організаціями, батьками, учнями й широкою громадськістю [9, с. 188].

Важливе значення для реалізації інклюзивної освіти мала рекомендація стосовно оновлення моделі надання супроводу – модель інтегрованого надання послуг / підтримки. Необхідність оновлення підходу до надання послуг спричинена неефективністю попередньої моделі. Сутність запропонованої оновленої моделі полягає в спільній відповідальності за учнів, що вможливить акцентування на пріоритетності інклюзивної освіти серед усіх залучених відділів, організацій, агенцій. Для реалізації спільної

відповідальності запропоновано створити на рівні міністерств керівний підрозділ із питань інклюзивної освіти, що за підтримки всіх міністерств провінції розв'язуватиме питання розбудови інклюзивного освітнього простору. За словами У. МакКея, попри можливий потенціал моделі, активізувати її може лише політична воля уряду [8, с. 26].

Через п'ять років, у 2010 р. Міністерство освіти провінції знову сформулювало завдання проаналізувати стан розвитку інклюзивної освіти й вивчити питання щодо реалізації рекомендацій попереднього звіту [10, с. 7]. Г. Портер, як керівник проекту, підготував доповідь стосовно стану розвитку інклюзивної освіти в провінції та окреслив стратегії, що вможливають подальшу інклюзію. Рекомендовано переосмислити функції й обов'язки керівних відділів; збільшити фінансування професійної підготовки вчителів і підвищити компетентність персоналу школи; вдосконалити механізми фінансування школи й посилити її звітність / відповідальність; збільшити ефективність Департаменту освіти й розвитку дітей дошкільного віку в аспекті розроблення узгодженої та ефективної системи освіти, де інклюзію взято за принцип покращення школи. Суттєвим досягненням станом на 2012 р. вважають фахову підтримку інклюзивної освіти 1000 вчителів й інших фахівців та 2,400 асистентів вчителя й пара-професіоналів для додаткового супроводу. Суттєвим недоліком у провінції вважають нераціональне використання супроводу – зосередження уваги лише на потребах учнів з особливими потребами. Дослідник пропонує розширити роль фахівців супроводу, зосередившись на питаннях підвищення якості освіти всієї школи, для забезпечення успіху кожного учня [10, с. 145]. Низка докладних рекомендацій стосується поліпшення управлінських навичок керівників освітніх установ, переосмислення функцій шкільної міждисциплінарної комісії, що опікується питаннями розміщення учнів з особливими потребами, використання ефективних інклюзивних методів навчання, підготовки майбутніх учителів, структури міжвідомчої співпраці, фінансування та звітності, виконання індивідуального навчального плану, створення сприятливого навчального середовища, реформування старшої школи, що забезпечить успішний план переходу учнів з особливими потребами в доросле самостійне життя, реформування альтернативної освіти [10, с. 145–167]. Визнання слушності рекомендацій Г.Л. Портера зафіксовано в інформації відділу «Інклюзивна освіта Канади» про виступ науковця перед експертами комісії з прав людини ООН в



Женеві на сесії, присвяченій інклюзивній освіті в березні 2014 р. У червні цього ж року ЮНЕСКО нагородила Г. Л. Портера за діяльність у сфері інклюзивної освіти [4].

У провінції Альберта організація інклюзивної освіти знаходиться під контролем департаменту освіти Альберти. У 1991 р. Департамент освіти розробив план дій, що містив 40 рекомендацій стосовно покращення координації надання послуг для дітей з особливими потребами, фінансування особливих освітніх потреб, а також оцінювання навчальних результатів і розроблення стандартів успішності для виняткових учнів [2, с. 13]. У 1993 році Департаментом освіти Альберти розроблено регулювання 1.6.1. для розміщення учнів із особливими потребами, які є чинними нині.

Однією з порівняно недавніх широкомасштабних ініціатив вважають розроблення напряму розвитку освіти провінції (2009 рік). Консолідація консультацій, досліджень, огляду літератури, робота з експертами в цій галузі, численні обговорення вможливили формулювання рекомендацій щодо змін у підходах і впровадження послуг для учнів, які мають інвалідність, та вдосконалення інклюзивної освіти. Реформування освіти скеровують на системні зміни, що враховують спільні цінності всіх учнів, на відміну від попередньої концепції, яка акцентувала на відмінностях учнів [14, с. 4]. Ідею взаємної відповідальності в межах усієї системи освіти для задоволення потреб усіх учнів, зокрема учнів, які мають інвалідність, вважають основоположною в провінції Альберта [14, с. 4]. Згідно з інформацією Асоціації вчителів Канади комісія підготувала 10 блоків рекомендацій [2, с. 102], які охоплювали три основні напрями: розроблення навчальних програм, підвищення потужності школи й покращення взаємодії між медичними, педагогічними, соціальними працівниками [11].

Варті дослідницької уваги три основні напрями розвитку інклюзивної освіти в провінції Альберта: розроблення навчальних програм, підвищення потужності школи, розроблення моделі співпраці, що вможливають виокремлення чинників реалізації інклюзії. Перелік рекомендацій щодо розроблення навчальних програм містить три завдання: 1) розробити інструменти й моделі для використання поточних програм навчання, що ґрунтовані на сильних сторонах учнів, забезпечують їх можливостями для навчання й розвитку; 2) забезпечити збір інформації на рівні міністерства, території, школи й класу для підтримки всіх учнів (пропонують замінити чинну систему кодування спеціальної освіти на систему збору

даних, акцентуючи увагу на потребах учня, а не на стані; створити загальну, негроміздку комп'ютеризовану систему щорічного збору інформації про навчальні досягнення учнів провінції Альберта; 3) озробити легкодоступні навчальні матеріали (друковані й цифрові) для всіх учнів [14, с. 8].

Проблема підвищення потужності школи ставить за мету розбудову такої школи, яка здатна надавати необхідний супровід і реагувати на потреби всіх учнів. Виокремлено чотири основних завдання: 1) розроблення практичних методів, які ефективно залучають батьків, як поважних членів громади (через співпрацю з батьками в розробленні індивідуального навчального плану, проведення необхідних занять для батьків, створення професійних інструментів для підвищення обізнаності в питанні надання необхідного супроводу); 2) перетворення шкіл на професійні центри допомоги вчителям у наданні необхідного супроводу учням з обмеженими можливостями в навчанні та іншими освітніми потребами в рамках навчального середовища; 3) розроблення стандартів, які б сприяли перетворенню передового досвіду в області інклюзивної освіти в нормативне викладання в усіх школах провінції; 4) розширення доступу до навчальних технологій для всіх учнів (вивчення моделей фінансування для використання освітніх і допоміжних технологій для задоволення освітніх потреб учнів, вивчення можливостей існуючих технологічних ініціатив для розроблення технологічно орієнтованого супроводу учнів, наприклад, модель телездоров'я (telehealth model) [14, с. 9].

Третій напрям розвитку інклюзивної освіти полягає в розробленні моделі співпраці для надання культуровідповідного й своєчасного супроводу («service delivery model») і забезпечення потреб учнів в умовах школи, сім'ї та спільноти. Реалізація цього напряму передбачає: 1) обов'язкове розроблення моделі співпраці, де основну роль визнають за школою, а також залучають послуги на рівні міністерств для підтримки учнів у період переходу зі школи до дорослого життя; 2) розроблення плавного, всеохопного підходу, що забезпечує своєчасний доступ до координованого супроводу учнів, сімей та шкіл (розроблення та впровадження стандартів і протоколів для всеохопного підходу (the wraparound approach); 3) розроблення й впровадження моделі підтримки в природному дошкільному середовищі, забезпечуючи плавний перехід до першого класу для дітей молодшого віку, які знаходяться у факторі ризику [14, с. 10].

Асоціація вчителів Альберти також постійно проводить наукові дослідження ін-



клюзивної освіти: група експертів із фахової освіти «Blue Ribbon» докладно вивчала реалізацію рекомендацій уряду на практиці в 1997 р., 2009 р., 2014 – 2015 роках [15, с. 5]. Попри докладність розроблених стратегій уряду, Асоціація вчителів Альберти констатує, що реалізацію інклюзивної освіти гальмує низка чинників: переповнені класи, надмірне навантаження на вчителя, з огляду на необхідність документування процесу реалізації індивідуального навчального плану, брак фінансування освіти. Учителі звертають увагу на декларативний характер керівних документів міністерства освіти провінції. Наприклад, із часу ухвалення «Setting the Direction Framework» (2009), що рекомендував шляхи підвищення інклюзивності освітнього середовища, учителі отримали менше підтримки [15, с. 15]. Як зазначають в Асоціації вчителів провінції Альберта, попри урядову підтримку рекомендацій, питання реалізації є не з'ясованим [2, с. 13]. Як позитивний фактор визнання ставлення вчителів провінції до інклюзії: розуміння значущості інклюзивних цінностей для майбутнього всієї громади. Зазначимо, що ставлення громади до інклюзії все ще невизначене. З одного боку, інклюзію сприймають як механізм забезпечення рівності, а з іншого, – як загрозу справедливості в освіті [15, с. 15]. Складність розвитку інклюзивної освіти в Альберті пояснюють Е. Гаргривз (A. Hargreaves), Д. Шерлі (D. Shirley). Називаючи Альберту однією з найкращих провінцій у світі стосовно розвитку інклюзивної освіти, науковці зазначають, що неналежний розподіл відповідальності, недостатній рівень автономії вчителя, відсутність мережі професійного міжнародного партнерства можуть стати тими чинниками, що спричинять втрату позиції Альберти в якості лідера освіти [1, с. 1].

Асоціація вчителів Альберти констатує, що освітня система провінції Онтаріо визнана на світовому рівні поряд із такими країнами, як Фінляндія та Сингапур [1]. У провінції Онтаріо помітна тенденція до постійного моніторингу стану розвитку інклюзивної освіти. Завдяки регулярному вивченню чинників, що перешкоджають реалізації інклюзивних цінностей, виокремлено: брак фінансування, фізичну недоступність (бар'єрність) складність процесу розміщення учнів, які мають інвалідність, негативне ставлення суспільства, стереотипи, нерозуміння політики Комісії з прав людини провінції Онтаріо [6, с. 4]. Важливим чинником для розвитку інклюзивної освіти вважаємо діяльність Комісії з прав людини Онтаріо: постійно моніторячи це питання, комісія також відстежує ступінь реаліза-

ції положень, розробляє рекомендації, що сприяють змінам у ставленні суспільства до інвалідності, подоланню стереотипів.

Суттєві зміни в школах і професійному розвитку вчителів відбулися завдяки звіту групи експертів із навчання читання й рахунку учнів з особливими освітніми потребами (дитячий садок до 6 класу) – «Освіта для всіх» («Education for All»). Заслужують на увагу керівні принципи, які сприяли таким перетворенням: 1) усі учні можуть домогтися успіху, продемонструвати компетентність у грамотності й вмінні рахувати; 2) універсальний дизайн і диференційоване навчання є ефективними та взаємопов'язаними засобами навчання й підвищення ефективності в задоволенні освітніх потреб усіх учнів; універсальний дизайн уможливорює ефективне використання навчального середовища незалежно від віку, здібностей учнів або ситуації; учителі повинні вміти реагувати на конкретні потреби в навчанні окремих учнів, забезпечуючи диференційоване навчання; 3) ефективні педагогічні технології мають бути ґрунтовані на експериментально перевірених даних і доказових методах; 4) учитель є ключовим фактором розвитку грамотності й навичок рахунку учня; 5) кожен учень має власні унікальні особливості навчально-пізнавальної діяльності, які широко варіюються; учителі повинні планувати різноманітні завдання, використовувати динамічні й гнучкі форми роботи з учнями, а також проводити систематичне оцінювання; 6) учителі потребують підтримки громади для створення сприятливого, ефективного навчального середовища для учнів з особливими потребами; 7) справедливість не означає однаковість; однакове поводження з усіма учнями означає, що діти, які потребують супроводу або змін в програмі для покращення навчальних результатів, зрештою опиняться в не вигідному становищі; деякі учні потребують більшої підтримки, ніж інші [3, с. –4].

У стратегічному, десятирічному планові розвитку освіти провінції «Якісні школи, високі результати» («Quality Schools, High Results» – QSHR), виокремлено дев'ять напрямів заходів, які мають особливе значення для успіху учнів з винятковими потребами. Наголошено на значущості профілактики затримки в навчанні; вдосконаленні програм для учнів, які вимагають втручання, але не ідентифіковані як виняткові; забезпеченні послідовності реалізації принципів інклюзивної освіти в усіх загальноосвітніх школах; подоланні податкового тиску; задоволенні потреб зростаючого числа учнів, які мають виняткові потреби, зокрема з медичними діагнозами; задоволенні потреб учнів



із поведінковими проблемами; покращення взаємодії між навчальною програмою і системою супроводу учнів, що уможливить ефективне планування та ухвалення рішень; забезпечення взаємної відповідальності вчителів загальної школи й відділів супроводу за навчання учнів із винятковими потребами; забезпечення якісної перепідготовки вчителів для підвищення навчальних результатів усіх учнів класу; забезпечення якості навчання для вчителів ресурсних кабінетів, методистів, асистентів учителя й інших парапрофесіоналів; ефективного залучення учителів ресурсних кабінетів, учителів-методистів, асистентів-учителів та інших парапрофесіоналів, покращеного планування переходу для виняткових учнів; забезпечення найкращих результатів навчання для учнів перших націй із винятковими потребами, з огляду на унікальне становище цих учнів; розбудови міжвідомчої взаємодії й підтримки [7, с. 1–2].

Міністерство визнає, що відділи освіти провінції перебувають на різних етапах реалізації принципу рівності й інклюзії в галузі освіти, а також очікує, що школи демонструватимуть постійне поліпшення на щорічній основі, упроваджуючи справедливу, інклюзивну освітню політику. Плани реалізації повинні містити чітко заявлені річні цілі й вимірні результати на рівні шкільного округу та школи; відобразити результати консультацій із партнерами, а також надавати докази активної поточної партнерської співпраці із учнями, батьками й різними організаціями; містити індикатори для вимірювання та оцінювання.

У провінції Онтаріо переконані, що охоплення різноманітності та рух від терпимості до прийняття й поваги вможливить перетворення системи освіти Онтаріо в найбільш інклюзивну систему в світі. Експериментально підтверджено, що учні, які почуваються бажаними й прийнятими в школах, з напевно досягають успіхів у навчанні [12, с. 5].

Висновки. Зафіксовано чітку тенденцію до систематичного моніторингу стану інклюзивної освіти в Канаді. Численні організації, науковці, юристи моніторять стан розвитку інклюзивної освіти, готуючи докладні звіти, які містять рекомендації для подолання проблем. Суттєвими чинниками розвитку інклюзивної освіти в провінціях Альберта, Нью-Брансуїк й Онтаріо є: належне керівництво з боку прогресивних урядів провінцій, що акцентують увагу на пріоритетному розвитку освіти; фінансова підтримка урядами науково-обґрунтованих рекомендацій, покликаних забезпечити доступну освіту всім учням; високий рівень

проведення наукових досліджень для з'ясування можливих шляхів розв'язання проблем; взаємодія на всіх рівнях організованої громади для розбудови інклюзивної школи, що гарантує розвиток інклюзивного суспільства. Кожна з провінцій, зважаючи на політичні, соціальні, економічні, культурні передумови, має власну систему шляхів реалізації інклюзивних цінностей, акцентує різні чинники, але досягає однаково високих результатів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. A great school for all... transforming education in Alberta [Electronic Resource] / Alberta Teachers' Association, 2012. – 48 p. – Available at : www.teachers.ab.ca/sitecollectiondocuments/ata/publications/research/pd-86-26%20a%20great%20school%20for%20all-transforming%20education%20in%20alberta.pdf.
2. Alberta Teachers' Association Report of the Blue Ribbon Panel on Inclusive Education in Alberta Schools [Electronic Resource] / Alberta Education, 2014. – 128 p. – Available at : <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/News-Room/2014/PD-170-1%20PD%20Blue%20Ribbon%20Panel%20Report%202014-web.pdf>.
3. Dolmage M. Evidence of Effective High School Inclusion: Research, Resources and Inspiration [Electronic Resource] / M. Dolmage, G. Young, H. Stuart, J. Specht, J. Strickland // Ministry of Education of Ontario, 2009. – 33 p. – Available at : http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/april2009/IAI_EDU_research_report.pdf.
4. Gordon Porter [Electronic Resource]. – Available at : <http://www.cacl.ca/news-stories/blog/gordon-porter>.
5. Guide to Education [Electronic Resource] / Alberta Education, 2015. – 148 p. – Available at : https://education.alberta.ca/media/1626501/guide_to_education_2015.pdf.
6. Guidelines on accessible education [Electronic Resource] / Ontario Human Rights Commission, 2004. – 39 p. – Available at : http://www.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/Guidelines_on_accessible_education.pdf.
7. Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick [Electronic Resource]. – 2004. – 11 p. – Available at : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/AppendixA.pdf>.
8. MacKay W. Author's summary Connecting care and challenge: tapping our human potential – Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick [Electronic Resource] / W. Mackay // Province of New Brunswick, 2006. – 65 p. – Available at : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/ReportOnInclusiveEducationSummaryDocument.pdf>.
9. MacKay W. Connecting care and challenge: tapping our human potential – Inclusive Education: A Review of Programming and Services in New Brunswick [Electronic Resource] / W. MacKay // Province New Brunswick, 2006. – 347 p. – Available at : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/mackay/ConnectingCareAndChallenge-MacKayReport.pdf>.



10. Porter G. L. Strengthening Inclusion, Strengthening Schools – An Action Plan for Growth: Report of the Review of Inclusive Education Programs and Practices in New Brunswick Schools / G. L. Porter, A. AuCoin // Province of New Brunswick. – 2012. – 243 p.

11. Province Moves Forward on Inclusive Education System: News release [Electronic Resource] / Government of Alberta. – June 11. 2010. – 5 p. – Available at : <https://www.alberta.ca/release.cfm?xID=2856023540028-EDBE-4BD0-9196DD1D9C6D3A8E>.

12. Realizing the Promise of Diversity Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy [Electronic Resource] / Ministry of Education, Ontario, 2009. – 34 p. – Available at : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>.

13. Scraba E. J. Schools Teach – Parents and Communities Support – Children Learn – Everyone Benefits: A Review Of The New Brunswick Education System Anglophone Sector [Electronic Resource] / E. J. Scraba // Education Consulting International, 2002. – 67 p. – Available at : http://nb.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/Scraba_Report.pdf.

14. Setting the direction framework [Electronic Resource] / Alberta Education, 2009. – 24 p. – Available at : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506091.pdf>.

15. The State of Inclusion in Alberta Schools [Electronic Resource] / Alberta Teachers' Association, 2015. – 48 p. – Available at : <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-5%20The%20State%20of%20Inclusion%20in%20Alberta%20Schools.pdf>.

УДК 377.4

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОСАДИ «ПЕДАГОГ-ОРГАНІЗАТОР»: ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Гусак В.М., викладач
кафедри педагогіки та андрагогіки

*КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради*

У статті обґрунтовано актуальність дослідження та представлено результати ретроспективного аналізу становлення і розвитку посади «педагог-організатор» у загальноосвітніх навчальних закладах. Проаналізовано хронологічні етапи його професійного еволюціонування у контексті конкретних історичних умов із початку ХХ ст. Стаття розкриває сутність понять «провідник», «організатор», «піонерський вожатий», «педагог», «педагог-організатор», а також визначає поняття «педагог-організатор» з позицій його діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: провідник, організатор, піонерський вожатий, педагог-організатор.

В статье показаны результаты ретроспективного анализа становления и развития должности «педагог-организатор» в общеобразовательных учебных заведениях. Автором воспроизведены хронологические этапы его профессионального эволюционирования, в соответствии со сложившимися историческими условиями с начала ХХ в. Статья раскрывает сущность понятий «проводник», «организатор», «пионерский вожатый», «педагог», «педагог-организатор», а также определяет понятие «педагог-организатор» с позиций его деятельности в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: проводник, организатор, пионерский вожатый, педагог-организатор.

Husak V.M. THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE POSITION “A TEACHER ORGANIZER”: HISTORICAL AND RETROSPECTIVE ANALYSIS INTRODUCTION

In the article the relevance of research is proved and the results of retrospective analysis of the formation and development of a position “a teacher organizer” in general educational institution is represented. Chronological stages of its professional evolving in the context of specific historical conditions, since the beginning of the XX century are analyzed. The article discloses essence of the concepts “a guide”, “an organizer”, “a pioneer leader”, “a teacher” and “a teacher organizer” and defines the concept “a teacher organizer” from positions of his activity in general educational institutions.

Key words: guide, organizer, pioneer leader, teacher organizer.

Постановка проблеми. Сьогодні, як і раніше, пріоритетом освітньої політики держави є виховання молодого покоління, здатного до повноправної життєдіяльності у майбутньому. У Концепції «Нової української школи», яка була представлена у серпні 2016 р., визначено стратегічну

програму реформаторських дій та з акцентовано увагу на зміні ролі самого педагога, який має стати агентом змін, коучем, фасилітатором, тьютором, модератором індивідуальної освітньої траєкторії дитини, що загострює актуалізацію проблеми розвитку його професійної компетентності.



У сучасному загальноосвітньому навчальному закладі серед кадрового складу педагогів-вихователів, поряд із заступником директора з виховної роботи, соціальним педагогом, існує посада «педагог-організатор», яка, відповідно до функціональних обов'язків, має безпосередній вплив на якість виховання учнів. Посада складна та поліфункціональна, тому вимагає від педагогічного працівника досить високого рівня професіоналізму. Однак вищі навчальні заклади України не готують відповідних спеціалістів, а їхня професійна компетентність починає розвиватися відразу після призначення на посаду, через досвід, який не завжди є успішним. Проблема ускладнюється тим, що на сьогодні не затверджено кваліфікаційну характеристику та посадові обов'язки такого спеціаліста, а джерельна база не містить інформації опису праці педагога-організатора загальноосвітнього навчального закладу. Тому, на нашу думку, розроблення моделі професійної компетентності цього працівника доцільно розпочати з ретроспективного аналізу становлення та розвитку посади педагога-організатора у межах історико-педагогічного аспекту.

Посада «педагог-організатор», порівняно з іншими педагогічними спеціалізаціями, з'явилася недавно. Аналіз історико-педагогічних джерел дає всі підстави вважати, що її введення пов'язане з отриманням Україною статусу незалежної держави та зміною ідеологічного курсу, що, у свою чергу, призвело до ідеологічних змін у визначенні стратегії розвитку школи та виведення зі штатного розпису посади «старшого піонерського вожатого».

Н. Побірченко схиляється до думки про те, що радянська педагогіка становить частину історії вітчизняної педагогічної науки, яку не можна вихолостити або стерти з пам'яті, до неї варто звертатися та критично осмислювати.

Н. Коляда підкреслює той факт, що майже всі сучасні дитячі та молодіжні об'єднання виростили на цільово-змістових та організаційно-стильових запозиченнях у всесоюзної піонерської та комсомольської організацій радянського періоду, успадкували від них та намагаються відтворити у нових соціально-економічних умовах організаційно-методичні засади, виховні й навчальні пріоритети, принципи управління і т. п. [6, с. 190] Отже, абсолютно логічним, на наш погляд, є припущення, що педагог-організатор, будучи правонаступником піонерського вожатого, здатен формувати новий вид діяльності у шкільному дитячому об'єднанні на основі реконструкції

його досвіду. Тому вважаємо, що опрацювання проблеми становлення та розвитку посади «педагог-організатор» варто починати з радянської доби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення та аналіз науково-методичної літератури дає змогу дійти висновку, що на сьогодні наука оперує низкою досліджень, спрямованих на вивчення ролі дорослого в організації, підготовці та підтримці дитячого руху. Формування професійної майстерності піонерського вожатого висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, С. Бойцової, О. Волохова, В. Круглова, Н. Коляди, А. Кирпичника, В. Кудинова, Ю. Кудряшова, Л. Кравченко, О. Лісовця, Р. Охрімчук, І. Руденко, Т. Трухачової, Л. Шелестової тощо. Варто зазначити, що проблема підготовки педагогів-організаторів у період пострадянської доби не стала предметом спеціальних наукових досліджень.

Постановка завдання. На основі вищевикладеного можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у дослідженні й обґрунтуванні становлення та розвитку посади «педагог-організатор» в історико-педагогічній ретроспективі, а також в обґрунтуванні сучасного визначення поняття «педагог-організатор».

Виклад основного матеріалу дослідження. Студіювання наукових джерел дало нам змогу виявити той факт, що в сучасних наукових працях Н. Педан [12], Н. Коляди [7], О. Лісовця, І. Руденко [13] термін «педагог-організатор» вживається як синонім для тлумачення понять «керівник дитячого руху, дитячої організації, дитячого об'єднання», «піонерський вожатий», «соціальний педагог» та розуміється як функція вихователя і аж ніяк не асоціюється з назвою посади. Так, І. Руденко організатора дитячого руху визначає як педагога-організатора – педагога-вихователя, професіонала в галузі дитячого руху, учасника та організатора життєдіяльності дитячого колективу. Вона вважає, що це не професія і не спеціальність, а функція педагога-вихователя, для реалізації якої потрібні відповідні знання, уміння, навички, тобто спеціальна підготовка [13]. Л. Алієва поняття «піонерський вожатий» пояснює як тип організатора, керівника дитячої самостійності та самодіяльності; педагога-виховника; дорослого лідера в колі дітей, старшого друга, наставника, вожака; керівника, члена та активного учасника усіх аспектів життєдіяльності дитячого об'єднання [1].

На думку вітчизняних дослідників (Р. Охрімчук, Л. Шелестова, О. Кравченко



тощо), в Україні такий тип педагога виник на початку ХХ ст. та пов'язаний із виникненням дитячого руху на засадах скаутизму й українського козацтва у контексті діяльності «Пласту» [10]. Відомими представниками, *організаторами*, керівниками, скаут-майстрами, *провідниками* були П. Франко, О. Тисовський, І. Чмола.

Словникові джерела трактують поняття «провідник» як «організатор, керівник чого-небудь»; «той, кому належить провідна, основна роль у чому-небудь»; провідник, що вказує дорогу, вожак». Отже, зважаючи на визначення вищезазначених термінів, припускаємо, що попередниками педагогів-організаторів стали дорослі, які об'єднували дітей у скаутські загони та організували їх життєдіяльність на власному прикладі та національних цінностях. Однак після приходу до влади більшовиків на початку 1920-х рр. скаутизм було визнано буржуазним та заборонено, зважаючи на ідеологічне спрямування нових політичних сил. Натомість, утворено нову дитячу організацію – скаутську за формою та комуністичну за змістом. Її історія розпочалася із заснування перших піонерських загонів, організаторами яких стали колишні досвідчені скаут-майстри М. Пермяков, В. Зорін (Росія), В. Ханкін (Україна). Дослідники дитячого руху саме їх вважають *першими вожатими* та офіційними представниками комсомолу в піонерській організації, завданням якої була самоорганізація дітей пролетаріату.

Незважаючи на складність історичних умов того часу, відсутність належної освіти, вожаті-виробничники змогли залучили значну кількість безпритульних та дітей робітників до утворених піонерських загонів, які на вимогу ЦК РКП(б) були об'єднані в дитячу організацію (19 травня 1922 р.), яка в результаті (1924 р.) отримала назву «Всесоюзна піонерська організація». Відповідно, «*піонерський вожатий*» отримав припис «*старший*» та очолив піонерську організацію. За даними досліджень А. Нікульчикова, у Радянському Союзі в 1924 р. налічувалось 11 200 вожатих [9]. Якщо в перші роки кадрова проблема частково вирішувалася шляхом піднесеного «бойового духу» комсомольця-виробничника, а частково – «комуністично спрямованого» колишнього скаут-майстра, згодом цього стало замало: дитяча організація потребувала організатора (бажано комсомольця чи комуніста) – політично грамотного, освіченого (а рівень освіти більшість тогочасних дитрухівців був досить низьким), який володів би основами дитячого комуністичного руху, педагогічної майстерності та вмів співпрацювати із дітьми [6].

Зі становленням та зміцненням комуністичної ідеології зростали вимоги до підготовки кадрового складу піонерських вожатих. Запроваджувалися нові форми навчання, а саме всесоюзні, республіканські, крайові курси для вожатих; в Академії комуністичного виховання було відкрито позашкільне відділення, яке пізніше відіграло провідну роль у підготовці наукових і практичних кадрів піонерських працівників. Цей факт свідчить про те, що кадрова політика здійснювалася на науковій основі та передбачала професійний розвиток усієї вертикалі працівників.

У 1929 р. комсомолом було проведено мобілізацію 50 000 комсомольців-виробничників для роботи піонерськими вожатими [5]. У 1931 р. розпочала навчання Всесоюзна школа з підготовки керівних кадрів піонерруху, а на місцях відкривалися курси підготовки та перепідготовки робітників без відриву від виробництва.

Піонерський рух стрімкими темпами почав інтегруватися в навчально-виховний процес школи, де розгорнули діяльність форпости (об'єднання окремих учнів-піонерів та жовтенят школи з метою організованого проведення піонерського впливу на інших учнів і школу) під керівництвом вожатих-виробничників [7].

Дослідники (Н. Коляда, Н. Педан, І. Руденко та інші) зазначають, що, починаючи з середини 30-х рр. ХХ ст. здійснюється монополізація школи піонерською організацією, яка потребує зміни статусу вожатого-виробничника, переосмислення його завдань та змісту діяльності. У результаті, він переходить у розряд педагогічних працівників, із постійним місцем роботи у навчальному закладі й офіційно призначається керівником піонерської дружини та несе за це персональну відповідальність як член ВЛКСМ. Постановою Бюро ЦК ВЛКСМ (1935 р.) посада «*старшого вожатого*» офіційно вводиться у штатний розпис школи, відповідно, зростають вимоги до його професійної підготовки, постійно удосконалюється система підвищення кваліфікації організаторів дитячого руху. Н. Коляда зауважує, що в період з 1922–1936 рр. надаються переваги стаціонарним формам підготовки з підсиленням педагогічним складником [6]. Вивчаються питання теорії педагогіки, педології, психології, соціального будівництва, змісту загонової роботи тощо. Варто зазначити, що увага фокусувалася не лише на педагогічних аспектах діяльності, особливе значення надавалося особистісним якостям піонерського вожатого.

Тогочасні ідеологи характеризували його як самовідданого лєнінця, який має достатню загальноосвітню та політичну під-



готовку, готовий постійно та наполегливо працювати над собою, володіє необхідними знаннями та навичками, уміє вчитися, є гарним організатором, виховує піонерів у праці, залучає їх до суспільно корисної діяльності, здатний до самовідданого служіння радянському народові, завжди перший у роботі й навчанні, авторитетний у колективі, керівник, старший товариш, друг, любить роботу з дітьми, добре знає піонерів, їх інтереси, запити, можливості [1].

Джерелознавча база дає змогу констатувати, що, починаючи з 1950-х рр. у СРСР утворилася стійка система підготовки вожатих: центральні курси піонерських працівників, відділення піонерських вожатих у педагогічних училищах, на шестимісячних курсах. За ухвалою ЦК ВЛКСМ та Міністерства освіти СРСР, з 1966 р. у педагогічних інститутах відкриваються історико-педагогічні факультети, а в педагогічних училищах – відділення, де готують учителя історії, методиста з піонерської роботи; учителя і старшого вожатого [5]. Провідні науковці В. Лебединський, Є. Белозьорцев, А. Деркач, Є. Мединський, Г. Щукіна розробляють та впроваджують у практику роботи вожатого методику піонерської та комсомольської роботи, що є свідченням ідеологічної цілеспрямованості процесів виховання дітей та учнівської молоді.

У 1967 р. на державному рівні затверджується «Положення про старшого та загонового піонерського вожатого Всесоюзної піонерської організації», де офіційно визначається його роль і місце в системі виховної роботи школи, ухвалюється перелік повноважень, розширюються функціональні обов'язки.

На початку 70-х рр. ХХ ст. у Радянському Союзі налічується 24 вищих навчальних заклади та 157 педучилищ, які готують дипломованих спеціалістів із питань комуністичного виховання [5]. Особливу роль у підвищенні професіоналізму відігравали комсомольські школи всесоюзного та республіканського масштабу, курси в інститутах удосконалення вчителів, постійно діючі школи вожатих у будинках та палацах піонерів, щорічні серпневі семінари і табірні збори. Підготовка старших піонерських вожатих стала складовою частиною системи педагогічної освіти, а педагогічна (виховна) діяльність – однією з його основоположних функцій. Починаючи з 1979–1980 рр., піонерські вожаті в обов'язковому порядку проходять атестацію з присвоєння відповідних категорій як педагогічні працівники.

У 1986 р. Є. Соколовою та В. Павловим вперше посада старшого піонерського вожатого розглядається у контексті професі-

ографії та розробляється професіограма, в якій мета його діяльності визначається цілями піонерської організації, спрямованими на формування активного будівника комуністичного суспільства.

Водночас, попри усі позитивні досягнення, А. Кирпичник зауважує, що саме у 70–80-х рр. надмірна педагогізація діяльності вожатого призвела до негативних тенденцій, які посприяли зміцненню авторитарної позиції старшого піонерського вожатого. О. Волохов, О. Леденцова, І. Фришман зазначають, що змістовий конфлікт у позицію старшого вожатого було закладено ще на початку виникнення цієї посади, коли він як вожатий виконував почесне доручення комсомолу на громадських засадах, а трохи згодом, у процесі розвитку діяльності перейшов у категорію працівника народної освіти і став педагогічним працівником. Вчені зазначають, що такої професії, як піонерський вожатий, ніколи не існувало [2]. Вище зазначені матеріали, дають змогу припустити, що піонерська організація як дитяче об'єднання стала формальною, ще до проблем розпаду комуністичної ідеології, втративши абсолютно усі принципи добровільності.

На думку Н. Коляди [6], політична криза 1990-х рр. остаточно зруйнувала створену радянською владою комуністичну систему виховання та логічно припинила існування всесоюзної піонерської організації.

Отже, утворена ситуація пояснює той факт, що посада старшого піонерського вожатого автоматично втратила належний статус і визначення у відповідних нормативно-правових документах.

Повна перебудова національної освітньої політики, зокрема процесу виховання, потребувала від школи швидкого реагування на зміни. Тому, на нашу думку, одним із перших нововведень, відповідно до Постанови колегії Міністерства праці УРСР від 29.03.1991 р. № 25 «Про умови оплати праці та розміри ставок заробітної плати й посадових окладів працівників народної освіти в Українській РСР» замість посади «старший піонерський вожатий» із 1 квітня 1991 р. було введено посаду «педагог-організатор». Зміни відбулися тільки у штатних розписах навчальних закладів, бо працівники були автоматично переведені з однієї посади на іншу без будь-якої підготовки чи перекваліфікації.

Ускладнював ситуацію той факт, що в умовах невизначеності більшість піонерських вожатих із вищою освітою перейшла на учительські посади, а ті, що були переведені або новопризначені на посаду педагога-організатора, здебільшого не мали педагогічної освіти і досвіду роботи. Під-



твердженням цього факту є здійснений нами аналіз кадрового складу слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогів-організаторів Житомирського ОІППО, який свідчить про те, що за період 1991–1995 рр. 85,3% слухачів мали середню або середню спеціальну освіту.

У зв'язку з декомунізацією процесу виховання відсутністю єдиної державної стратегії, закріпленої в нормативно-правових документах, було втрачено ціннісне ставлення до діяльності педагога-організатора. Колишньому вожатому, який звик до чітких інструкцій, дуже складно було самоорганізуватись та творчо підійти до виконання професійних обов'язків, самостійно обирати стратегію власної діяльності стосовно вимог часу та нести відповідальність за її результативність на фоні перебудови та соціального регресу в Україні.

Однак, незважаючи на ситуацію, що склалася, у 1992 р. вперше на рівні Міністерства освіти і науки України було розроблено та затверджено кваліфікаційні характеристики [3] та орієнтовні посадові обов'язки педагога-організатора по роботі з дитячими об'єднаннями та організаціями [4]. Цей факт засвідчує, що посада закріплюється законодавчо та розпочинає своє становлення.

У словникових джерелах поняття *педагог* (греч. *paidagogos* – «вихователь», від *paid*, родовий відмінок *paidys* – «дитя» і *ago* – «веду, виховую») розуміється як той, хто має здібності навчати, виховувати та проявляє це у своїй діяльності. Педагог – особа, яка веде викладацьку й виховну роботу або розробляє проблеми педагогіки. *Організатор*, у свою чергу, тлумачиться як той, хто організовує, засновує, налагоджує або впорядковує що-небудь; той, хто має здібності до організаційної роботи.

Ми схилиємося до думки А. Лутошкіна, який вважає, що у функціональній діяльності педагога й організатора багато спільного. Тобто гарний педагог обов'язково має бути організатором; здібний організатор не може не бути педагогом. Йому доводиться виховувати інших, передавати їм знання організаторської, суспільної роботи, самому бути зразком організованості, підготовленості, дисциплінованості. Вочевидь, це людина, яка здатна внести певний порядок у будь-яку справу завдяки організаторському таланту, умотивовано та цілеспрямовано «повести за собою». Відповідно до розташування слів у назві посади, організаторська робота ніби знаходиться у підпорядкуванні іншої – педагогічної, яка збагачує сенс і розширює поле діяльності, та насправді вони є повноцінними партнерами у процесі виховання [8].

Дослідження змісту діяльності сучасного педагога-організатора дає змогу дійти висновку про те, що для забезпечення її продуктивності означений працівник має володіти особливою здатністю інтегрувати у собі педагогічне (як першооснову вчительського фаху) та професійно-організаторське, що відповідає особливостям виховної й організаторської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього простору, включаючи як дітей, так і дорослих, та одночасно суміщати та виконувати в різні професійні ролі – педагога, вихователя, організатора, партнера, створювача, новатора, модератора, наставника, режисера, сценариста, постановника, експерта, раціоналізатора, тьютора, коуча, відповідно до потреб.

Сучасний класифікатор професій (ДК 003: 2010), Р.2 «Професіонали» у покажчику професійних назв робіт містить офіційну інформацію про те, що «педагог-організатор» належить до професіоналів у галузі навчання та розміщений під кодом КП-2359.2. Вказаний розділ вміщує перелік професій, які передбачають високий рівень знань у галузі діяльності та вимагають наявності у працівника диплома про вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, магістра.

Звертаємо увагу на підвищення вимог до атестації педагога-організатора. Починаючи з 2010 р. (Типове положення про атестацію педагогічних працівників, Наказ МОНУ № 930 від 06.10.2010 р.), педагог-організатор характеризується як спеціаліст, який отримав вищу педагогічну освіту, незалежно від спеціалізації, має право на атестацію та присвоєння відповідної категорії, а також педагогічного звання «педагог-організатор-методист» відповідно до рівня його професійної компетентності.

Висновки з проведеного дослідження. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку посади «педагог-організатор» дає змогу підсумувати, що вона пройшла складний еволюційний шлях від скаут-майстра, робітника-виробничника, старшого товариша, організатора піонерів окремих загонів до звільненого керівника піонерською дружиною та члена педагогічного колективу з відповідною вищою педагогічною освітою та правом на атестацію. Зважаючи на модернізацію суспільних процесів, зміну ідеології, потреби держави та спільноти змінювалися умови праці педагога-організатора, її ідеологічний зміст, підготовка, вимоги до особистісних характеристик.

Подальше реформування освіти та застосування спеціалістів із високим рівнем професійної компетентності (Концепція «Нової української школи»), дають змогу характеризувати сучасного педагога-ор-



ганізатора як педагогічного працівника з вищою педагогічною освітою, який виступає одним із ключових суб'єктів організації виховного процесу у розрізі професійних обов'язків, є фасилітатором, т'ютором, модератором у індивідуальній освітньо-виховній траєкторії окремого учня, діяльності шкільного об'єднання, учнівського самоврядування, дозвіллевої діяльності, суспільно-корисних справ, партнером та посередником між дітьми та дорослими, готовий до професійного саморозвитку та самовдосконалення, любить свою справу та дітей, фахово працює, є успішним.

Матеріали дослідження будуть використані нами у дисертаційному дослідженні, яке стосується розвитку професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти, а саме у розробленні професіограми працівника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алиева Л. Детское общественное объединение в системе социального воспитания детей и юношества : [Учебно-методическое пособие] / Л. Алиева. – М., 2007. – 72 с.
2. Вожатская наука созидания: Формат 3D: сборник научно-практических материалов / сост. и ред. А. Волохов, О. Леденева, И. Фришман. – Н. Новгород, 2015 – 138 с
3. Інформаційний збірник М-ва освіти і науки України. – 1992. – № 22. – С. 26–27.
4. Інформаційний збірник М-ва освіти і науки України. – 1992. – № 23. – С. 20–21.
5. Книга вожатого / [А. Бруднов, А. Будов, О. Газман та ін.]; упоряд. А. Деркач, Г. Чубарова, Л. Яшуніна. – К.: Молодь, 1986. – 248 с.
6. Коляда Н. Развитие дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.): [монографія] / Н. Коляда. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 407 с.
7. Коляда Н. Підготовка організаторів дитячого руху: уроки минулого та перспективи на майбутнє / Н. Коляда // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені П. Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Вип. 2. – С. 189–196.
8. Лутошкин А. Как вести за собой. Старшеклассникам об основах организаторской работы / А. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
9. Никульников А. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект [Текст] / А. Никульников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 218–223.
10. Ожегов С. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
11. Охрімчук Р. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: [довід.-посіб.] / Р. Охрімчук, Л. Шелестова, О. Кравченко: Ін-т проблем виховання АПН України. Лабораторія дитячих об'єднань. – К.; Луганськ: Альма-матер, 2006. – 255 с.
12. Підготовка організаторів дитячого руху в Україні (з досвіду діяльності курсів 20–30-х рр. ХХ ст.) / Н. Педан // Теорія та методика навчання та виховання. – 2011. – Вип. 29. – С. 118–128.
13. Руденко И. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ): [монография] / И. Руденко; под ред. Л. Алиевой. – М.: Пед. общество России, 2008. – 232 с.



УДК 37.037.1

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ШКОЛАХ І ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Дембровська Г.М., директор
Херсонська дитячо-юнацька спортивна школа з шахів і шашок
Херсонської міської ради

У статті висвітлено фундаментальні етапи розвитку фізичного виховання серед учнівської молоді в школах і позашкільних закладах як історико-педагогічної проблеми. Важливість та значущість виокремленої проблеми зумовила появу постійної до неї уваги з боку філософів, письменників, вчителів та вчених у процесі суспільно-історичного розвитку людства. Слід зазначити, що генеза становлення фізичного виховання, розвиток фізичної культури та спорту досить широко представлені в цій статті шляхом висвітлення різних соціальних інститутів, різних типів навчальних закладів; найбільш системно ці форми роботи розглядаються в контексті розвитку шкільництва. У статті розкрито поняття фізичного виховання, визначено мету та головні завдання на різних етапах його становлення та розвитку від первісного суспільства до сьогодення як важливої складової частини гармонійного розвитку дітей та молоді.

Ключові слова: розвиток, фізичне виховання, система, суспільство, учнівська молодь, педагогічна ідея.

В данной статье отражены фундаментальные этапы развития физического воспитания среди ученической молодежи в школах и внешкольных заведениях как историко-педагогической проблемы. Важность и значимость выделенной проблемы обусловила появление постоянного к ней внимания со стороны философов, писателей, учителей и ученых в процессе общественно-исторического развития человечества. Следует отметить, что генезис становления физического воспитания, развитие физической культуры и спорта достаточно широко представлены в настоящей статье путем освещения разных социальных институтов, разных типов учебных заведений; наиболее системно эти формы работы рассматриваются в контексте развития школьничества. В статье раскрыто понятие физического воспитания, определена цель и главные задания на разных этапах его становления и развития от первобытного общества и до нынешнего времени как важной составляющей гармоничного развития детей и молодежи.

Ключевые слова: развитие, физическое воспитание, система, общество, ученическая молодежь, педагогическая идея.

Dembrovskaya A.M., PHYSICAL EDUCATION OF PUPILS IN SCHOOL AND EXTRACURRICULAR INSTITUTIONS AS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLE

In this article the basic stages of development of physical education among students in schools and after-school facilities is analyzed as a historical and educational problems. The importance and significance of the problem led to the constant attention to it from philosophers, writers, teachers and scholars in the social and historical development of mankind. It should be noted that the genesis of the formation of physical education, development of physical culture and sports widely presented in this article by highlighting different social institutions, different types of schools, most of these forms systematically considered in the context of education. The article deals with the concept of physical education, set goals and major tasks at various stages of its formation and development from primitive society to the present, as an important component of the harmonious development of children and youth.

Key words: development, physical education, system, society, students, teaching idea.

Постановка проблеми. Реформування українського суспільства викликало істотні зміни у підходах до виховання молоді в різних напрямках в тому числі і фізичному.

Фізичне виховання – одна із складових частин загальної системи виховання, головна мета якого полягає в укріпленні здоров'я людини і його правильного фізичного розвитку. В єдності з розумовим, моральним, естетичним і трудовим вихованням і навчанням фізичне виховання сприяє гармонійному, всебічному розвиткові особистості.

Сучасні державні документи з питань національно-освітньої політики визначають основні ідеї щодо змісту виховання дітей та молоді: забезпечення і розуміння ними

загальнолюдських цінностей, цінностей національної культури; формування досвіду гуманної поведінки в найважливіших видах людської діяльності; самостійності прийняття рішень; вільного вибору вчинків, способів самореалізації поведінки у всіх сферах життєдіяльності.

Мета статті полягає у висвітленні етапів розвитку фізичного виховання серед учнівської молоді в школах і позашкільних закладах як історико-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Основи фізичного виховання було закладено ще в первісному суспільстві у формі різних ігор і змагань, які імітували в більшості своїй трудові процеси, полювання, військові дії дорослих, а також у формі різних обрядових



заходів (ініціації) і випробувань фізичної витривалості юнаків.

Фізичне виховання органічно пов'язувалося з вихованням вольових якостей, які були необхідні людині того часу в його боротьбі за життя з природою, з ворогами. Великого розвитку фізичне виховання набуло з часів рабовласницького суспільства (Давня Греція і Рим), де воно мало характер державної системи підготовки юнаків до несення громадських обов'язків і військової служби. У феодальному суспільстві в ранній період середньовіччя та у зв'язку з пропагандою аскетизму та подальшої покори фізичне виховання приходить у занепад. Із розквітом феодалізму фізичне виховання входить у систему рицарського виховання юнаків (верхова їзда, плавання, стрільба з луку, фехтування, рицарські турніри, полювання) з посиленням значення міст у розвитку країн, фізичні вправи починають поширюватись і серед міських жителів (створюються стрілецькі та фехтувальні братства, гра в м'яч тощо). Як свідчать історико-педагогічні джерела, інтерес до фізичного виховання значно зростає в епоху Відродження і стає одним із напрямів реалізації навчально-виховного процесу. Так, в Італії Вітторіно де Фельтре (1378–1446) на початку XV століття відкрив школу «Будинок радості», в якій поряд із класичною освітою велика увага приділялась фізичному вихованню (проводились спортивні ігри, боротьба, фехтування, стрільба з луку, плавання, а також пізнавальна діяльність – екскурсії, заняття на природі тощо) [8, с. 45]. Подальші кроки запровадження фізичного виховання в шкільну практику стали успішними завдяки праці французьких просвітників Ф. Рабле (1494–1553) і М. Монтеня (1533–1568), які відстоювали педагогічну ідею щодо єдності розумового і фізичного навчання і виховання [1, с. 321–249; 7, с. 6–32]. Велику увагу фізичному вихованню приділяв англійський філософ, педагог Дж. Локк (1632–1704), який своє бачення фізичного розвитку дітей розкрив у праці «Думки про виховання» і рекомендував привчати дітей до холоду і спеки, носити простий і вільний одяг, мити ноги холодною водою тощо, наголошуючи: «Здоровий дух – у здоровому тілі» [5, с. 98–109; 11, с. 163–195]. Французький філософ і педагог Ж. Руссо (1712–1778) у своєму педагогічному трактаті «Еміль, або про виховання» висвітлює методи і задачі природного виховання дитини для кожного періоду їх розвитку. Удосконаленню методів фізичного виховання сприяло виникнення в XVIII столітті в Німеччині, в основному під впливом ідей Ж. Руссо «школи людинолюб-

ства і добрих звичок» і розповсюджена у кінці XVIII початку XX століття [2, с. 34–37].

У цілому в XIX–XX століттях у багатьох країнах велике поширення як засіб фізичного виховання отримав спорт в його різних видах. Виховне значення спорту визначалося його загальним характером, а також необхідністю систематичних фізкультурних тренувальних занять для досягнення високих спортивних результатів.

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що велику увагу питанням фізичного виховання надавали вітчизняні вчені кінця XIX початку XX століття в контексті розвитку шкільництва.

Не викликає заперечення положення про те, що процесові виховання на кожному етапі розвитку суспільства були властиві свій зміст, форми й методи, детерміновані рівнем розвитку продуктивних сил, поділом праці, структурою сімейних відносин. Послідовні етапи фізичного виховання були чітко визначені народною педагогікою. Значна увага приділялась, зокрема, фізичному і гігієнічному вихованню. Чистота тіла, загартування, харчування, біг, боротьба, стрибки, їзда верхи, уміння володіти зброєю були основними формами залучення дітей до спорту [13, с. 274–285].

Для школярів передбачався час на розваги та ігри. Після шкільних занять учні займалися військовою справою. В ігрових ситуаціях вони моделювали бойові дії козаків. Поряд із вправами для вдосконалення володіння вогнепальною зброєю застосовувалися спеціальні вправи для вдосконалення верхової їзди, уміння володіти холодною зброєю, правити човном, швидко плавати тощо. Систему фізичного виховання козаків визначали такі основні компоненти: а) початковий відбір, де першочергове значення мав рівень розвитку фізичних і моральних якостей людини; б) здоровий спосіб життя, а саме ефективне використання сил природи (водні процедури, сон на свіжому повітрі, інші способи загартування, поміркованість у харчуванні, вживання алкоголю), в) національні за своїм змістом, специфічні засоби та методи вишколу козаків (гопак, герці та інші). Система фізичного виховання в Запорізькій Січі носила виключно національний характер. У системі фізичного вдосконалення козаків переважали ігрові та змагальні форми використання фізичних вправ; часто в поєднанні з піснями або музикою [14, с. 145–182].

До питань фізичного виховання дітей та молоді звертається у своїх працях відомий український просвітник XVIII століття Г. Сковорода (1722 – 1794), його філософські, літературно-публіцистичні, педагогічні твори



мали великий вплив на розвиток вітчизняної науки про освіту і виховання, зокрема і фізичний розвиток та виховання дитини.

Велику увагу питанням розвитку фізичного виховання дітей приділив відомий вітчизняний вчений К. Ушинський, який пов'язував фізичне виховання з фізичною працею, а фізичне виховання визнавав необхідною умовою успішного та ефективного розумового, морального і фізичного розвитку людини. Він наголошував на необхідності введення фізичних вправ у програму шкільних занять, які знімають розумову перевтому учнів, поновлюють увагу та зміцнюють пам'ять [6, с. 66–67].

До фундаторів цієї концепції відноситься засновник вітчизняної концепції фізичної освіти та лікарсько-педагогічного напрямку у вихованні дітей П. Лесгафт (1837–1909). Оригінальну систему фізичного виховання створив лікар і педагог П. Лесгафт. Мету виховання він вбачав у гармонійному, різнобічному розвитку дитини, якого можливо досягти шляхом морального, розумового і фізичного виховання, в їх єдності та взаємозв'язку. П. Лесгафт визначив фізичне виховання як «фізичну освіту». Методи якої повинні вибудовуватися на загальних із розумовою освітою дидактичних принципах (наочності, активності, систематичності, системності, послідовності та ін.). Саме П. Лесгафт був ініціатором відкриття курсів для викладачів гімнастики і фехтування у військових частинах і курсів, при його створенні біологічної лабораторії, вихователів з фізичної культури освіти – «Лесгафтовські», на базі останніх було створено Державний інститут фізичної освіти імені П. Лесгафта (сьогодні, Російська академія фізичної культури) [10, с. 58].

Творча діяльність А. Макаренка мала на меті охопити всі сторони розвитку особистості. З-поміж найвідоміших і важливих праць педагога – «Проблеми шкільного радянського виховання» (цикл лекцій, 1938), «Педагогічна поема» (1933, 1935). Головною метою фізичного виховання педагог вважав гармонійний розвиток кожного вихованця [9, с. 48]. А. Макаренко закликав здійснювати фізичне виховання в єдності з усіма напрямками процесу формування гармонійно розвиненої особистості. У своїй науково-педагогічній спадщині педагог визначав роль цього поєднання і значення фізичної культури та спорту в загальній цілісній системі виховання нової людини. Він бачив підростаюче покоління здоровим, бадьорим, з почуттям оптимізму, з міцною нервовою системою.

Унікальним внеском до теоретичної розробки та практичної реалізації положень

фізичного виховання школярів (як під час навчальних занять, так і в позакласній роботі) стала діяльність педагога-новатора В. Сухомлинського. Так, як і А. Макаренко, В. Сухомлинський фізичну культуру і дитячо-юнацький спорт розглядав у контексті багатогранного навчально-виховного процесу в школі, а також в різних громадських об'єднаннях і дитячих та молодіжних організаціях, сім'ї, в позакласній та позашкільній роботі. В. Сухомлинський розглядав цю проблему як загальну складову гармонійного розвитку особистості. Василь Сухомлинський весь час підкреслював про єдність здоров'я і духовного життя школярів, звертав увагу вчителів особливо опікуватися фізичним розвитком у підлітковому і юнацькому віці, дбати про гармонію фізичної і розумової праці вихованців. Як одну з провідних умов фізичного виховання визнавав дотримання учнями режиму фізичної і розумової праці та відпочинку, додержання санітарно-гігієнічних вимог, працю визнавав головним засобом зміцнення здоров'я [15, с. 372].

З кінця 50-х років ХХ століття офіційна педагогіка постійно звертається до вивчення та розробки теоретичних питань фізичного виховання школярів, активного залучення їх до занять спортом. Викладачі, тренери, науковці, педагоги спрямовують свою роботу на обґрунтування ефективних шляхів реалізації його завдань в сім'ї, школі та позашкільних закладах. Виходять праці, присвячені питанням фізичного виховання учнівської молоді, розвитку фізичної культури в навчальних закладах різного типу, підготовки юних спортсменів – резерву спортивних команд.

Вивчення наукової та науково-довідкової літератури з проблеми дослідження засвідчило, що саме визначення «фізичне виховання» досить широко трактувалося і трактується в педагогічних дослідженнях і у своїй більшості визначається його метою. Так, вчені М. Герцик і О. Вацеба вважають, що фізичне виховання – спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних і моральних, вольових здібностей, формування і розвиток життєво важливих моральних навичок і умінь людини. Науковці висвітлюють роль сім'ї, школи, позашкільних закладів, спортивних організацій у фізичному вихованні школярів. Значну увагу було приділено питанням важливості та необхідності наступності та єдності завдань проведення фізичного виховання дітей з урахуванням історичної традиції. Враховуючи, що фізичне виховання – процес передачі і результат оволодіння населенням духовними і матеріальними цінностями,



накопиченими у сфері фізичної культури в процесі історичного розвитку суспільства [3, с. 27].

У цей період виходять наукові праці та розвідки з теоретичних проблем фізичного виховання дітей та молоді. У них фізичне виховання розглядається як спеціалізований педагогічний процес цілеспрямованого, систематичного впливу на людину фізичними вправами, силами природи, гігієнічними факторами з метою зміцнення здоров'я, розвитку фізичних якостей, удосконаленням морфологічних і функціональних можливостей, забезпечення готовності людини до активної часті в суспільній виробничій діяльності в культурному житті, а також задоволення потреби людини в руховій активності.

У 60-х–70-х роках питання необхідності фізичного виховання дітей шкільного віку, його педагогічні аспекти, принципи, вікові особливості в школах та в позашкільних закладах розглядаються на сторінках періодичних видань: «Советская педагогика», «Радянський спорт», «Спортивна газета», «Физическая культура в школе», «Воспитание школьников» та інші.

На нашу думку, суттєвою рисою другої половини ХХ століття є поява історико-педагогічних та експериментальних дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню питань фізичного виховання учнів, розвитку фізичної культури і спорту в навчальних закладах, позашкільних закладах, спортивних товариствах і організаціях, що характеризує звернення педагогічної науки та практики до системного, науково-виваженого та методично-забезпеченого розв'язання цієї проблеми в контексті історичної ретроспективи.

Ці зміни повною мірою торкнулися теоретичної розробки та реалізації завдань фізичного виховання в школі, сім'ї та позашкільних закладах і все докладніше вивчаються науковцями. Результати цих досліджень поступово впроваджуються в практику роботи і дитячих спортивних шкіл.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що визначення мети фізичного виховання залежить від багатьох чинників, у тому числі і від типу та структури навчального закладу. Так О. Демінський у праці «Основи теорії і методики фізичного виховання» визначає мету як «... оптимізацію фізичного розвитку людини, всебічне вдосконалення властивих кожному індивіду фізичних якостей і пов'язаних із ними здібностей в єдності з вихованням духовних і моральних якостей, які характеризують суспільно-активну особистість; забезпечення на цій основі підготовленості кожного громадянина

до плідної трудової та інших видів діяльності» [4, с. 32].

Переважає більшість сучасних вітчизняних дослідників (О. Верещака, М. Герцик, О. Демінський, Т. Сущенко, Г. Пустовіт та інші) метою фізичного виховання вважає формування всебічно духовно і фізично розвинутої людини [3; 4; 12].

Зазначимо, що мета й завдання виховання взагалі, зокрема і фізичного, значною мірою визначаються «суспільним замовленням», є динамічними і залежать від народних традицій, менталітету, суспільного ладу, економічних відносин, політичної системи, освіти та інше. Оскільки у світі не існує абсолютно тотожних держав і народів, абсолютно тотожних систем навчання і виховання, то саме це, на нашу думку, унеможливує існування універсальної моделі фізичного виховання дітей та молоді в різних типах навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, питання фізичного виховання дітей були і є в полі зору як вітчизняних, та і зарубіжних дослідників – від первісного суспільства до сьогодення. Аналіз історії розвитку українського шкільництва в цілому і позашкільних закладів освіти зокрема дає можливість стверджувати, що фізичному вихованню на кожному етапі розвитку суспільства були властиві свій зміст, форми й методи, детерміновані рівнем розвитку продуктивних сил, поділом праці, структурою сімейних відносин.

Аналіз праць дослідників, довідкової та енциклопедичної літератури, нормативно-правового та організаційно-педагогічного забезпечення в школі, позашкільних закладах спортивного профілю дає право стверджувати, що фізичне виховання – спеціально організований процес всебічного розвитку фізичних, моральних, вольових якостей, формування і розвиток життєво важливих моральних навичок дитини, який реалізується в сім'ї, школі, позашкільних закладах, спортивних організаціях та товариствах.

Відтак джерельна база з питань фізичного виховання та спорту учнівської молоді як історико-педагогічної проблеми свідчить про те, що перед наукою зі спортивної підготовки підростаючого покоління з кожним роком постають важливі завдання, а саме: вдосконалення організаційно-методичних засад, система підготовки спортивного резерву у всіх вікових ланках, провідною із яких є дитяча спортивна школа; розробка нових, більш ефективних засобів, методів, форм і прийомів підготовки юних спортсменів, які займаються в дитячих спортивних школах, секціях, спортивних товариств і навчальних закладах різного типу, виду та форм.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреев Л.Г. История французской литературы / Л.Г. Андреев, Н.П. Козлова, Г.К. Косиков. – М. : Академия, 1987. – С. 321–249.
2. Асмус В.Ф. Ж.Ж. Руссо. Историко-философские этюды / В.С. Асмус. – М. : «Мысль», 1984. – 135 с.
3. Герцик М.С., Вацеба О.М. Вступ до спеціальностей галузі «Фізичне виховання і спорт» / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Вид. 3-є, випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2004. – 176 с.
4. Деминский А.Ц. Основы теории физической культуры. Учебное пособие для институтов и факультетов физического воспитания / А.Ц. Деминский. – Донецк : Доминанта, 1996. – 328 с.
5. Заиченко Г.А. Объективность чувственного знания: Локк, Беркли и проблема «вторичных» качеств / Г.А. Заиченко // Философские науки. – 1995. – № 4. – С. 98–109.
6. Ідея народності у вихованні / За творами К. Д. Ушинського // Рідна школа. – 2004. – № 3 – С. 66–67.
7. Косиков Г.К. Последний гуманизм, или подвижная жизнь истины / Г.К. Косиков // Монтень М. Опыты. Избранные главы / Составление, вступительная статья Г.К. Косикова. – М. : Издательство «Правда», 1991. – С. 6–32.
8. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
9. Крук М.З. Шкільна фізична культура в Україні (20-30-ті рр. ХХ ст / М.З. Крук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 48.
10. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста // П.Ф. Лесгафт Избранные труды / Сост. И.Н. Решетень. – М. : ФиС, 1987. – С. 58–59.
11. Локк Дж. Думки про виховання / Дж. Локк // Хрестоматія по історії закордонної педагогіки. – М., 1988 – С. 163–195.
12. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах [Текст] : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Г.П. Пустовіт ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2005. – 51 с.
13. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : Радянська школа, 1985. – 312 с.
14. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
15. Українська педагогіка в персоналіях [Текст]: навч. посібник у 2 кн. / за ред. О.В. Сухомлинської – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – С. 372.



УДК 37.014.521:378.4.014.521(477.43/.44) «18»

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЯХ СХІДНОГО ПОДІЛЛЯ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Зузяк Т.П., к. мистецтвознавства, доцент,
докторант кафедри педагогіки і професійної освіти
*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

У статті на основі історичних та архівних джерел проаналізована допрофесійна підготовка майбутніх вчителів у Немирівській та Кам'янець-Подільській чоловічих гімназіях першої половини ХІХ ст. Охарактеризовані зміни та нововведення в навчально-виховному процесі чоловічих гімназій. Доведено, що гімназії Східного Поділля в розглядуваний період не могли задовольняти своєму призначенню – давати учням ґрунтовну загальну допрофесійну підготовку і готувати їх до отримання університетських наукових знань. Доведено, що успішність допрофесійної підготовки майбутніх вчителів зумовлювала якість особового складу викладачів гімназій.

Ключові слова: *Східне Поділля, Немирівська чоловіча гімназія, Кам'янець-Подільська чоловіча гімназія, допрофесійна підготовка.*

В статье на основе исторических и архивных источников проанализирована допрофессиональная подготовка будущих учителей в Немировской и Каменец-Подольской мужских гимназиях первой половины XIX в. Охарактеризованы изменения и нововведения в учебно-воспитательном процессе мужских гимназий. Доказано, что гимназии Восточного Подолья в рассматриваемый период не могли удовлетворять своему назначению – давать ученикам основательную общую допрофессиональную подготовку и готовить их к усвоению университетских научных знаний. Доказано, что успешность допрофессиональной подготовки будущих учителей обуславливало качество личного состава преподавателей гимназий.

Ключевые слова: *Восточное Подолье, Немировская мужская гимназия, Каменец-Подольская мужская гимназия, допрофессиональная подготовка.*

Zuzyak T.P. PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE MEN'S GYMNASIUMS OF THE EASTERN PODILLIA OF THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

Analyzed the pre-professional training of future teachers Nemirov and Kamenetz-Podolsk gymnasium early XIX century using the basis of historical and archival sources. Characterized the changes and innovations in the educational process in the men's gymnasiums. Proved that the Eastern Podillia gymnasiums in that period could not meet its purpose – to give students a fundamental general pre-professional training and prepare them for university scientific knowledge. Proved that the success of pre-professional training of future teachers directly was stipulated by the quality of personnel schools teachers.

Key words: *Eastern Podillia, Nemirovmen's gymnasium, Kamenetz-Podolsk men's gymnasium, pre-professional training.*

Постановка проблеми. В умовах відсутності на Поділлі вищих навчальних закладів провідну роль у розвитку допрофесійної підготовки майбутніх учителів першої половини ХІХ ст. відіграли чоловічі середні навчальні заклади освіти. Здобути середню освіту на Східному Поділлі в розглядуваний період можна було лише у двох навчальних закладах – Немирівській та Кам'янець-Подільській чоловічих гімназіях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема історії гімназійної освіти Східного Поділля присвячені праці І. Сесака, А. Лисого, В. Колесник, Г. Шенк, О. Барнасюк, І. Шоробури тощо. Допрофесійна підготовка майбутніх вчителів у чоловічих гімназіях Східного Поділля першої половини ХІХ ст. мало досліджена у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах.

Змогу сформулювати цілісне уявлення про допрофесійну підготовку розглядуваного періоду дають видання дореволюційної Росії та архівні документи. Джерельною базою нашого дослідження слугували документи Державного архіву Вінницької області.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні допрофесійної підготовки майбутніх вчителів у чоловічих гімназіях Східного Поділля першої половини ХІХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після придушення польського повстання 1830–1831 рр. російський царизм кардинально змінив свою освітню політику на Східному Поділлі. У 1831 р. відбулось закриття всіх навчальних закладів у західному краї, викладання всіх предметів



відбувалось російською мовою [13, с. 31]. Царським указом 1 січня 1833 р. було засновано Кам'янець-Подільську російську чоловічу гімназію [8, с. 184–185]. Немирівську чоловічу гімназію було засновано 16 квітня 1838 р. [13, с. 13–16].

На початку існування убогість гімназичної програми з усіх предметів, окрім математичних, була зрозумілою: з погано підготовленими учнями, які майже не володіли російською мовою, навряд чи можна було досягти більшого. До того ж, бракувало підручників. Зокрема, у своєму першому річному звіті директор Кам'янець-Подільської гімназії Телешов звертався до вищих інстанцій із проханням допомогти. На допомогу прийшов перший попечитель Київського навчального округу фон Брадке, який чимало зробив для поліпшення організації навчання у гімназії. Енергійні дії фон Брадке змогли за короткий термін (до 1838 р.) привести до ладу навчальний заклад [12, с. 3].

Впродовж кількох десятиліть дві гімназії Східного Поділля проіснували без суттєвих змін. У 1839 р. при гімназіях виникли реальні класи – малювання та креслення. Із введенням грецької мови в 1843 р. – стародавні мови закріпились у курсі гімназій. Варто відзначити, що введення грецької мови відбулось суто в політичному вимірі, а саме в необхідності, на думку царизму, заснування побудови російської основи на стародавній освіті тої нації, від якої Росія отримала святе вчення віри та розвинути релігійно-моральний розвиток учнів в імперському дусі. У 1845 р. був обмежений курс математики, на основі якого аналітична та нарисна геометрія були виключені з курсу гімназії, відповідно, години відведені на повторення інших частин математики [13, с. 86–87]. Циркулярами 17 листопада 1844 р. та 9 січня 1847 р. відбулось виключення залишків філософських та загальних наук – з'єднання статистики з географією та повне виключення логіки з навчальних планів гімназій Східного Поділля [10, с. 37–40; 9, с. 45–46]. Із припиненням викладання статистики та логіки вільні уроки від цих предметів, зокрема в Немирівській гімназії, були спрямовані на збільшення кількості уроків з історії, російської мови та словесності. У 1849 р. у подільських гімназіях було введене законодавство [13, с. 86–87].

У критичному стані перебувала навчально-виховна робота гімназій Східного Поділля, про що свідчить поділ вчителів на «молодших та старших»: молодші вчителі викладали не предмет, а уривки окремих предметів, відповідно, це не призводило до успішного засвоєння учнями знань. Крім

цього, на початку 1840-х рр., зокрема в Немирівській гімназії, викладач словесності не мав змоги користуватись серйозними підручниками, книг для читання, посібників з історії літератури, історії іноземної літератури в російському перекладі не було, а викладачі складали свої керівництва [2, с. 30–32].

Варто відзначити, що в 1843 р. вийшли розпорядження попечителя навчального округу про покращення викладання загалом і посилення успіхів учнів з деяких предметів зокрема, вчителю словесності було запропоновано не обмежуватись одним автором та механічним заучуванням уривків із кращих творів, вчителю географії – посилити викладання за допомогою креслення на дошці географічних мап. Заради підняття рівня знань та вмінь учнів гімназій Східного Поділля вживали педагогічних заходів: учень, який не знав уроку в перший день тижня, мав був бути опитаним і вдруге, і втретє з цього уроку, а незалежно від питань, витягнутих за жеребом, пропонувались питання, в яких він був слабким упродовж року; учнів 5–7-х класів за незнання матеріалу у подальшому виганяли з уроку; учні перших трьох класів, які отримали в перші два тижні навчання три і більше одиниць, відправлялись на лавку з написом «для ледарів» та заносились на чорну дошку; учні, призначені репетиторами, позбавлялись свого місця, якщо їх імена перебувало на дошці більш ніж два рази; імена учнів, які отримували впродовж двох місяців у середньому 4 бали, записували на особливій почесній дошці; про записи учня на почесні або чорній дошці відзначалось у відпускнуому квитку заради ознайомлення з цим батьків [13, с. 77, 101].

Нововведенням у навчально-виховній справі гімназій у 50-х рр. XIX ст. стали позаурочні заняття деяких викладачів гімназій із малоуспішними учнями. Зазвичай таке репетиторство було безплатним, проте зустрічались інші випадки. Зокрема, зі спогадів вчителя Немирівської гімназії М. Чалого ми дізнаємось: «Старші вчителі математичних наук Юрко та Барилко пересмикались перед директором, засоби для існування збирали приватними уроками, брали з учнів по 50 крб., збирали по 10 учнів в класі і заставляли кращого учня переробляти ту саму задачу, яку повинні самі пояснювати на казенному уроці. Директор не тільки дивився крізь очі, але й захоплював [2, с. 23–25].

У 1852 р. навчальна частина в гімназіях Київського навчального округу була перетворена відповідно до нового статуту, цим статутом вперше навчання було націлено на



практичну мету (з 4-ого класу учні поділяються на тих, хто готується до служби, та тих, хто продовжує навчання в університеті) [17, с. 125]. Варто зазначити, що навчальні плани 1852 р. не принесли з собою жодних змін або покращення методів навчання, про що свідчать спогади В. Шабліовського про Кам'янець-Подільську гімназію за ці роки, а саме він говорить, що його викладачі задовольнялись механічним засвоєнням учнями головних положень предметів, що вивчалися і не пред'являли вимог, більше ніж викладено в тонких підручниках. Це робило гімназійне навчання свого роду легким провадженням часу. Крім цього, Кам'янець-Подільська гімназія, яка перетворювалась на «провінційну синекуру», поповнювалась зазвичай заслуженими чиновниками, яких відправляли доживати свій вік у провінції на почесному місці начальника навчального закладу. Гімназійна система була заснована на пасивному засвоєнні гімназистами навчального матеріалу, мало пояснювалась викладачами, не пробуджувала і не розвивала в учнях потребу в розширенні і поповненні їх розумового кругозору позакласним читанням книг, окрім цього, впливала також відсутність у гімназії бібліотеки. Книжкових крамниць не було, лише 2–3 шафи застарілої літератури [16, с. 21].

Варто зазначити, що допрофесійна підготовка майбутніх вчителів цього періоду виражена в цікавій доповіді київського попечителя Ребіндера, представлений ним у 1857 р., в якій він зауважував, що університети не можуть процвітати, якщо до них будуть приймати молодих осіб, недостатньо підготовлених до вищої освіти в середніх навчальних закладах, але вони не у змозі надавати молоді потрібну для університету освіту. Одне зумовлювалось іншим, адже вчителів навчали на історико-філологічних та математичних факультетах, перш за все, вимагалось, аби процвітали ці факультети, в іншому разі вони випускатимуть одну посередність. Зауважимо, що справедливність цього твердження підтверджувалась у Київському навчальному окрузі тим, що особи, випущені з університету св. Володимира до 1849 р., за своїм рівнем освіти були набагато вище вчителів, які навчались у них пізніше, під впливом даним університетам у 1849 р. із метою створити перепони всезагальній та багатогранній освіті [1, с. 261–262].

Варто звернути увагу на те, що успішність допрофесійної підготовки майбутніх вчителів безпосередньо зумовлювалась якістю особового складу викладачів гімназій. Серед відомих постатей зазначимо викладача малювання художника І. Сошенка, який у 1846 р. викладав у Немирівській гім-

назії. Сошенко брався за справу з великим завзяттям, він володів рідкісною здатністю пробуджувати в учнів любов до малювання, не застосовуючи жодних примусових засобів, що було чималою заслугою вчителя, під час викладання такого предмету, який не мав в очах учнів жодного значення, бо оцінки з малювання не бралися до уваги під час переводних до вищого класу іспитів [15, с. 48–50]. Постанова 1823 р. свідчила, що вчителі мистецтва взагалі були вилучені зі штатних чиновників та переведені до приватних викладачів, тому на їх процес викладання впливала відсутність будь-якої регламентації, що давало широкий спектр діяльності для прогресивних педагогів, яким і був Сошенко [3, с. 69]. Проте директором гімназії був не педагог, а чиновник-самодур Бібіковського режиму Зимовський. Викладач гімназії М. Чалий характеризує особистість Зимовського як «головне джерело всіх неподобств старого часу – кріпосного права». Неабияк цікавим був і вчительський склад Немирівської чоловічої гімназії: вчитель географії брав із кожного учня по 3 карбованці перед іспитом, від викладання вчителя російської мови Чуніхіна, бідняка, обтяженого великою сім'єю, який з горя сильно запивав, не було жодного толку, одну оду змушував учнів зубрити упродовж року, учитель латинської мови Чарнецький був вельми обмежений розумово [2, с. 22–26, 35–37]. У Державному архіві Вінницької області зберігається лише кілька справ Немирівської гімназії, зокрема особові справи вчителів. Зокрема, вчителя латинської, французької та німецької мов Л. Грудзінського, який із 1836 р. викладав у гімназії, мав освіту етико-політичного факультету Харківського університету, був чудовим лінгвістом, віртуозно грав на скрипці, проте не мав здібностей передавати свої знання учням [4, арк. 1–2]. З 1842 р. А. Шведов обіймав посаду старшого вчителя латинської та російської мови в Немирівській гімназії. Він спочатку закінчив Чернігівську духовну семінарію, згодом вивчав філологію у Московському університеті, працював у Звенигородському, Чернігівському повітових училищах та Волинській губернській гімназії, отримував подяки від попечителя навчального округу за успішні знання учнів із латини [6, арк. 1–6]. М. Тулов, який отримав освіту в Київському університеті, в 1838 р. обіймав посаду старшого вчителя Вінницької гімназії, з 1840 р. – викладача словесності в лицей князя Безбородько, став магістром, професором – із 1844 р., надвірним радником – із 1847 р., колезьким радником – із 1850 р., директором Немирівської гімназії – з 1853 р. М. Тулов



цікавився народною творчістю, був лібералом, влаштовував спектаклі та літературні вечори, присвячені визначним поетам та письменникам [5, арк. 1–2 зв.].

У Кам'янець-Подільській гімназії в 1835–1848 рр. працював викладачем, а потім інспектором випускник Харківського університету П. Морачевський, відомий також як перекладач усіх чотирьох Євангелій українською мовою (їх вдалося надрукувати вже по смерті перекладача – у 1906–1911 рр.) [14, с. 257]. У вересні 1842 р. російську словесність і логіку в гімназії викладав молдавський письменник і учений, майбутній почесний член Румунської академії наук О. Хиждеу [11, с. 476]. Також вчителем працював І. Сбітнев, який закінчив Харківський університет, фізико-математичний факультет та брав безпосередню участь у 1832 р. у влаштуванні навчальних закладів південно-західного краю та пізніше обіймав посаду викладача математики Кам'янець-Подільської гімназії [7, с. 285].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, чоловічі гімназії Східного Поділля в першій половині XIX ст. не могли задовольняти своє призначення – давати учням ґрунтовну загальну допрофесійну підготовку і готувати їх до засвоєння університетських наукових знань. Аналіз навчально-виховної роботи чоловічих гімназій довів, що допрофесійна підготовка майбутніх учителів у гімназіях Східного Поділля зводилась до поверхневого вивчення предметів та зубріння, що не давало жодних твердих та ґрунтовних знань майбутнім вчителям та не мало ані освітнього, ані виховного впливу. У гімназіях існувала штучна регламентація програм та методичних прийомів, не спостерігалось жодного внутрішнього зв'язку між предметами. Науки природи не вивчались взагалі, простежувався чисто граматичний характер викладання стародавніх мов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России. (XVIII и XIX век) / И. Алешинцев. – СПб. : Изд. О. Богдановой, 1912. – 346 с.

2. Воспоминания М. Чалого: оттиск из «Киевской Старины». Ч. 2. – Киев : Тип. Г. Корчак-Новицкого, 1895. – 141 с.

3. Грищенко Т. Становлення і розвиток музично-естетичного виховання в гімназіях України / Т. Грищенко // Рідна школа. – 1998. – № 7–8. – С. 69–71.

4. Державний архів Вінницької області. – Ф. – 673. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 2.

5. Державний архів Вінницької області. – Ф. – 673. – Оп. 1. – Спр. 4. – Арк. 4.

6. Державний архів Вінницької області. – Ф. – 673. – Оп. 1. – Спр. 7. – Арк. 6.

7. Записки Ивана Матвеевича Сбитнева. (Из времени учреждения на Волыни и Подолии, после восстания 1831 г., русских школ взамен польских) // Киевская старина. – 1887. – Т. 17. – № 2. – С. 285–312.

8. Колесник В. Польська і російська гімназії в Мурах в першій половині XIX ст. / В. Колесник // Вінницькі Мури. Погляд крізь віки : матер. міжнар. наук. конф. «Єзуїтський комплекс у Вінниці крізь призму століть», 9–10 вересня 2010 р. / відп. ред. К. Висоцька ; Вінницький обл. краєзн. музей. – Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2011. – С. 173–203.

9. Малиновский Н. Очерк по истории реформы средней школы (1804–1910 гг.) / Н. Малиновский // Русская школа. – 1910. – Т. 3. – Кн. 9–12. – С. 39–66.

10. Материалы для истории и статистики наших гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – 1864. – № 2. – С. 376–377.

11. Назаренко С. Олександр Хиждеу в Кам'янці-Подільському // Матеріали X Подільської історико-краєзнавчої конференції. – Кам'янець-Подільський, 2000. – С. 476–478.

12. Підгірна Л. Була у Кам'янці чоловіча гімназія: штрихи до історії / Л. Підгірна, А. Бабляк // Подолянин. – 1993. – 27 січня. – С. 3.

13. Стрибульский С. Историческая записка о Немировской гимназии. 1838–1888 / С. Стрибульский. – Немиров, 1888. – 274, 57, ХСVIII с.

14. Трембіцький А. Пилип Морачевський і Поділля / А. Трембіцький // Вінниччина: минуле та сьогодення. Краєзнавчі дослідження : матеріали XXII Всеукр. іст.-краєзнав. конф., 22 жовтня 2009 р. / Відп. ред. М. Кравець. – Вінниця, 2009. – С. 255–269.

15. Чалый М. Иван Максимович Сошенко / М. Чалый. – Киев : Тип. В. Давиденка, 1876. – 121 с.

16. Шаблювский В. Школьные воспоминания о Каменец-Подольской гимназии / В. Шаблювский // Православная Подолия. – Каменец-Подольский. – 1906. – № 5. – С. 19–29.

17. Шульгин В. Юго-западный край под управлением Д. Бибилова : (1838–1853) / В. Шульгин // Древняя и новая Россия. – 1879. – Т. 2. – № 5. – С. 5–32.



УДК 37.09

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ЗДІЙСНЕННІ ЗАОХОЧЕНЬ І ПОКАРАНЬ УЧНІВ У ТВОРЧОСТІ ПРОГРЕСИВНИХ ПЕДАГОГІВ

Іноземцев Т.В., аспірант

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Бойко А.М., д. пед. н., професор,
професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
член-кореспондент

Національна академія педагогічних наук України

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті на основі аналізу проблеми заохочень і покарань дітей у педагогічній творчості М.І. Пирогова висвітлено основні толерантні підходи до зазначеної проблеми одинадцяти найпрогресивніших вітчизняних педагогів. Це дало можливість обґрунтувати методолого-теоретичні основи, закономірності й тенденції проблеми, дослідити її на методичному і технологічному рівнях із позиції сучасного стану педагогічної науки й загальноосвітньої школи.

Ключові слова: толерантність, заохочення, покарання, індивідуальні і вікові особливості учнів, загальноосвітня школа, вчитель, моральна оцінка вчинку.

В статье на основании анализа проблемы поощрений и наказаний детей в педагогическом творчестве Н.И. Пирогова раскрыты главные толерантные подходы к указанной проблеме одиннадцати прогрессивных отечественных педагогов. Это позволило обосновать методологию, теорию, закономерности и тенденции, исследовать проблему на методическом и технологическом уровнях с позиций современности состояния педагогической науки и общеобразовательной школы.

Ключевые слова: толерантность, поощрения, наказания, индивидуальные и возрастные особенности учеников, общеобразовательная школа, учитель, моральная оценка поступка.

Inozemtsev T.V., Boiko A.M. TOLERANCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE REWARDS AND PUNISHMENTS OF STUDENTS IN THE WORK OF PROGRESSIVE TEACHERS

The article on the basis of the analysis of the problem of rewards and punishments of children in the pedagogical work of M.I. Pirogov covered the main tolerant approaches to the problem of the eleven most progressive local educators. This made it possible to justify the methodological-theoretical basis, regularities, trends, to investigate the problem methodically and technologically in accordance with the modern condition of pedagogical science and comprehensive school.

Key words: tolerance, encouragement, punishment, individual and age peculiarities of pupils of secondary school, teacher, moral evaluation of the act.

Постановка проблеми. Прогресивні педагоги минулого і сучасності висловлюють думку, що справжнє виховання – це виховання без покарань і заохочень. Це реальна, оптимістично-педагогічна можливість, але в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, ідеальної гармонії взаємодії вчителів і учнів, яка досягається у спілкуванні й діяльності на рівні співробітництва і співтворчості.

Сучасна загальноосвітня школа взяла курс на вселюдські цінності та ідеали, реалізацію ідеї самовиховання та самотворення вільної особистості. Проте для забезпечення цього людиноцентричного курсу потрібно розв'язати багато проблем, основна з яких полягає в забезпеченні теоретичного науково обґрунтованого практичного застосування покарань як виховного засобу [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нами проаналізовано і розглянуто

підходи до проблеми заохочень і покарань одинадцяти найпрогресивніших педагогів, що дало можливість вивести відповідні тенденції. Головні з них: а) недопустимість тілесних покарань учнів (М.І. Пирогов, С.Т. Шацький, Л.М. Толстой); б) можливість здійснення виховання і навчання без заохочень і покарань (К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, Г.Г. Ващенко); в) поєднання у школі заохочень і покарань у їх співвідношенні на користь заохочень: 70% – заохочення, 30% – покарання [3, с. 44–45] (С.Т. Шацький, І.Я. Франко); г) пошуки педагогічно й естетично виправданих покарань (А.С. Макаренко). Контингент дітей у колонії імені О.М. Горького і комуні імені Ф.Е. Дзержинського не могли дозволити А.С. Макаренку об'єктивно заявити і реалізувати на практиці процес перевиховання без цієї надзвичайно важливої групи методів виховання.



Вчителі дискутують із таких питань: Чи можна обійтися без покарань у навчальному процесі? Що для цього повинен знати вчитель? Які форми і методи покарання неприпустимі? Які з покарань доцільно найбільш широко практикувати у школі? Яке значення покарань у формуванні особистості дитини? Для відповіді на запитання кілька загальноосвітніх шкіл організували і провели лекторії для батьків із цієї проблематики [4, с. 23–26]. При цьому намагалися, щоб школа і сім'я були єдиним цілим. М.І. Пирогов наголошував, що неможливо позбавитися тілесних покарань у школі, якщо вдома дітей фізично карають. Великий інтерес у батьків викликало твердження Г.Г. Ващенка, що «любов мусить бути основою виховання», та висновок К.Д. Ушинського: «Якщо ми дотепер користуємося заохоченнями і покараннями, то це свідчить про недосконалість нашого мистецтва виховання». Із захопленням більшість батьків коментувала узагальнення В.О. Сухомлинського: «Нормальне виховання – це виховання без покарань, без окриків, без погроз, без підвищення голосу». Примусили батьків задуматися також узагальнення В.Г. Короленка, І.Я. Франка, А.О. Захаренка, С.Т. Шацького та інших педагогів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні методолого-теоретичних основ, закономірностей, тенденцій, дослідженні проблеми заохочень і покарань із позиції сучасного стану педагогічної науки й загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Більшість викладачів і вчителів не поспішає перебудовувати свої взаємини з дітьми, хоч глибоко вивчають творчість того чи іншого педагога, цікавляться, чи були в них діти і як вони їх виховували. Оскільки сім'я – природне середовище для виховання дітей, то були поставлені запитання про роль матері, необхідність її педагогічної підготовки. Батьки і вчителі дійшли висновку, що у використанні покарань батькам потрібна обережність, обов'язкова також методична зрілість учителя. Несправедливі покарання здатні травмувати дитину, застерігав М.І. Пирогов. Особливу увагу педагог зосереджував на індивідуальних і вікових особливостях учнів, доводив необхідність усебічного аналізу причин і мотивів їхніх вчинків, тих ситуацій, у яких ці вчинки відбувалися. До таких висновків прийшли й інші вчені, що займалися дослідженням проблеми стимулювання. Проте вчителі не впевнені в тому, за що заохочувати і за що карати, кого заохочувати і кого належить

карати, які покарання виносити і за які негативні вчинки. На ці запитання ні наука, ні практика ще не дали вичерпних відповідей. Проте більшість із них були обґрунтованими у творчості М.І. Пирогова, особливо диференціація покарань. У таких умовах ця проблема не розробляється.

Вчені Ш.О. Амонашвілі та Л.Ю. Гордін у заохоченнях і покараннях виділяють моральну оцінку вчинку, толерантний підхід до дитини [2, с. 7–130]. У вихованні молодших школярів і учнів основної школи, за даними практики, значно більшу увагу належить приділяти заохоченням. Інтерес викликають покарання за логікою природних наслідків, які характерні для всіх вікових груп школярів, але ця група методів потребує осучаснення.

Не ідеалізуючи у вихованні ролі колективу, слід зазначити, що у разі організаційної і послідовної динаміки розвитку колективу учитель значно зменшує кількість заохочень і покарань, які йдуть від нього. Функції методів, прийомів, засобів покарання бере на себе колектив. Зростає роль моральної оцінки вчинку, а значить – громадської думки учнів класу.

Не можна без урахування певної ситуації, її аналізу здійснювати покарання, наприклад, за запізнення дитини у школу, грубість у ставленні до товариша, а інколи – до батьків і вчителя. Необхідно розібратися, чому так сталося, а вже потім вирішувати питання про міру покарань. Грубість, уперте мовчання, агресія можуть виникнути внаслідок нетактовного зауваження старших, що принижує особистість учня.

У педагогічному процесі спостерігаємо типові помилки щодо використання методів стимулювання, особливо покарання учнів. Шкідливою є необ'єктивна позиція вчителя-предметника чи класного керівника, коли постійно заохочується одна група дітей, а інша – одержує лише зауваження.

Необ'єктивність у стимулюванні призводить до зниження авторитету педагога, появи в нього «любимчиків», що недопустимо у виховному процесі. Тому у вирішенні питання покарання чи заохочення педагог мусить усебічно вивчати дітей, знати громадську думку класу, про яку він дізнається прямо чи опосередковано, постійно удосконалювати свою компетентність, формувати з учнями суб'єкт-суб'єктні відносини, знати про:

- недопустимість зауваження у прилизливій для учня формі, їдкою сарказму, підвищення тону, вживання образливих порівнянь, словосполучень, прислів'їв тощо;

- неможливість використання оцінки як покарання в навчанні, заохочувального під-



**Тенденції розвитку проблеми заохочень
і покарань учнів у творчості видатних педагогів**

М.І. Пирогов (1810–1881 рр.)	«<...> Талановиті, проникливі й добросовісні вихователі такі ж рідкісні, як і проникливі лікарі, талановиті художники й обдаровані законодавці. Кількість їх не відповідає масі людей, які потребують виховання» (Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 31). «Школа і життя є одне, неподільне ціле. Виховання дитини – це дуже складний морально-фізичний експеримент. <...> Він вимагає високого покликання, досвіду життя, самовіддачі, християнської любові і важкого мистецтва індивідуалізації, <...> недопущення сваволі і тілесних покарань» (Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 250–253).
К.Д. Ушинський (1824–1870 рр.)	«<...> Якщо ми дотепер користуємося заохоченнями і покараннями, то це свідчить про недосконалість нашого мистецтва виховання. Краще, якщо вихователь досягне того, що покарання стануть непотрібними. У вихованні наставник не повинен нав'язувати своїх переконань вихованцеві, це є величезним насильством, яке тільки можна собі уявити: насильством розуму дорослого, який володіє безліччю засобів, над розумом безсилим і безпорадним <...>» (Педагогічні твори М.І. Пирогова // Вибрані пед. твори : у 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – 1985. – С. 135–145.).
Л.М. Толстой (1828–1910 рр.)	«Якщо вчитель є носієм любові до справи і до учнів, він – досконалий педагог. <...> Чим легше вчителю навчати, тим важче учням вчитися. Чим важче вчителю, тим легше учню. Чим більше буде вчитель сам вчитися, обмірковувати кожен урок і співвідносити його із силами учня, <...> тим легше буде навчатися учневі» (Педагогические сочинения // Л.Н. Толстой. – М. : Учпедгиз, 1953. – С. 340).
І.Я. Франко (1856–1916 рр.)	«Бувають учителі із вродженим педагогічним тактом, які вміють жити єдиним життям із класом, забувати про себе, свої власні турботи, радощі і тривоги. <...> Справжнім дитячим інстинктом ми відчули, що ця людина нас полюбить, не відштовхне навіть найменш здібних, кожному дасть пораду, покаже дорогу, кожного захистить» (Твори : у 4 т. – К., 1981. – Т. 1. – 1981. – С. 397).
В.Г. Короленко (1853–1921 рр.)	Педагог-письменник підкреслював негативний вплив «насильницького виховання», тілесного покарання як у сім'ї, так і у школі. В.Г. Короленко вважав антипедагогічним не лише фізичне покарання, а й надмірне морально-примусове навчання дітей, яке сковає їхню самостійність, ініціативу. В.Г. Короленко вірив у те, що «всі ми зобов'язані бути здоровими і щасливими, бо щастя – це вищий ступінь душевного здоров'я» (Не страшно // Твори : у 4 т. – К., 1953. – Т. 2. – 1953. – С. 424).
С.Т. Шацький (1878–1934 рр.)	«Величезному числу педагогів було б корисно згадати, як вони були маленькими <...>» (Годы поисков. Отрывки из автобиографических очерков педагога // Педагогические сочинения : в 4 т. – Т. 1. – С. 100). С.Т. Шацький рано зрозумів, що «так не можна ні навчати», тому включився в пошуки всебічного розвитку дітей, у виховання їх самостійності, розумової діяльності, формування самоврядування. Прагнув, щоб у дітей з'явилося бажання творчості. Це відрізняло С.Т. Шацького від К.М. Вентцеля, який пропагував теорію «вільного виховання» у її анархічному вигляді : «Ми любили С.Т. Шацького за те, – згадують його вихованці, – що він бачив у кожному з нас людину, що зростає і має право на краще життя» (Фортунатов А.А. С.Т. Шацкий / А.А. Фортунатов. – М. : Учпедгиз, 1935. – С. 87).
Г.Г. Ващенко (1878–1967 рр.)	«Любов мусить бути основою виховання, дисципліни, мудрості, святості всього життя, всіх відносин, організації всіх гатунків праці. <...> На гуманних засадах, розв'язуючи питання про цілі виховання, мусимо рахуватися не лише з нашими традиціями, а з тими завданнями, що ставить перед нами сучасне й майбутнє, а також прийняти до уваги психічні властивості нашого рідного народу, як позитивні, так і негативні. Перші треба розвивати, другі усувати або принаймні ослаблювати на ґрунті довіри і віри в людину» (Виховний ідеал // Полтавський вісник. – 1994. – С. 72–162).
А.С. Макаренко (1888–1939 рр.)	У вихованні – «це поєднання вимог до особистості і поваги до неї, <...> у нашій повазі виявляються водночас і вимоги наші до особистості». А.С. Макаренко доводив «необхідність педагогічно й етично виправданих покарань» (В Главсоцвос НОКП, 8 августа 1925 г. // А.С. Макаренко. Педагогические сочинения : в 8 т. – Т. 1. – С. 339–341).



В.О. Сухомлинський (1918–1970 рр.)	«<...> Виховання – це піднесення людини, постійне, копітке, великотрудне і радісне». «<...> Нормальне виховання – абсолютно нормальне виховання – це виховання без покарань, без окриків, без погроз, без підвищення голосу» (В.О. Сухомлинський, А. Бойму // Етюди про В.О. Сухомлинського. Педагогічні апокрифи. – К., 2008. – С. 167).
О.А. Захаренко (1937–2002 рр.)	«Від любові до школи, діяльної, активної, беруть початок кращі поривання душі. Уся робота вчительського колективу спрямована на те, щоб наша школа була школою радості для дітей. <...> Керуйся принципом: 70% успіху – то похвала, а 30% – критика, мораль, настанови». (Слово до нащадків. – К., 2006. – С. 44–45).
Ш.О. Амонашвілі (1931 р.)	«Виховувати – це означає любити дитину, розуміти і поважати її, щоб викликати в неї взаємну любов. Виховувати і навчати учня в середовищі, де панують не добро і взаємна довіра, а ненависть і неприязнь, означає те ж саме, що, посіявши бур'яни, чекати на сходи хліба, а насаджуючи злобу, сподіватися, що виросте добро» (Размышления о гуманной педагогике. – М.: ИД Ш. Амонашвили, 1995. – С. 482).

вищення балу, коли учень виявляє старанність, хоч інколи це може бути допустимим, але переконливим, об'єктивним і зрозумілим для учнів усього класу;

– небажане використання вчителем щоденника, за висловлюванням Л.Ю. Гордіна, як «книги скарг», адресованої батькам. Часто трапляється, що без урахування вікових і психологічних особливостей дітей учителі заносять до щоденника найменші провинності, провокуючи сварки в родині й конфліктні ситуації у класі [2, с. 43];

– недоцільність постійного покарання одних і тих самих учнів, а іноді й заохочення, поспішного винесення вчинку учня на загальні збори класу, учкому школи, загальношкільну лінійку, виклику батьків до директора школи учня, що скоїв правопорушення;

– покарання-експромт під силу лише досвідченим педагогам. Воно мусить базуватися на миттєвому аналізі вчинку, а для цього – всебічному знанні учня. Небажане також поширення у практиці покарань, відстрочених у часі. Якщо цей час (до покарання) потрібний для того, щоб глибше проаналізувати вчинок і дати йому об'єктивну оцінку, – це виправдано. Проте відстрочені в часі покарання нерідко використовуються для того, щоб учень і батьки страждали в його очікуванні, сотні раз аналізували вчинок і у школі, і вдома, перетворюючи життя дитини в цькування і муку, що недопустимо. Результат може бути двоякий: або на все життя дитина може затаїти злість, образу, ненависть до школи, або, що рідше, – засвоїти цей жорстокий виховний момент, щоб ніколи його не повторити. Такого покарання може заслуговувати жорстока бійка, крадіжка, свідоме псування шкільного майна, подання поліції звернення комісії у справах неповнолітніх. Покарання-експромт і відстрочені в часі покарання потребують високої педагогічної компетентності, інтуїції і такту вчителя.

Належить удосконалювати і заохочення, які використовуються в загальноосвітніх школах. За відмінні успіхи в навчанні і за зразкову поведінку після закінчення школи учні нагороджуються медалями. Це дуже висока нагорода, яка нерідко слугує стимулом на все життя людини. У сучасних умовах, коли проводиться незалежне тестування, значення медалі нівелюється. Не береться до уваги, на жаль, і те, що учні, які досягають особливих успіхів з окремих навчальних дисциплін, нагороджуються похвальними грамотами «за особливі заслуги у вивченні окремих предметів». До найбільш прийнятних прийомів заохочення варто віднести: присвоєння призових місць на предметних олімпіадах різних рівнів, спортивних змаганнях, вручення почесних грамот, кубків, дипломів, оголошення подяки учням і батькам та ін. У кожному навчальному закладі нагороди можуть бути свої, нагороджені творчістю педагогічних та дитячих осередків.

Керівники шкіл підкреслюють, по-перше, необхідність оформлення заохочення емоційно, що сприяє загостренню позитивного переживання, колективної радості. Урочистість обстановки вручення нагород і подяк робить цей епізод у житті дитини і її батьків радісним і незабутнім. По-друге, досвід показує, що заохочення мусять бути широко представленими, підтриманими громадською думкою. По-третє, прийоми заохочення викликають бажання наслідувати позитивні вчинки, формують у дітей свідоме ставлення до свого навчання, виникнення потреби самоаналізу, самооцінки, власного самотворення.

Коли йдеться про покарання, на практиці також широко вживаними є усні зауваження в урочній та позаурочній діяльності. Важливо, від кого чи від якого шкільного органу робиться зауваження. Практикуються також догани в усній фор-



мі чи в конструктивному для батьків записі в щоденнику. Оголошення догани потребує обговорення у класному колективі, на засіданні органів самоврядування, у співбесіді з батьками. Бувають випадки, коли необхідно, щоб учень залишив клас. Краще, звичайно, цього не допускати. Але це буває тоді, коли учень вступає у суперечку, не слухає зауважень учителя й учнів, складається ситуація конфлікту, яку погасити швидко немає можливості, і виникає загроза зриву уроку.

Покарання у школі доцільне тоді, коли учень усвідомить свою провину, буде переживати за скоєний учинок і реально прагнути виправити свою поведінку. Ми не закликаємо до виснажливого для учнів і вчителів моралізування, проти чого свого часу категорично виступали М.І. Пирогов, Л.М. Толстой, В.Г. Короленко, пізніше А.С. Макаренко, але дати об'єктивну, емоційно-витриману моральну оцінку неправильним діям учня – це виховна необхідність. Водночас, як уже наголошувалося, необ'єктивне покарання чи методично неправильне його здійснення здатне завдати моральної травми. Дитина мусить знати, що вона неправильно зробила і як вона повинна була діяти, за що карають, які норми порушила, також бажано навести приклад правильного поведіння. Заохочення і покарання, які адресуються окремим учням, за методичної майстерності і систематичності їх застосування перетворюються із засобу індивідуального впливу у стиль, зміст і організацію діяльності всього колективу.

Велике значення методів заохочення і покарання учнів першим зрозумів і довів М.І. Пирогов. Він заклав теоретичні основи проблеми, а ми ж намагаємося розвивати їх методично і технологічно з позицій сучасного стану педагогічної науки. Сучасні інноваційні підходи лише підкреслюють значущість постаті М.І. Пирогова, який як у хірургії, так і в педагогіці виявляв і вирішував найбільш злободенні проблеми, але його прогресивні задуми і плани було просто неможливо втілити в тих умовах. Між ним і суспільством, між ним і реакційною педагогічною громадськістю виникали гострі соціально-педагогічні суперечності, які він врешті-решт долав ціною свого здоров'я.

М.І. Пирогов глибоко переживав факт нерозуміння і невідтримки його починань, створеного ним «комітету з відміни різки», у результаті чого йому довелося прийняти половинчасте рішення. У певних моментах справедливо зауваження у статтях М.О. Добролюбова і К.Д. Ушинського вражали своєю гостротою та їдкою іронією. Нареш-

ті, несправедливе, незаслужене звільнення його з посади попечителя Київського навчального округу завдало йому душевного болю і глибокої образи. Прикрощі траплялися на кожному кроці.

Сьогодні в загальноосвітній школі значно переважає кількість і різновиди покарань: низькі оцінки, байдужість учителів, оголошення догани, виклик батьків тощо. Водночас практика свідчить, що схвалення дій дитини позитивніше впливає на її поведінку, ніж погрози і покарання. Покарання може бути незрозумілим і несподіваним для учня. Учителю мусить дбати про адекватність покарання, не допускати зловживання погрозами й адаптації учня до покарань.

Бувають факти навмисного скоєння учнями правопорушень, щоб привернути до себе увагу вчителя. Подібні випадки виникають тому, що педагоги почали менше спілкуватися з учнями в позаурочний час. Інколи деякі учні утверджують свою особистість за допомогою примітивних жартів, коментарів, «порад». Діти найчастіше намагаються заявити про себе тому вчителю, до якого вони не байдужі.

Для уникнення конфлікту бажано зміцнювати зв'язки учителя з активом класу, прислухатися до інтересів і потреб учнів, вносити корективи до плану виховної роботи, активізувати урочну та позашкільну навчально-виховну діяльність. Учителю не повинен ігнорувати думку учня, він мусить навчати його самоаналізу, самооцінки, відповідальності, що можливо лише на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчанні й вихованні. Для досягнення педагогічно доцільної морально-естетичної взаємодії педагог організовує розвиток процесу співпідпорядкування співробітництва і співтворчості з учнями. Це вимагає від учителя толерантності, компетентності, організаційних умінь, витримки.

Розвивальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечить зменшення покарань і значне збільшення нагород та заохочень учнів. Педагог залишається організатором навчально-виховного процесу, домінантним у його діях мусить бути позитивний коментар, який має, як правило, особистісно зорієнтований характер, конкретне індивідуальне спрямування, потребує врахування не лише психологічних особливостей і віку, але й можливостей і статі дитини.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, повага і любов до дитини мусить бути основою виховання.

Учитель і батьки мусять прагнути бачити в учневі насамперед позитивне, не принижуючи гідності, вказувати на недолі-



ки і помилки, щоб не посіяти в його душі конфліктності й агресивності. Прогресивні педагоги закликали: «Будьте уважні до інтересів учнів, помічайте успіхи, хваліть за найменші досягнення, щоб душа дитини була осяяна радісною перспективою і вірою у власні можливості» [4, с. 23–26]. Учень, що формується як особистість, має право на помилку, але завдання вчителя не допускати її, запобігти появі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко А.М. Виховання людини: нове і вічне / А.М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 558 с.
2. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей / Л.Ю. Гордин. – М. : Педагогика, 1971. – 243 с.
3. Захаренко О.А. Слово до нащадків / О.А. Захаренко. – К., 2006. – С. 44–45.
4. Полоусов А. Бить! Но дома. Телесные наказания глазами учителей и учеников / А. Полоусов // Учитель года. – 2005. – № 5. – С. 23–26.



УДК 37(09)(477)

ДО ІСТОРІЇ ЗАПОЧАТКУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ЕСПЕРАНТО-ПРОСВІТИ В УКРАЇНІ

Клименко Ю.А., к. пед. н.,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено історію започаткування та розвитку есперанто-просвіти в Україні у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. Есперанто-рух – це об'єднана спільністю цілей, духовною і матеріальною культурою група (поділена за місцем розташування і за регіонами), яка спілкується міжнародною мовою есперанто. На окремих етапах розвитку досліджуваного феномену мета освітньо-просвітницької діяльності есперантистів залежно від суспільно-політичної ситуації змінювалася – від популяризації мови есперанто на перших етапах до практичного використання есперанто як засобу міжнародного спілкування. З'ясовано, що, незважаючи на ключову спрямованість есперанто-руху у певний період, освітньо-просвітницьку діяльність організовували переважно через різноманітні організаційні форми: есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації, школи, технікуми, вищі навчальні заклади та інші педагогічні форми.

Ключові слова: есперанто, есперанто-рух, есперанто-просвіта, есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації, освітньо-просвітницька діяльність есперантистів.

В статті отражена история создания и развития эсперанто-просвещения в Украине в 20-х – начале 30-х годов ХХ в. Эсперанто-движение – это объединенная общностью целей, духовной и материальной культурой группа (разделена по месту расположения и по регионам), которая общается международным языком эсперанто. На отдельных этапах развития исследуемого феномена цель образовательно-просветительской деятельности эсперантистов в зависимости от общественно-политической ситуации менялась – от популяризации языка эсперанто на первых этапах к практическому использованию эсперанто как средства международного общения. Установлено, что, несмотря на ключевую направленность эсперанто-движения в определенный период, образовательно-просветительскую деятельность организовывали преимущественно через различные организационные формы: эсперанто-курсы, кружки, лекции, доклады, консультации, школы, техникумы, высшие учебные заведения и другие педагогические формы.

Ключевые слова: эсперанто, эсперанто-движение, эсперанто-просвещение, эсперанто-курсы, кружки, лекции, доклады, консультации, образовательно-просветительская деятельность эсперантистов.

Klimentko Yu.A. STARTING THE HISTORY AND DEVELOPMENT ESPERANTO CLEARANCE UKRAINE

The article deals with the history of establishment and development of Esperanto education in Ukraine in the 20's – early 30-ies of XX century. One of the main directions of domestic traffic in Esperanto 20's – early 30-ies of XX century – education and educational activities among different population groups. At some stages of the studied phenomenon purpose of education and outreach Esperanto depending on the socio-political situation has changed – from popularization of Esperanto in the early stages (pre-Soviet period) to the practical use of Esperanto as a means of “class struggle” and international communication. The author found that despite the key focus of the Esperanto movement in this or that period of education and educational activities organized mainly through various organizational forms: Esperanto courses, clubs, lectures, reports, consultations, schools, colleges, universities and other forms of teaching. The study does not cover all aspects of the problem. Require further study social and educational principles of the Esperanto movement as a socio-cultural, phenomenon of the past and present.

Key words: Esperanto, Esperanto movement, Esperanto education Esperanto courses, clubs, lectures, reports, consultations, educational and educational activities of Esperanto.

Постановка проблеми. Есперанто – це одна з умов духовного єднання людства, спосіб професійної консолідації учених світу. Його унікальна функція полягає в забезпеченні оптимального поєднання інтернаціональних та національних тенденцій і процесів розвитку культур народів і націй.

Своєю багаторічною історією есперанто – як мова і рух її прихильників – підтвердив право претендувати на роль соціаль-

но-культурного феномену, універсального засобу міжкультурного діалогу і людського взаєморозуміння в загальносвітовому масштабі. Есперанто (ісп. *esperanto* – «що сподівається») – міжнародна мова, створена польським лікарем і поліглотом Л. Заменгофом в 1887 р. на основі поширених європейських мов, інтернаціональної лексики. Вживається есперанто в міжнародному спілкуванні, має на меті створення



прямих і рівних можливостей для кожної людини в міжнародних відносинах.

Майже з перших десятиліть свого існування есперанто став мовою міжкультурних контактів. Саме ця властивість сприяла перетворенню лінгвопроекту Л. Заменгофа на справжню міжнародну мову.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Есперанто-рух як соціально-культурний, інтерлінгвістичний феномен досліджували Є. Бокарев, Ю. Дмитрієвська-Нільсон, Д. Власов, Б. Колкера, О. Королевич, С. Кузнецов, Д. Лук'янець, Г. Махорін, А. Мельников та ін. Проте варто зазначити, що більшість наукових праць тільки побічно стосується досліджуваної теми, має фрагментарний характер, вимагають всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного і неупередженого висвітлення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні історії започаткування та розвитку есперанто-просвіти в Україні у 20-х – на початку 30-х років ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед основних напрямів розвитку вітчизняного есперанто-руху у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття – освітньо-просвітницька діяльність серед різних верств населення. На окремих етапах розвитку досліджуваного феномену мета освітньо-просвітницької діяльності есперантистів змінювалася залежно від суспільно-політичної ситуації – від популяризації мови есперанто на перших етапах до практичного використання есперанто як засобу «класової боротьби» та інтернаціонального міжнародного спілкування.

До 1903 р. влада не давала змоги активістам есперанто-руху організувати есперантські курси. Ця заборона поширювалася, зокрема, на товариство «Espero», однією з функцій якого, згідно із затвердженням міністром внутрішніх справ статутом, було проведення таких занять [14, с. 1].

До виходу Найвищого маніфесту від 17 жовтня 1905 р., Тимчасових правил про періодичні видання від 24 листопада 1905 р., Тимчасових правил про збори від 4 березня 1906 р. та інших указів, які внесли зміни в законодавство, така діяльність есперантистів була або неможлива, або ускладнена. Так, до революції для проведення лекцій та навчальних курсів було необхідно отримувати дозвіл від градоначальника і попечителя навчального округу, а з березня 1906 р. бажаючі влаштувати публічні збори мали лише письмово повідомити про це начальника місцевої поліції [9, с. 208].

Для збільшення попиту на досить специфічну продукцію у 1910 р. відомий есперантист О. Сахаров офіційно заснував навчальний заклад – «Московський інститут есперанто», який видавав дипломи про проходження початкового і вищого рівня мовних курсів [19, с. 91; 17, с. 2].

Після суспільно-політичних змін 1917–1920 рр. близько 100 об'єднань і гуртків, звільнені від поліцейського нагляду і царської цензури, натхненні ідеєю встановлення братерства між усіма народами за допомогою есперанто, розвернули активну пропагандистську і навчальну діяльність. Есперанто почали викладати не лише в клубах і гуртках, а й у деяких навчальних закладах. Так, наприклад, уже в 1917 р. у Вищому артилерійському училищі вивчати нейтральну міжнародну мову почали 213 осіб [7, с. 137].

Здебільшого мову вивчали добровільно, але, траплялось, її викладали за наказом зверху. Так, у 20-х роках ХХ ст. обов'язковим було вивчення есперанто в Червоній Армії. Про один з епізодів такого навчання дізнаємося зі спогадів колишнього викладача есперанто в армії. За його словами, в 1921 р. наказом по армії, до якої входила 25-а дивізія, увесь особовий склад вивчав есперанто. Метою оволодіння міжнародною мовою було полегшення червоноармійцям «можливого контакту з іншомовними однодумцями в разі повстання пролетаріату в європейських країнах». Навчання тривало два роки, дві години на тиждень. Червоноармійці охоче вивчали мову [7, с. 137].

Про настрої, що панували у країні в ті роки, свідчить афіша, видана в Москві в 1919 р. Будинком есперанто. Афіша повідомляла про те, що перша умова прогресу людства – «звільнення пролетаріату від гніту буржуазії» – здійснилася завдяки Жовтневій революції, а друга, «спільна мова», буде реалізована «шляхом загального навчання мові есперанто» [7, с. 137–138].

Аргументи на користь міжнародної мови як «могутньої зброї, що допомагає звільненню робітничого класу» сприяли створенню при шкільному відділі Наркомосвіти РРФСР у січні 1919 р. спеціальної комісії з міжнародної мови. Після всебічного наукового дослідження питання комісія визнала за необхідність уведення есперанто в усіх школах РРФСР («Известия ВЦИК від 11 квітня 1919 р., ч. 73») [6, с. 12].

Перша постанова про введення есперанто в усіх установах УСРР була прийнята в грудні 1920 р. на засіданні Укрголовпрофосвіти.

Наступним кроком для поширення есперанто-ідей стало прийняття в 1920 р.



організаційним комітетом есперантської секції 3-го Комуністичного інтернаціоналу Декларації про міжнародну мову. У документі йшлося про те, що міжнародна мова є «потребою, висновком міжнародного руху пролетаріату <...> Ні одна національна мова, що існує або існувала, утворена в процесі відокремлення й диференціації господарських відношень, не може стати міжнародною <...> Тенденція розвитку мов визначає форму й конструцію можливої міжнародної мови, як: а) штучної, б) логічно побудованої, в) простої й доступної масам, г) гнучкої й здатної до докладної передачі національної мови і г) здатної до еволюції й відображення всіх потреб сучасної культури. Мовою, що відповідає всім названим вимогам, є штучна міжнародна мова есперанто, яка показала себе дійсно життєздатною, за час свого існування яскраво довела свою придатність і завоювала величезну кількість прихильників у всьому світі» [6, с. 12].

У травні 1920 р. під впливом громадської думки Народний комісаріат освіти дозволив викладати есперанто в загальноосвітніх школах як факультативний предмет разом з іноземними мовами – французькою, німецькою й англійською [7, с. 137–138].

З розвитком есперанто-руху однією з актуальних проблем стала підготовка кадрів есперантистів та удосконалення навчально-педагогічної есперанто-діяльності. Про це, зокрема, зазначалося в постанові Першого з'їзду СЕРК про невідкладну «організацію навчальної справи», оскільки «у своєчасному та правильному вирішенні її – запорука успіху есперантського руху по всій території Союзу» [5, с. 1].

Прикладом успішного вирішення названого питання став створений у Німеччині Державний інститут есперанто, який проводив значну та плідну педагогічну роботу. Відповідно, на з'їзді було прийнято рішення про створення такого начального закладу в Москві. Як зазначалося вище, в дорадянський період уже був досвід подібної діяльності навчального закладу «Московський інститут есперанто» (1910), який видавав дипломи про проходження початкового і вищого рівня мовних курсів [19, с. 91].

Це питання стало предметом обговорення на засіданні спеціальної комісії (30 грудня 1923 р.). Однак після його всебічного вивчення комісія дійшла висновку, що здійснити організацію Інституту в тогочасних умовах не можна було. Тому, зважаючи на гостру потребу в організованому центрі навчально-педагогічної есперанто-роботи, було прийняте компромісне рішення – створити Інструкторську секцію Союзу есперантистів радянських країн (СЕРК), яка,

з одного боку, мала взяти на себе всю організаційно-педагогічну роботу, з іншого – здійснювати підготовчу роботу зі створення Центрального інституту есперанто [5, с. 1]. На чолі Секції було призначено виконавчий комітет у складі А. Іодко, О. Сахарова, С. Шабаріна [1, с. 3].

Вирішення основних завдань інструкторської секції СЕРК базувалося на регіональному («місцевому») підході: «Місця мають живити свій центр, давати матеріали, статистичні дані, спостереження, практичні думки, які центр буде накопичувати, обробляти, зводити і таким чином мати реальне відображення місцевої роботи в масштабі всієї країни. Усі спостереження, висновки, міркування і практично цікаві матеріали згодом повернуться на місця в обробленому вигляді і будуть служити розвитку навчальної справи» [5, с. 2].

Програма діяльності інструкторської секції СЕРК передбачала такі завдання:

1) реєстрація осіб, здатних викладати мову есперанто та забезпечення їх посвідченнями на право ведення курсів підготовки есперантсько-педагогічних кадрів;

2) облік курсів мови есперанто, що проводяться на території СРСР;

3) загальне керівництво навчальною роботою на місцях;

4) вироблення програм елементарних, підвищених і спеціальних курсів мови есперанто та методичних посібників для викладання мови;

5) збір та обробка усіляких матеріалів, що стосуються есперантської навчально-педагогічної роботи на території СРСР;

6) збір матеріалів для створення підручників, хрестоматій, словників та інших навчальних посібників; об'єднання та спрямування діяльності в цій сфері окремих осіб, перегляд та дозвіл на друк підготовлених навчальних посібників;

7) підготовка організації Центрального інституту есперанто [8, с. 4].

З метою виконання запланованої програми треба було:

«1) усім особам, які бажали отримати посвідчення (п. 1), надіслати особисту анкету за відповідною формою, завірену місцевою есперанто-організацією або уповноваженим СЕРК;

2) усім особам, які проводять курси мови есперанто, зареєструвати себе і курси, надіславши відповідні анкети;

3) усім особам, які мають відношення до есперантської навчально-методичної роботи або цікавляться такою, – повідомляти статистичні дані, спостереження, матеріали і т. п., які можуть бути використані в роботі інструкторської секції;



4) особам, які працюють над підготовкою підручників, хрестоматій, словників та інших навчальних посібників, повідомляти про стан роботи і т. п.» [8, с. 4].

У 1924 р., відповідно до постанови Наукпедкому Головоцвиху, «міжнародна мова есперанто дозволена до вжитку в установах Соцвиху, як факультативний (не обов'язковий предмет)» (постанова за підписом голови Соцвиху І. Соколянського, 9.09.1924 р.) [6, с. 19].

Рішення «визнати бажаним уведення есперанто в школах соціально-економічної вертикалі як факультативний предмет» було прийняте відповідно до постанови пленуму методкому Головоцвиху від 8 листопада 1924 р. [6, с. 19].

Серед інших профорганізацій ВУРПС рекомендував повсюдну організацію в робітничих клубах гуртків есперантистів та вказав на необхідність створення при окрпрофрадах есперанто-консультацій для планового керівництва справою міжнародного зв'язку на місцях [4, с. 20].

Політосвітвідділ ЦК ВЛКСМ також звернувся з циркуляром від 3 березня 1926 р. до всіх губкомів комсомольських осередків, в якому наголосив на порядку організації та веденні есперанто-курсів для молоді. Через це у багатьох містах країни, в тому числі і в УСРР, організовано держкурси есперанто для робітників [4, с. 20]. З відповідними зверненнями до комсомольців УСРР звернувся ЦК ЛКСМУ.

Упродовж 1927–1929 рр. есперанто викладали у майже 80 школах 24 міст СРСР як факультативний курс. Згідно з рішеннями місцевих відділів народної освіти, обов'язковою дисципліною есперанто ввели в багатьох школах і педагогічних технікумах, зокрема в Кременчуці та Кривому Розі. З метою полегшення вивчення іноземних мов Харківським відділом народної освіти було прийняте рішення в 1930–1931 навчальному році включити есперанто в навчальні плани всіх шкіл [4, с. 20; 3, с. 157].

Ці та інші документи один за одним проголошували аргументи на користь введення мови есперанто у школу з метою якнайшвидшого її поширення.

У передмові до видання за підписом очільника Окружної партійної школи І. Харченка (серпень 1926 р., Кременчук) «Есперанто – в українську школу» зазначалося: «Книжка т. Ізгура «Всесвітня мова есперанто й школа» складена автором (відомим есперантистом) на допомогу нашій радянській школі, як учительству, так і школярам, для ознайомлення з ідеями есперантизму та самою міжнародною мовою. Треба сказати правду, що серед широких робітни-

чо-селянських (особливо селянських) мас мова есперанто дуже маловідома.

У нашу історичну добу, добу відродження й буйного розвитку національних культур та інтернаціонального тяжіння трудових мас кожен засіб, що сприяє інтернаціональному вихованню, а особливо міжнародна мова, – мають бути в полі зору наших політосвітніх та культурних робітників, а вчительства особливо.

Політико-культурне значення міжнародної мови есперанто необмежене.

Учительство і студенти педтехнікумів та інститутів Народної освіти мають, насамперед, оволодіти цим знаряддям, щоб нести в робітничо-селянські маси через школи, гуртки при сільбуддах та хатах-читальнях знання мови, що сприяє інтернаціональному вихованню та знищенню меж між різними народами» [6, с. 4].

У брошурі І. Ізгура «Всесвітня мова есперанто й школа» (1926) висвітлено причини необхідності вивчення мови есперанто в школах; акцентовано на педагогічному та виховному значенні есперанто; наведено статистичні дані про поширення есперанто у світі, навчальні та літературні есперанто-видання; значення есперанто для міжнародного пролетаріату не як мети, а як «засобу для досягнення своєї мети – кращого зв'язку та єднання світового пролетаріату»; подано текст маніфесту Міжнародної конференції про введення есперанто в школах (Женева, 18 квітня 1922 р.); запропоновано повну граматику міжнародної мови есперанто та перелік навчальної літератури для вивчення міжнародної мови [6, с. 5].

Необхідність вивчення мови есперанто та введення її до шкільних навчальних програм, на думку І. Ізгура, зумовлена тим, що пролетаріат не зможе швидко вивчити іншу іноземну («чужоземну») мову, це тягне за собою «витрату великих грошей, яких пролетаріат не має», а «всі національні (чужоземні) мови надзвичайно складні для вивчення» [6, с. 5–6].

Підсумовуючи думки про значення есперанто-руху загалом та його роль в освітньому процесі, І. Ізгур зазначав: «Революційне вчительство України за допомоги широких робітничих і селянських мас республіки, без сумніву, пройметься всією важливістю цього завдання й не відстане від учительства всього світу, приєднавшись до його закликів ввести викладання есперанто для пролетаріату, впроваджуючи в життя його скрізь, де тільки буде можливість» [6, с. 13].

Цю ідею підтримували і періодичні видання. Зокрема, в одному з номерів журналу «Шлях освіти» зазначалося: «Вивчати міжнародну мову треба не лише у трудових



школах, але й по всіх інших навчальних закладах, насамперед, в інститутах Народної освіти, навчати доросле населення мови в клубах, народних будинках, сільбудах та ін., шляхом організації в цих установах гуртків вивчення й, головне, практичного використання міжнародної мови» [6, с. 13].

Пошуки вітчизняних освітян шляхів розвитку есперанто відбувалися в контексті світових подій. Так, педагоги 28 країн (Австрії, Албанії, Бельгії, Болгарії, Великобританії, Угорщини, Німеччини (включаючи Саксонію та Брауншвейг), Голландії, Греції, Грузії, Данії, Єгипту, Італії, Китаю, Персії, Польщі, Румунії, Росії, України, Фінляндії, Франції, Чехословаччини, Чилі, Швеції, Швейцарії та Японії) 18–21 квітня 1922 р. скликали в Женеві Всесвітню конференцію для вирішення питання про введення міжнародної мови есперанто в школах. На конференції було прийнято резолюцію про необхідність введення есперанто в усіх школах світу [6, с. 7].

Також було підготовлено та випущено маніфест до вчителів усього світу: «Ми, педагоги 28 країн і офіційні представники 16 держав, зібравшись у Женеві, по-братерськи вітаємо наших товаришів, що прагнуть прояснити людську думку.

Ми стверджуємо, переконані в тому, що в підвалинах теперішнього мізерного існування, в якому знаходиться цивілізований світ, лежить нерозуміння і недовіра, яке різнить народи.

Ми стверджуємо, що єдиним і правильним засобом проти цього зла є виховання людства і впровадження в життя принципів міжнародного зближення.

Ми розглянули один із найбільш цінних засобів вирішення проблеми світової перебудови – міжнародну мову есперанто – і підтверджуємо, що вона, як форма раціональної мови, має стати частиною виховної програми в кожній цивілізованій країні.

Ми хочемо познайомити вас із результатом нашого досвіду у вивченні й викладанні есперанто в багатьох школах різних країн» [6, с. 14–15].

Сучасники-есперантисти, теоретики та практики з метою популяризації міжнародної мови постійно підкреслювали педагогічне значення есперанто не лише як засобу міжнаціонального спілкування та взаєморозуміння народів, а й як своєрідного соціокультурного та соціально-педагогічного феномену.

З Декларацією про цінність есперанто в навчально-виховній справі виступили англійські вчені, педагоги з Лондона, Ліверпуля, Манчестера та інших міст: «Ми рекомендуємо есперанто як першу мову, яку потрібно вивчати після рідної мови у

школах усіх країн, не тільки за загальними мотивами, а й за такими основами:

1. Практичних знань есперанто можна досягти за набагато коротший термін порівняно з тим, який потрібно затратити на вивчення національних мов (які мають складну граматику та вимову). Її вивчення принесе достатню користь навіть тим учням, які не мають ні часу, ні здібностей до вивчення будь-якої іноземної мови до такого рівня, щоб оволодіти нею.

2. Мова есперанто розвиває лінгвістичні здібності учнів, вчитель може швидко провести відбір тих, які здатні вивчати інші мови, до яких есперанто є першою сходинкою.

3. Граматика її логічна і той факт, що її метод вираження ясний і не викликає сумнівних думок, визначає тверду точність користування його словесним багажем.

4. Знання есперанто є не тільки першим стимулом до вивчення інших мов, а навіть веде до більш реального вивчення географії завдяки листуванню та інтересу до життя інших країн у будь-якій частині світу.

5. Література мовою есперанто, як оригінальна, так і перекладна, постійно зростає та є вже достатньою, щоб виправдати вивчення мови навіть заради неї самої.

Ми палко підтримуємо роботу яка проводиться за впровадження есперанто як офіційного предмета вивчення в школах усього світу і сміливе її використання» [16, с. 88].

Міжнародна мова стала засобом обміну педагогічним досвідом вітчизняних учителів-есперантистів із зарубіжними колегами на міжнародних педагогічних форумах, конгресах і т. п. [12, с. 53; 11].

Есперанто-рух та мова есперанто поширювалися швидкими темпами. Уже в 1920 р. у 800 містах світу нараховувалося близько 2 000 організацій і товариств. Цікаві статистичні дані знаходимо в доповідях делегатів Всесвітньої педагогічної конференції (Женева, 18–21 квітня 1922 р.): «Так, наприклад, до складу німецької есперантської спілки входить 285 організацій. Німецька робітничая есперантська спілка об'єднує 90 організацій. Есперантські курси за рік проходять близько 80 000 осіб. У 1921 р. було організовано 1 600 курсів. Вивчення есперанто в школах: народних, середніх, шести- й дев'ятирічних нового типу, технічних, торговельних, у вищих школах, установах для сліпих, приватних школах – проводилось ще до кінця 1922 р. в 171 місті. На початку 1925 р. в одному тільки м. Магдебурзі есперанто вивчали 1 200 дітей» [6, с. 9].

Серед основних причин вивчення міжнародної мови та її впровадження у шкільні програми – підготовка високоякісних ес-



перанто-кадрів та міжнародне листування мовою есперанто з метою посилення інтернаціональних зв'язків. А «життєвість будь-якого явища визначається його масовістю». Тому «серйозні, чуйні есперантисти та прихильники міжнародної мови» розуміли, що масове використання міжнародної мови можливе тільки шляхом впровадження його в школи: «<...>потрібно формувати смак до розширення світогляду школярів, звичку до інтернаціональних зв'язків та міжнародної мови зі шкільної лави» [16, с. 88].

Вивчення есперанто в школах супроводжувалося серйозною, спланованою роботою з міжробзв'язку. З інформації, яку містить тогочасна періодика, дізнаємося про значні успіхи та досвід і про недоліки у його реалізації. Наприклад, за п'ять років осередок юних есперантистів єврейської середньої школи м. Гомель провів таку роботу з есперанто-міжробзв'язку: «<...>надіслав більше 3 тисяч листів за кордон, більше 2 тисяч отримав з-за кордону. Школа веде листування з 29 країнами. Багато листів юних есперантистів були надруковані в зарубіжних робітничих періодичних виданнях. На базі листування осередок розгорнув у школі велику інтернаціонально-виховну роботу. Осередок перемістив свою роботу на завод. Матеріали листування школярів поміщають в єврейській газеті «Юнгер Ленинец», у білоруській піонерській газеті «<...>» [10, с. 17]. За п'ять років з маленького шкільного гуртка есперантистів виріс осередок, до складу якого входили понад 300 юних друзів міжробзв'язку, 30 учителів та 100 батьків. За активну роботу осередок отримав як премію есперантську бібліотеку [10, с. 17; 15, с. 17].

Просвітницька діяльність есперантистів у різноманітних організаційних формах (есперанто-курси, гуртки, лекції, доповіді, консультації школи, технікуми, вищі навчальні заклади та інші педагогічні форми), мала за мету, насамперед, – повсюдне поширення есперанто як засобу міжнародного зв'язку.

Подальшого вивчення потребують соціально-педагогічні засади розвитку есперанто-руху як соціально-культурного, інтернаціоналістичного феномену минулого та сучасності, зокрема, соціальна активність есперантистів у культурницькому, видавничому, есперкорівському та інших напрямках діяльності есперанто-осередків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Важнейшие постановления ЦК СЭСС и Президиума ЦК от 3-го января 1924 г. // Бюллетень Центрального Комитета Союза Эсперантистов Советских Стран (СЭСС). – 1924. – № 1. – С. 2–4.
2. Власов Д. Эсперанто: полвека цензуры : развитие эсперанто-движения и его журналистики в условиях цензуры в Российской империи и СССР (1887–1938 гг.) : [монография] / Д. Власов. – Москва : Импэто, 2011. – 181 с.
3. Дрезен Э. Союз эсперантистов советских республик и его положение в рядах советской общественности / Э. Дрезен // Международный язык. – 1930. – № 2–3. – С. 155–158.
4. Изгур И. За всеобщий русско-эсперантский словарь! / И. Изгур, В. Эльсудо // Международный язык. – 1929. – № 1. – С. 19–24.
5. Инструкторская Секция СЭСС // Бюллетень Центрального Комитета Союза Эсперантистов Советских Стран (СЭСС). – 1924. – № 1. – С. 1–2.
6. Изгур И. Всесвітня мова Есперанто й школа / І. Изгур. – М. Харків (Кременчук): Вид. «Нова Епоха» при ЦК СЕРК. Український сектор, 1926. – 32 с.
7. Королевич А. Книга об эсперанто / А. Королевич. – К. : Наукова думка, 1989. – 254 с.
8. От Инструкторской Секции СЭСС // Бюллетень Центрального Комитета Союза Эсперантистов Советских Стран (СЭСС). – 1924. – № 1. – С. 4–6.
9. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Третье. В 33 т. – СПб., 1909. – Т. 26. – Отд. 1. – 1208 с.
10. Пять лет ячейки юных эсперантистов // Международный язык. – 1935. – № 1. – С. 17.
11. Сухомлинська О. З історії Інтернаціоналу працівників освіти // Український історичний журнал. – 1986. – № 8. – С. 58–66.
12. Сухомлинська О. Міжнародні зв'язки педагогів України у 20-х – на початку 30-х рр. / О. Сухомлинська // Український історичний журнал. – 1991. – № 10. – С. 52–57.
13. У просвещенцев-эсперантистов // Международный язык. – 1934. – № 2–3. – С. 88.
14. Устав общества «Эсперо». – СПб, 1900. – 26 с.
15. Школа получает письма из 29 стран // Международный язык. – 1935. – № 1. – С. 17.
16. Эсперанто – молодому поколению через школы. Декларация английских ученых в пользу эсперанто // Международный язык. – 1934. – № 2. – С. 88–89.
17. A. S. Esperanta movado eb Rusujo en 1909 jaro / A. S. // La Ondo de Esperanto. – 1910. – № 1. – С. 2–3.
18. Radvan-Ripinski E. Esperanto en Ruslando / E. Radvan-Ripinski // Ruslanda Esperantisto. – 1907. – № 7. – С. 7–8.
19. Saĥarov A.. Rememoroj de centprocenta esperantisto / A. Saĥarov. – М., 1993. – 164 p.



УДК 371.48

ВПРОВАДЖЕННЯ У ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ КАДЕТСЬКИХ КОРПУСІВ НАДДНІПРЯНЩИНИ У 1860-х рр. КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ (ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Коміренко Ю.А., аспірант
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Статтю присвячено дослідженню питань, пов'язаних із реформуванням у 1860-х рр. кадетських корпусів у військові гімназії та впровадженням у навчально-виховний процес концепції виховального навчання Й. Гербарта. Проблему розглянуто в аспекті етнопсихологічних чинників, які визначали специфіку педагогічного досвіду кадетських корпусів Наддніпрянщини в галузі виховання і робили такий досвід успішним, на відміну від решти губернських військово-навчальних закладів Російської імперії.

Ключові слова: кадетські корпуси, військові гімназії, виховне навчання, реформа освіти, менталітет, світоглядні цінності, свобода особистості, українське середовище, національний характер.

Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с реформированием в 1860-х гг. кадетских корпусов в военные гимназии и внедрением в учебно-воспитательный процесс концепции воспитывающего обучения И. Гербарта. Проблема рассматривается в аспекте этнопсихологических факторов, определивших специфику педагогического опыта кадетских корпусов Надднепрянщины и сделавших его успешным, в отличие от других губернских кадетских заведений Российской империи.

Ключевые слова: кадетские корпуса, военные гимназии, менталитет, воспитывающее обучение, реформа образования, мировоззренческие ценности, свобода личности, украинская среда, национальный характер.

Komirenko Y.A. IMPLEMENTATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE OF CADET CORPS OF DNIPRO UKRAINE IN 1860'S OF THE CONCEPTION OF EDUCATING STUDY (ETHNOPSYCHOLOGICAL ASPECT)

The article is dedicated to the investigation of the issues connected with the reforming in 1860's of cadet corps in military gymnasiums and implementation in learning and educational process of the conception of educating study of Y. Herbart. The problem was examined in the aspect of ethnopsychological factors, which determined the specific nature of pedagogical experience of cadet corps of Dnipro Ukraine in the field of education and made this experience successful, unlike the rest of provincial institutions of military education of Russia.

Key words: cadet corps, military gymnasiums, educating study, reform of education, mentality, ideology values, freedom of personality, Ukrainian environment, national character.

Постановка проблеми. Після скасування кріпацтва в Російській імперії розпочалась лібералізація різних сфер суспільного життя, зокрема реформування системи освіти, зорієнтоване на європейський досвід. Оскільки гостро стояло питання нових підходів до виховання, у російській педагогічній сфері популярності набувають ідеї німецького мислителя Й. Гербарта. Уже наприкінці 1860-х рр. офіційна педагогіка в галузі середньої освіти декларувала гербартівський принцип виховального навчання. У цей час військовий міністр Д. Мілютін розробив і реалізував програму військової реформи, у межах якої кадетські корпуси було перетворено на військові гімназії. Ідея навчання, яке виховує, у військових гімназіях здобула особливе визнання, бо це були заклади інтернатного типу, де вихованці жили постійно, і їхнє виховання було одним із найважливіших завдань педагогічного колективу.

Однак практична реалізація військової реформи зводилась до формального виконання офіційних настанов Головного управління військово-навчальними закладами, за винятком гімназій в українських губерніях, розвиток системи виховання яких дещо відрізнявся від решти губернських закладів, а ідея виховального навчання знайшла органічний ґрунт для її впровадження в навчально-виховний процес, що пояснюється етнопсихологічними чинниками. Саме завдяки українським освітянам відбулася адаптація європейських педагогічних ідей на російському ґрунті. Сьогодні аналіз і гідна оцінка національної педагогічної спадщини та досвіду у сфері військової освіти є актуальними, оскільки вони безпосередньо пов'язані з питанням безпеки інформаційного середовища України, і потребують неупередженого наукового підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впливу ідей Й. Гербарта



на розвиток педагогічної думки і впровадження концепції виховального навчання в систему освіти Російської імперії періоду реформ 1860-х рр. поставало в історико-педагогічних працях протягом усього ХХ ст. До нього звертались О. Музиченко, Ш. Ганелін, М. Алпатов, Г. Козлова, О. Тулупова та ін. Останнім часом увагу вітчизняних науковців привертають українські послідовники Й. Гербарта, зокрема Л. Герасименко проводить паралелі між психолого-педагогічними поглядами П. Юркевича і концепцією Й. Гербарта. Однак дослідники цієї проблеми не розкривали питання про зв'язок гербартівського ідеалу внутрішньої свободи особистості з основоположними цінностями українського національного світогляду.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті в етнопсихологічному аспекті питання впровадження в педагогічну практику кадетських корпусів Наддніпрянщини ідеї виховального навчання під час реалізації реформи військової освіти Д. Мілютіна.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі реформування військової освіти Д. Мілютіним відбулося перетворення кадетських корпусів у військові гімназії, щоб виправити дисбаланс між навчальною і виховною частинами, який утворився в дореформений період і згубно позначився на моральному, розумовому і фізичному розвитку кадетів. Для вирішення цього завдання Головне управління військово-навчальних закладів звертається до концепції виховального навчання Й. Гербарта, зумовленої ідеалом внутрішньої свободи особистості. Однак, попри заснування Педагогічного музею, відкриття педагогічних курсів і орієнтацію педагогів, залучених до військової сфери, вивчення західних ідей і практичне їх утілення, декларування концепції виховального навчання в контексті імперської ідеології царату зводилось до формалізації означених ідей та укорінення в нових пореформених умовах старої імперської формули «православ'я, самодержавство, народність».

Незадовільний стан виховної роботи в передреформений період особливо простежувався в губернських закладах. Порівняно з іншими губернськими кадетськими корпусами Російської імперії виняток становили українські: Петровський Полтавський і Володимирський Київський, відкриті досить пізно, через що в їх навчально-виховних системах ще не встиг сформуватися зашкарублий педагогічний досвід і традиція виховання, що гальмувала розвиток

новітніх ідей; також прослідковувалася суттєва відмінність культурної традиції та менталітетів українського і російського народів. Адже повага до індивідуальності, людської гідності і свободи є питомою цінністю національного світогляду від початку формування українства як нації. Виховна практика в цих військово-навчальних закладах спиралася на інструкції та настанови, сформульовані Головним управлінням у рамках імперської ідеології російського царату, проте взаємодія вихователів і вихованців здійснювалася в українському середовищі, відтак процес виховання був значною мірою зумовлений базовими світоглядними цінностями українців і особливостями їх національного характеру.

У той час, коли проводилася реформа Д. Мілютіна, український історик, член Кирило-Мефодіївського товариства М. Костомаров у статті «Дві руські народності» (1861 р.) зазначив принципову різницю у ставленні до свободи й особистості в національній культурній традиції українців і росіян, стверджуючи на підставі короткого історичного огляду, що «плем'я південно-руське мало відмінним своїм характером перевагу особистої свободи, великоруське – перевагу общинності» [2, с. 64].

Українську і російську ментальності відрізняють протилежні співвідношення одиниці і колективу, які мають відповідники у всіляких проявах соціального життя обох народів. Співвідношення української спільноти за своєю суттю є індивідуалістичним, російської – колективістичним. На це вказує у своїх студіях, написаних у середині ХХ ст., відомий етнопсихолог української діаспори в Німеччині В. Янів. Він говорить про «зв'язок українського індивідуалізму зі спрямуванням до самовияву», яке є таким сильним, що послаблює «прямування до підпорядкування» [7, с. 193]. Учений підкреслює, що вся розумова та практична діяльність українців впливає з поняття особистості, обмеження якої є завжди болучим, навіть коли відбувається в інтересах загалу.

Український світогляд, на думку В. Яніва, ґрунтовно віддзеркалює християнську концепцію людської особистості, де людина як носій, фундамент і мета світового розвитку завжди є динамічним і активним чинником. Ця концепція суттєво відрізняється від імперського погляду на людину як на предмет чи силу, задіяну виключно в імперських інтересах, що має лише допоміжний характер і повинна служити на користь імперії та російського царату. В. Янів зауважує, що українцям притаманна соціопсихічна тенденція, у якій «одиниця, живучи у спільноті і



прагнучи спільноти, зберігає самостійність і неповторну індивідуальність» [6, с. 223]. Таке індивідуалістичне співвідношення, що визначає соціальне життя українців, є характерним для Європи і залучає їх до європейського культурного циклу. Для Азії й Росії питомою є протилежна тенденція – колективістична, пов'язана з тим, що «одиниця розпливається у спільноті і втрачає своє обличчя» [6, с. 223].

Індивідуалізм і стремління до свободи як визначальні риси психічного укладу українця виділяє у ґрунтовній праці «Нариси з історії філософії на Україні» (1931 р.) видатний вітчизняний філософ Д. Чижевський [5, с. 15].

Український і російський світогляди відрізняють також протилежні погляди на гідність людини в контексті релігійного християнського вчення. Ще М. Костомаров у згаданому нами дослідженні з української і російської етнопсихології зауважив догматичність і матеріальний характер релігійності великоросів, їхню фанатичну прив'язаність до букви та формули і різку відмінність релігійності малоросів – глибоко емоційний, чуттєвий характер їхньої віри, занурення у внутрішнє спілкування з Богом [2, с. 71]. Саме із глибоким ідеалістичним опануванням християнської доктрини на рівні колективної та індивідуальної свідомості пов'язане шанобливе ставлення в українській культурі до гідності людини. Як зазначає В. Янів, підставою для високого розуміння людської гідності є її богоподібність [6, с. 194]. Найвиразніше таке християнське розуміння людської особистості знайшло своє відтворення у філософії Г. Сковороди. В українському релігійному світогляді людина є джерелом і метою спільноти, її активним чинником. Такий погляд діаметрально відрізняється від концепції російського православ'я, щільно зрощеної з імперською ідеологією, де людина є лише предметом, оскільки імперія прагне виключно речей і сил, які мають їй служити.

Незважаючи на суттєве оновлення та гуманізацію російського суспільства у процесі реформування 1860-х рр., пов'язаного зі скасуванням кріпацтва, національна ментальність й імперська ідеологія радикально не змінилися, тому політика у сфері військової освіти, попри очевидну її лібералізацію, не виходила за рамки накресленої С. Уваровим ще 1832 р. формули «православ'я, самодержавство, народність», яка нівелювала прояви особистої свободи, індивідуалізм і справжню, виплекану століттями культурного розвитку, повагу до людської особистості як найвищої духовної цінності.

На тлі означених розбіжностей національних менталітетів і культурних традицій не є випадковістю той факт, що українські корпуси подавалися Головним управлінням як взірць постановки виховної роботи у військово-навчальних закладах, оскільки виховний процес, побудований на засадах не задекларованого, а традиційного в конкретному національно-культурному середовищі шанобливого ставлення до людської одиниці, давав належні результати, які відповідали очікуванням від реформування військової освіти, адже взаємозалежність виховання і навчання на українських теренах мала органічний характер і зумовлювалася світоглядом більшості як вихователів, так і вихованців, а не міністерськими настановами й інструкціями.

Так, М. Соколов в історичному нарисі про Головний штаб військового міністерства посилається на слова директора Полтавського кадетського корпусу Ф. Сімашка, який, ставлячи перед вихователями педагогічні завдання, наголошував: «Щоб підняти моральність вихованців, слід прийняти за основу, що особистість вихованців, незважаючи ні на їх літа, ні поведінку, начальство має людяно поважати». Також учений посилається на спогади колишнього вихованця Київського корпусу про ефективність виховної роботи в ньому [4, с. 100].

Важливо наголосити на тому, що реформа Д. Мілютіна була скерована на децентралізацію у сфері управління військовою освітою та суттєве розширення прав місцевих навчальних закладів, що з урахуванням означених нами чинників створювало перспективи позитивного розвитку навчально-виховної роботи в кадетських корпусах Наддніпрянщини.

Так, у Київському кадетському корпусі зусиллями його керівників підтримувалися свобода поглядів педагогічного колективу, ініціативність, виробленість переконань і відстоювалися «високі педагогічні принципи: розвиток самодіяльності та волі вихованців, гуманне ставлення до дітей і повага до індивідуальності», завжди ставилося за мету виховної роботи «формування людини у кращому розумінні цього слова» [1, с. 311]. Ці принципи директор закладу П. Алексеев поширював у галузі імперської військової педагогіки, ставши членом конференції «Педагогічні курси».

Творча ініціатива у практичній реалізації виховального навчання, проявлена педагогічним колективом Полтавської військової гімназії, зробила її найкращим провідником означеної ідеї серед військових навчальних закладів Російської імперії. Інспектуючи гімназію, ревізор, начальник навчального від-



ділення Головного управління військово-навчальних закладів генерал В. Каховський, зазначає у звіті, що викладачі Полтавської військової гімназії залучені до справи виховання більшою мірою, ніж в інших відомих йому навчальних закладах [3, с. 152].

Від початку заснування Полтавського кадетського корпусу в ньому, як засвідчує Ф. Павловський, намагалися згуртувати вихователів і викладачів у єдину силу, скеровану на благо вихованців. Ця тенденція набула особливого розвитку під час впровадження реформи Д. Мілютіна. Так, у наказі Педагогічного Комітету гімназії від 27 вересня 1865 р. написано: «Для успішного виховання необхідно, щоб між вихователями і викладачами було повне узгодження щодо вимог, інакше ті й інші будуть втрачати повагу вихованців, відтак з'явиться недовіра, а усяке виховання має бути заснованим на довірі вихованців до їх вихователів і вчителів» [3, с. 150]. Виходячи з настанови, що вчитель має бути вихователем, викладачі активно залучалися до процесу не лише розумового, а й морального виховання. Щоб подолати певну відстороненість між вихователями й викладачами, яка роз'єднувала їх у дореформений період, вчителі знайомилися ближче з діяльністю вихователів, що сприяло об'єднанню і консолідації інтересів педагогічного колективу полтавців. Для цього, з одного боку, вчителів заохочували знайомитися із життям вихованців у позакласний час, чергувати в корпусі у дні, вільні від занять. З іншого – вихователям, які мали право на викладання, давали уроки, навіть більше шести, дозволених Положенням про кадетські корпуси.

Для об'єднання викладацько-виховного складу кадетського корпусу в згуртований спільними цілями і завданнями колектив влаштовувалися «родинні вечірки» [3, с. 151] спочатку в помешканні одного з учителів, а згодом директор Ф. Сіماشко отримав офіційний дозвіл проводити ці зібрання у приміщенні корпусної бібліотеки. Пізніше їх облаштували у старо-губернському домі на кшталт європейських «джентльменських клубів». Як пише Ф. Павловський: «Тут, окрім карточної гри, влаштовувалися танцювальні вечірки, запрошувалися іноді приїжджі актори, співаки, багато хто зі службовців, особливо в перші роки, читали реферати про виховання, літературні твори і т. д. <...> Тут нерідко відбувався обмін думками, порушувалися питання з поточного життя закладу, здійснювалися спори, і наврод чи можна заперечувати значення цих зібрань, що зближували між собою корпорацію службовців та робили їх солідарними у справі виховання» [3, с. 152]. Такий підхід

полтавців до втілення концепції виховального навчання мав позитивні результати, відзначені В. Каховським: «Солідарність виховательських сил закладу робить із нього заклад, просякнутий одним спрямуванням у всіх головних його елементах» [3, с. 152].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, у процесі реалізації реформи Д. Мілютіна на тлі інших губернських військових гімназій вигідно вирізнялись українські – Полтавська і Київська. Їх успіх був зумовлений двома факторами: 1) обидва корпуси відкрито досить пізно, через що в їх навчально-виховних системах ще не встиг сформуватися зашкарублий педагогічний досвід і така традиція виховання, що гальмувала розвиток новітніх ідей; 2) і педагогічний, і учнівський колективи у цих навчальних закладах складали переважно особи з українською ментальністю, у якій свобода особистості є основоположною світоглядною цінністю. Як бачимо, обидва чинники сприяли органічному засвоєнню європейського педагогічного досвіду та успішній реалізації в педагогічній практиці гербартівського виховального навчання. Слід зазначити, що в умовах захисту вітчизняного культурного та інформаційного простору аналіз і адекватна оцінка практичного внеску українських педагогів у розбудову державної освітньої доктрини Російської імперії на межі XIX – XX ст. є актуальним напрямком історико-педагогічних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Военная энциклопедия : в 18 т. – СПб. : Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1911. – Т. 1 : А–Алжирия / под ред. В. Новицкого. – 1911. – 320 с.
2. Костомаров Н. Две русские народности / Н. Костомаров // Основа. – 1861. – № 3. – С. 33–80.
3. Павловский И. Исторический очерк Петровского Полтавского кадетского корпуса (1840–1890 гг.) / И. Павловский. – Полтава : Типография губернского Правления, 1890. – 183 с.
4. Соколов Н. Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк / Н. Соколов. – СПб. : Типография поставщиков двора его Императорского Величества товарищества М.О. Вольф, 1914. – Т. 10. – Ч. 3 / под ред. Д. Скалона, П. Петрова. – 1914. – 218 с.
5. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський // Філософські твори : у 4 т. / під заг. ред. В. Лісового. – К. : Смолоскип, 2005. – Т. 1. – 2005. – С. 3–162.
6. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів. – К. : Знання, 2003. – 343 с.
7. Янів В. Релігійність українця з етнопсихологічного погляду / В. Янів // Релігія в житті українського народу : збірник матер. Наук. конф. у Рокка ді Папа (18–20 жовтня 1963 р.) / за ред. В. Янева. – Мюнхен ; Рим ; Париж : НТШ, УБНТ, УВАН, УВУ, 1966. – С. 179–203.



УДК 811:159.946.3:303.022(477)“31”

STUDENTS' FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE TESTING AND EVALUATION IN UKRAINE OF THE LATE XXth – THE EARLY XX1st CENTURY

Lichman L.Yu., PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages

Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education

Лічман Л.Ю. ОЦІНЮВАННЯ ТА ОЦІНКА ЯКОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті досліджено проблему оцінювання якості формування іншомовної компетентності у ВНЗ України. Зазначено та обґрунтовано принципову відмінність між результатами мовної підготовки студентів і зразковою (еталонною) формою іншомовної компетентності, яка створюється соціально-корпоративною системою. Проаналізовано основні методи контролю якості лінгвістичного навчання. Намічено перспективи комплексного вдосконалення процесу оцінювання та оцінки в лінгводидактиці.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, оцінювання, оцінка, кредитно-модульна система навчання, стандарт.*

The article focuses on the issue of testing the quality of building foreign linguistic competence in the higher school of Ukraine. The fundamental difference between the students' language training results and the standard foreign linguistic competence, created by the social and corporate system is identified and grounded. The main methods of language training quality control are analyzed. This article briefly reviews the prospects for the comprehensive improvement of testing and evaluation in the language education.

Key words: *foreign linguistic competence, testing, evaluation, credit-based modular learning, standard.*

В статье исследуется проблема оценивания качества формирования иноязычной компетентности в ВНЗ Украины. Обозначается и обосновывается принципиальное различие между результатами языковой подготовки студентов и образцовой (эталонной) формой иноязычной компетентности, создаваемой социально-корпоративной системой. Анализируются основные методы контроля качества лингвистического обучения. Намечаются перспективы комплексного совершенствования процесса оценивания и оценки в лингводидактике

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, оценивание, оценка, кредитно-модульная система обучения, стандарт.*

The competency-based approach in language education is one of the most pressing and widely discussed didactic challenges in Ukraine. The integration into the European cultural and economic community, the European Union – Ukraine association agreement signing and ratification, labor market and technological standards unification, and finally, the intensive migration from Ukraine (mainly the labor one) – all the mentioned above has had a significant impact on the educational system of Ukraine, before everything else, regarding the implementation/incorporation of a competency-based strategy for training students in the secondary and higher school Ukraine.

Meanwhile, in the language education, the issue of competency-based training calls forth strong opposition, which reveals the discussion point theoretical divisiveness and the complexity of its practical implementation, as evidenced by the national and foreign researchers (N. Bibik, L. Biriuk, N. Chomsky, G. Karlovska, L. Kravchuk, A. Khutorskoy, T. Lytniova, L. Lichman, O. Ovcharuk, O. Okolovych, O. Pometun, S. Trubacheva, I. Zimnyaya and others).

Having analyzed the archive documentation, regulatory materials, dissertations and publications in periodicals, we found the idea of competency-based training in Ukraine of the late 20th century to be widely relayed and developed. The competency-based approach definitions, content and implementation were especially actualized. Among them, one of the key, fundamentally significant aspects was emphasized: the language competence-centered education monitoring and estimated result. The aspect has been the site of special scholarly interest (O. Vakulenko, S. Vitvytska, V. Davydov, A. Zilbershtein, I. Zimnyaya, V. Kremen, O. Lokshyna, L. Movchan, S. Nikolaeva, V. Panchenko, S. Savchenko, N. Talyzina, M. Khrebet and others).

The close attention to such important problems is far from being by chance. After all, practically substantiated, adequate and correct testing and evaluation of the final results determine a lot of things.

It is due to the testing that the compliance of two high-stakes markers, i. e. foreign linguistic competence building results and foreign linguistic competence standards, built



up by the social and corporate (professional) environment, can be identified.

From this point of view, the function of testing and evaluation involves determining, first, the quality of language training results, second, the qualitative indices of graduates' foreign linguistic competence standards, third, the content difference (distance) between the indicators of the result and the standards. To designate the main markers, i.e. to accurately analyze and exactify qualitative indicators a) result, b) standard and c) the nature of consistency/inconsistency between them opens up opportunities for systematizing the obtained data with the purpose of improving the didactic resources to reduce the discrepancies between the built and required levels of foreign linguistic competence.

Thereby we denote the definitive distinction between two forms of a foreign linguistic competence: the built foreign linguistic competence (training outcome) and the required one (standard language obtained from the inmost recesses of professional activity). At the same time, we emphasize that the gap between the mentioned forms of a foreign linguistic competence is quite organic, natural, primarily because of the constant change in social demands crystallized in the standard language parameters; the standard language is infinitely dynamic and abundantly indefinable. Therefore, it should be started from the definitive distinction between the language training results and a linguistic/foreign linguistic competence as such, which is constantly updated, as if fuelled by the social and corporate reality. Put the other way round, it can be assumed that the result is potential for achieving the required foreign linguistic competence, or a relative value, whereas a standard language is the non-permanent, but periodically absolute value of linguistic competence. In this sense, the education outcome and an absolute, but "fluid", competence, as an intermediate socially created standard, are dialectically united.

It is worthwhile to specify that a foreign linguistic competence, built as a socially determined standard, is most notably disclosed in such regulatory documents as skills standards. The latter are the basis for modelling and compiling the credit-based modular architectonics of the academic and steering programs and plans.

The standards towards competences are supposed by P. Hager to be considered amid the labor market, attending to the quality, skill, workmanship for compartmentalizing in the personnel and establishing justice in making an assessment of workforce contingent. Indeed, as the author notes, the competen-

cy-based standards should be considered along with "the underpinning constituents of competence (capabilities, abilities, skills)", i.e. the attributes of "people to be competent performers" [1, p. 425].

Thus, in language education, the result of foreign language training, that is the linguistic level of a graduate, is directly associated with the future work activity, which is regulated in accordance with the standards. Therefore, the evaluation of the training outcome is formed with due regard to the qualification requirements. In this case, the evaluation "will serve as a link between the requirements of professional standards and learning outcomes, achieved through the absorbed academic program. Testing is the process of data acquisition concerning students' activities and opinion creation as for these data based on the predefined criteria. Testing the embraced module quality presumes demonstration or a testament to the fact that the student has mastered the necessary competence, formulated in the each individual module, and it can perform all necessary procedures" [2, p. 221].

Testing and evaluation of foreign language learning quality in Ukraine is considered as an integral part of the complex of academic performance rating, as an important component of the language education monitoring. In accordance with this, depending on the kinds of monitoring, there distinguished feedback, evaluation, training, developing, correcting, stimulating, etc. control functions [3, p. 1]. At that, according to M. Khrebet, "by its arrangement, the control may be individual or frontal/group; by the nature of the response design it may be verbal or written; by the use of the native language it may be monolingual and bilingual" [3, p. 3].

Analyzing the foreign-language training testing and evaluation procedure genesis in the higher school of Ukraine makes it possible to single out three points: first, in the beginning of the 1990s, the Soviet tradition of academic performance rating dominated, which was substantially modernized during "perestroika" (rebuilding); second, as far as grading in education and Bologna educational doctrine mechanisms, including the credit-based modular system elements, gradually introduced, the experts simulate and increasingly differentiate the learning quality testing, when creating the academic programs; third, progressively as competency-based education is implemented, the testing modus in the credit-based modular system is endowed with competency-based attributes.

In the early 1990's, there were mainly used methods of monitoring and evaluating



the attainment level traditional for the Soviet higher school system, namely, zero (the first year) and intermediate measures of foreign language proficiency, dictations, translation, abstracting, tests and term papers, etc. Apart from that, due to mastering human-based and technologically advanced educational innovations, such as student-centered education, the method of intensive language learning/teaching, communicative method, suggestopedia, etc., the assessment methods array significantly expands. For example, the training groups segmentation subsequent to the results of pre-tested linguistic knowledge and abilities assessment are in common practice [4]. That approach made it possible to divide the group of students into two parts – high-achieving students and the low-performing ones, so that the former held down the potential, while the latter had the opportunity and motivation for growth towards the high-achieving students' level. The streaming was based on pre-midterm testing results, i.e. at a basic course [5]. This testing practice made it possible to target the educational process in such a way that a teacher and students' work was corrected, the individual solution to the problem of improving students' knowledge was found at the midpoint assessment. It was increasingly evident that that method required updating steering documents, compiling new program layout, current checkup tests. Also, if a student moved from the elementary group to the advanced one or vice versa, there occurred a need to develop a new scoring system that would be a relatively objective performance criterion [6]. Thus, in the 1990's, there was widely practiced a differentiated approach to assessing the linguistic potential of students, thereat it was observed the need for applying the same approach to testing the holders of a master's degree and postgraduate students [7].

In the late 1990's, a rating system for assessing students' language proficiency was introduced in the higher school of Ukraine. This system assumed that evaluating student performance relied on the test score at a fixed grade. At the same time, there were developed no evaluation criteria to be used in all the universities of Ukraine. The same is true for now. Evaluating student performance largely depends on teachers' subjective assessments, although the subjectivity threshold in the modular rating system is lowered than that in the traditional five-mark grading system; the staff members were bound to detail the methods of ranking score through their individual efforts. For example, the matter concerning students' language proficiency ranking score methodology success was

brought forward at the meeting of the Department of Foreign Languages of Zaporizhia State Technical University (record № 3, dated November 23, 1999) [8]. The discussion and the educators' reports formulated the following ranking score model associated with the traditional evaluation system:

- 50–70 scores – “fair”,
- 71–90 scores – “good”,
- 91–100 scores – “full mark”.

At the same time the scoring was supposed to depend on the absence rate, that was particularly true in the students' 2nd, 3d, 4th and 5th years. When carrying out various types of midpoint assessment, the teachers used a wide range of tasks, in particular, translation from a foreign language into Ukrainian, abstract of a Ukrainian paper, an interview and lexical and grammatical testing.

By comparison: nowadays – under the credit-based modular system – the numerical scores-to-evaluation ratio has been somewhat transformed. When organizing formative, modular, semester and summative assessment, the educators mainly use – in different versions – the following evaluation scheme in accordance with the ECTS grading scale, but taking into account the national scale of student performance:

- 90–100 scores A (according to the ECTS grading scale) – “outstanding performance with only minor errors”;
- 82–89 – B – “above the average standard but with some errors”;
- 74–81 – C – “generally sound work with a number of notable errors”;
- 64–73 – D – “fair but with significant shortcomings”;
- 60–63 – E – “performance meets the minimum criteria”;
- 35–59 – FX – “Fail – some more work required before the credit can be awarded”;
- 0–34 – F – “Fail – considerable further work is required” [9].

Certainly, the pivot to the credit-based modular system, the opening to the Bologna educational space, contributed to clarifying and regulating testing and the control process. The credit-based modular system introduction was regulated by a number of the decrees of the Ministry of Education and Science of Ukraine (“On Pedagogical Experimentation in Educational Process Arrangement Credit-Based Modular System”, dated 23.01.2004, № 48; “On Authorizing Action Program For Bologna Declaration Implementation in the System of Higher Education and Science of Ukraine 2004–2005”, dated 23.01.2004, № 49; “On Special Aspects of Introducing Educational Process Arrangement Credit-Based Modular System”, 20.10.2004, № 812; “On



Introducing the Educational Process Arrangement Credit-Based Modular System”, dated 30.12.2005, № 771, “On Authorizing Action Program For Quality Assurance in the Higher Education of Ukraine and its integration into the European and World Education Community: the 2010 Agenda”, dated 13.07.2007, № 612, “On Implementing the European Credit Transfer and Accumulation System” and guidance materials “Implementing ECTS in Ukrainian Universities”, dated 16.10.2009, № 943.

Here it may be noted that within scientific and educational meaning, a module “is understood to mean a complete repertoire of expertise, knowledge and skills (i. e. competencies) subject to be taken, described in the manner of requirements for a student to meet them upon the module completion” [2, p. 211]. In fact, the credit-based modular system has introduced a strictly regulated, objective, evaluating monitoring into the language education. Therefore, introducing this innovation can be recognized as the first step towards implementing a competency-based structure of monitoring and evaluation.

At the same time, since the launch of the credit-based policy the linguistic departments of the various higher educational institutions of Ukraine have pursued its introduction at discretion: some educational institutions, training and steering documents focus on upgrading students’ foreign language skills, taking into account their specialization and individual needs, interests, etc., while the methodological support in the other ones is aimed at building designated competences of various linguistic specificity – technical translation, navigation, metallurgy, etc. At this, that’s important, the competence-centered programs directly correlate with the qualifications framework and professional standards, wherein the basic parameters of required special competences/competencies are explicitly stated. In this case, building foreign linguistic competence, ideally, tightly bounds to mastering a particular package of specially-corporate competences.

However, in practice, experts face many difficulties while developing modules. The main one is the lack of experience in compiling competence-centered modules, in consequence of which some teachers get the impression that “the competency-based module-activity programs consist of a package of manipulable modules, which can be interchanged, including the new or excluding the old ones” [2, p. 205].

Therefore, according to the experts’ opinion [2, p. 208], the high-priority task for making a national modular training strategy, including students’ language training, is cre-

ating design standards to regulate teachers’ “step-by-step” activity and specify skills and knowledge in determining modules. Hence, specific skills and knowledge will be identical to specific competences/competencies, whose sum outlines the entire professional competence.

Against this background, the problem of assessing learning experience, aimed at acquiring certain competences, is particularly apparent. When planning and developing the evaluation of competency-based learning, teachers should:

“1) expressly understand and design the learning outcomes for each particular modular action (specific competencies achievement);

2) develop criteria for evaluating a module, therein addressed the evaluation method;

3) project evaluation of current module performance, thought over the criteria;

4) develop an evaluation checklist for a student;

5) develop evaluation tasks for the current assessment of skills and knowledge” [2, p. 209].

Thus, the retrospective analysis of monitoring, testing and evaluation in the language education of Ukraine (the end of the 20th century – 2017) shows that the monitoring problem can be considered in four aspects at least:

– a traditional – five-mark – grading system, involving timely instructional elements, tests, to begin with;

– a point rating system of student linguistic performance, combined with the traditional five-mark grading system (1991–2004);

– a credit-based modular system (since 2004);

– a modular competency-based learning technology (since 2004).

Going forward, developing the higher school language education should be concentrated, first of all, on the development and expansion of linguistic specifications in the morphological, orthoepic, lexical, stylistic and phonetic teaching/learning framework. This specification should be created in accordance with, first, the national framework of qualifications, second, professional standards, third, employment situation and employers’ demands, fourth, key global competencies parameters, fifth, forecasts and trends in the national social system development. The detailed specification package will correspond to the hierarchically arranged complex of competencies which make up the competence model of a certain specialty and assign an operation algorithm for a language personality in specific social and corporate environment.



REFERENCES:

1. Hager P. The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning / P. Hager // *Journal of Vocational Education & Training*. – 2004. – № 56:3. – P. 409–433.
2. Авшенюк Н. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : [монографія] / Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
3. Хребет М. Методи та прийоми контролю володіння іноземною мовою / М. Хребет : Матер. ХІХ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (жовтень 2015 р.) – [Елек-

- тронний ресурс]. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/2378>.
4. Державний архів Запорізької області. – Ф. 928. – Оп. 18. – Спр. 900. – Арк. 4.
 5. Державний архів Запорізької області. – Ф. 2054. – Оп. 9. – Спр. 673. – Арк. 7.
 6. Державний архів Запорізької області. – Ф. 928. – Оп. 18. – Спр. 984. – Арк. 12.
 7. Державний архів Запорізької області. – Ф. 928. – Оп. 18. – Спр. 928. – Арк. 9.
 8. Державний архів Запорізької області. – Ф. 928. – Оп. 18. – Спр. 984. – Арк. 5.
 9. ECTS grading scale [Electronic resource]. – Access mode : https://en.wikipedia.org/wiki/ECTS_grading_scale.

УДК 378.4.147(477)“18/19”:93/94(045)

РОЗВИТОК МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Павинська Н.А., к. пед. н.,
викладач кафедри соціально-економічних дисциплін
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті здійснено аналіз розвитку методики викладання історії в університетах України в період ХІХ – початку ХХ століття. Визначено, що з прийняттям статуту Імператорських російських університетів 1884 р. було сформульовано нові орієнтири щодо методики викладання історії в університетах України. порушено проблему становлення змісту, форм і методів навчання історії в університетах у зазначений період.

Ключові слова: історія, розвиток, методика, університети України, історико-філологічні факультети, статут, Міністерство народної освіти.

В статье проведен анализ развития методики преподавания истории в университетах Украины в период ХІХ – начало ХХ века. Определено, что с принятием устава Императорских российских университетов 1884 г. были сформулированы новые ориентиры по методике преподавания истории в университетах Украины. Затронута проблема становления содержания, форм и методов обучения истории в университетах в указанный период.

Ключевые слова: история, развитие, методика, университеты Украины, историко-филологические факультеты, устав, Министерство народного образования.

Pavynska N.A. EVOLUTION OF THE METHOD OF TEACHING HISTORY AT THE UNIVERSITIES OF UKRAINE (XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURY)

The article analyzes the development of the methodology of teaching history in the universities of Ukraine in the period of the ХІХ – early ХХ century. Defined that with the adoption of the charter of the Imperial Russian Universities in 1884 new guidelines on the methodology of teaching history at the universities of Ukraine were formulated. Affected the formation of the content, forms and methods of teaching history at the universities of a certain period.

Key words: history, development, methodology, universities of Ukraine, historical and philological faculties, charter, Ministry of Public Education.

Постановка проблеми. Сучасні процеси державотворення й національного відродження в Україні, інтеграція до європейського та світового співтовариства потребують посилення уваги суспільства до освіти, зокрема історичної. На цей предмет покладаються важливі завдання, пов'язані зі створенням умов для успішної

соціалізації й самореалізації особистості в інформаційному суспільстві, формуванням критичного мислення, набуттям молоддю важливих життєвих орієнтирів і компетентностей.

У контексті цих завдань необхідним є застосування в історичній освіті України найкращих досягнень теорії й методи-



ки навчання історії, використання всього освітнього потенціалу, накопиченого нею в процесі розвитку. Звернення до досвіду викладання історії у вітчизняній школі попередніх років сьогодні є особливо важливим, оскільки оновлення історичної освіти потребує дослідження її розвитку як цілісного явища, формування всіх її компонентів і чинників, що зумовлювали ці процеси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема генези навчання історії є досить складною. Вона знаходилася в центрі уваги педагогів і методистів у різні періоди розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної школи.

Історіографічний пошук засвідчив, що розвиток методики викладання історії в університетах України у визначених хронологічних межах комплексно й системно не досліджувався. Проте окремі аспекти цієї проблеми відображено в працях методистів XVIII – XIX ст. (В. Бузескул, М. Карєєв, М. Стасюлевич та ін.). Більш глибоке вивчення питань застосування різних форм навчання історії припадає на початок XX ст. Їх висвітленню присвячено праці П. Виноградова, Б. Влахопулова, А. Гартвіга, М. Коваленського, Л. Кругликова-Гречаного, Я. Кулжинського, Н. Покотило, М. Рожкова, В. Уланова. Останні дали вичерпну характеристику форм і методів навчання історії, які використовувалися на той час у вітчизняній школі.

З історико-педагогічної точки зору методи навчання початку XX ст. досліджувалися за радянських часів дидактами А. Алексюком, С. Єгоровим, Б. Єсіповим та ін. Організацію навчального процесу в гімназіях та університетах ґрунтовно досліджував у 1950-х рр. Ш. Ганелін.

Безумовно, важливими для вивчення нашої теми є й дослідження, що відбивають сучасні підходи до методики навчання історії, зокрема, роботи К. Баханова, А. Булди, Т. Мацейків, О. Пометун, О. Удода, Г. Фреймана, Т. Чубукової та ін. Здійсненню порівняльного аналізу методів навчання історії сьогодні й у минулому сприяло знайомство з дослідженнями теорії й практики викладання історії в сучасних школах у дослідженнях В. Власова, Ю. Малієнко, Г. Серової та ін. Проте й ці праці лише частково торкаються розвитку методів навчання історії попередніх періодів, особливо періоду XIX – початку XX століття. Генеза методики викладання історії в університетах цього періоду розкрита недостатньо.

Постановка завдання. Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз методики викладання історії в університетах України в період XIX – початку XX століття як цілісного історико-методичного феномена.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших результатів модернізації, що охопила всі сторони життя суспільства в кінці XIX – на початку XX ст., стало підвищення уваги з боку суспільства та держави до проблем освіти на всіх рівнях освітньої системи і насамперед до вищої освіти. Це пов'язано як з об'єктивною потребою модернізації соціуму й держави, оновлення фахівців у різних галузях професійної діяльності, так і з формуванням своєрідної думки про значущість освіти в ідеологічних і світоглядних відносинах.

Відомо, що пильну увагу держави й суспільства привертала проблеми історичної університетської освіти, що зумовлено специфічним становищем історичного знання в системі наук і навчальних дисциплін. Історія розглядалася як засіб трансляції основних ідеологічних установок, засіб виховання особистості.

Підкреслимо, що історична університетська освіта визначеного періоду перебувала під впливом загальної політики російського уряду. Процес розвитку світової та російської історичної науки в 70-х рр. XIX – на початку XX ст. переживав активні трансформації, пов'язані з пошуком форм навчання, які були б адекватні до соціальної реальності й нового стану історичної науки. Зміни охоплювали всі сторони освітньої сфери; змінювалися організаційні основи, перебудовувалися структура та зміст історичної освіти, розвивалися методичні традиції [5, с. 77].

Зазначимо, що розширення предметного поля історичних курсів, зміна організаційних основ історичної освіти викликали у науково-педагогічного співтовариства усвідомлення необхідності пошуку нових форм і методів викладання.

Новою формою занять на історико-філологічних факультетах (далі – ІФФ) із 70-х рр. XIX ст. стали семінарії та практичні заняття, орієнтовані на самостійну роботу студентів із джерелами й літературою, покликані формувати дослідницькі навички й стимулювати вироблення власного стилю наукової роботи. У цей же період відбувалося переосмислення сенсу й значення традиційної для університетів форми організації навчального процесу – лекції [4, с. 25].

Зазначимо, що еволюція організаційних основ історичної університетської освіти перебувала насамперед під впливом державної освітньої політики й була пов'язана зі зміною адміністративно-правового статусу російських університетів, що стало результатом прийняття загального статуту Імператорських російських університетів у 1884 р. (далі – Статут) [7].

Статут розроблявся в гласності, ініційованій Міністерством народної освіти. Згідно



зі Статутом [7] університетська корпорація брала активну участь в обговоренні положень майбутньої реформи та її головного положення – питання про співвідношення повноважень уряду й професорської корпорації в житті університету. Університетська корпорація й Міністерство народної освіти не змогли знайти компроміс щодо питання про автономію. Це зумовило негативні оцінки зміни положення університетів за Статутом 1884 р. з боку сучасників [2, с. 11].

У науково-педагогічній літературі довгий час висловлювалися різні погляди щодо діяльності Статуту 1884 р. Так, зазначалося, що Статут має негативне значення для розвитку університетської спільноти. Відповідно до Статуту було створено установи, що фінансувалися державою, сприймалися як елемент системи державних закладів, були покликані обслуговувати потреби держави, натомість університети становили собою «державу в державі». Статут 1884 р. створив систему взаємовідносин держави й університетів відповідно до реалій соціально-політичної практики кінця XIX – початку XX ст., перетворивши університети на державні установи [7].

Зазначений Статут уособлював тенденції до централізації й уніфікації системи освіти, які були необхідними ознаками освітньої системи, що знаходилася на всіх своїх рівнях під контролем державної влади (це було притаманне більшості світових систем освіти XX ст.). У кінці XIX ст. практика державного управління університетами була характерна не тільки для Російської імперії, але й для багатьох європейських держав, передусім для Франції, де державне регулювання стало способом виживання університету в умовах конкуренції зі «спеціальними» школами [5, с. 80].

Нововведення Статуту 1884 р. стосувалися й навчальної практики ІФФ. Основною ланкою нової навчальної системи стало введення незалежних від факультету випускних іспитів, покликаних проконтролювати обсяг і якість знань випускників ІФФ і семестрової схеми навчання, спрямованої на впорядкування, надання послідовності й повноти процесу навчання.

У змістовній сфері Статут 1884 р. посилював роль класичних дисциплін на ІФФ. Однак відразу після прийняття Статуту розпочався процес корегування його положень, які стосувалися безпосередньо навчального процесу на ІФФ (структури та змісту). Цей процес був ініційований науково-педагогічним співтовариством ІФФ і підтриманий Міністерством народної освіти. Обидві сторони виявилися зацікавленими у створенні максимально ефектив-

ної системи навчання, тому були готові до конструктивного діалогу й компромісу. Підсумком компромісу між Міністерством народної освіти й ІФФ стала зміна вимог до випускних іспитів і відновлення спеціалізації на ІФФ уже до 1890 р. [7].

Непрямым підтвердженням ефективності створеної системи було зростання кількості студентів на ІФФ, зафіксоване всіма дослідниками історії російської історичної науки. Вони констатували зліт історичного знання на рубежі XIX – XX ст. Однак ця система втратила свою ефективність у добу політичних потрясінь, що охопили російське суспільство до 1905 р. Знову загострилось «університетське питання», що призвело до чергової трансформації навчальної системи [6, с. 111].

Пошуком нових форм, цілей і завдань навчання історії в університеті займалися представники науково-педагогічної спільноти ІФФ і діячі Міністерства народної освіти. Результати пошуку формували нові ідеї університету, тож історична освіта розглядалася в контексті загальної університетської як її невід’ємна складова частина. Університетській освіті в цілому сучасники приписували дві основні функції: підготовка професіоналів (професійна освіта) і формування вчених (наукоформувальна функція) [3, с. 45–70].

Так, важливою складовою частиною професійної освіти й підготовки кадрів учених було виховання, що визнавали й викладачі університетів, і урядовці. Однак акценти у визначенні цілей історичної освіти вони розставляли по-різному. Представники урядових кіл віддавали пріоритет насамперед професійній освіті, вважаючи, що ІФФ покликані більшою мірою готувати викладачів для середньої школи.

Таким чином, формувалося уявлення про нові орієнтації освіти. Навчання на ІФФ мало зводитися переважно до передачі готового знання; основні вміння та навички, які повинні бути сформовані у студентів за роки навчання, зводилися до переліку навичок професійного шкільного вчителя – уміння збирати, обробляти й транслювати інформацію. У цьому разі виховний складник історичної освіти мав бути зорієнтований на формування благонадійності майбутніх наставників юнацтва та на прищеплення їм виваженого ставлення до історії власної держави. Прагматичність, орієнтованість на реальні потреби суспільства й кореляція з основними ідеологічними підходами до освіти є відмінними рисами урядового розуміння цілей історичної освіти [2, с. 17].

Для науково-педагогічної спільноти ІФФ пріоритетною була мета підготовки вчено-



го-дослідника. Необхідно зазначити, що нова орієнтація на цілепокладання поступалася місцем уявленням про важливість формування у студентів ІФФ розумових і поведінкових стратегій, які дозволили б їм орієнтуватися в соціальній і політичній реальності, і навичок професійного історика-дослідника – уміння працювати з джерелами та літературою, формулювати й аргументувати власну точку зору. Визнаючи, що ІФФ здійснювали підготовку не тільки вчених-дослідників, а й шкільних викладачів, університетські історики виробляли уявлення про те, що шкільний учитель не є простим передавачем готової інформації; це, насамперед, педагог, який вільно володіє історичним матеріалом і творчо ставиться до своєї професії. Для того, щоб ІФФ могли готувати для школи гідних педагогів, університетські викладачі-історики пропонували розширити коло дисциплін ІФФ за рахунок психолого-педагогічних курсів [4, с. 1–45].

Підкреслимо, що виховне значення історичної освіти полягало в тлумаченні понять загальнолюдського й цивільного. Знання історії дозволяє долучитися до культурного досвіду людства, знайомить із системою загальнолюдських цінностей і формує громадянина, що з повагою ставиться до власної країни та її історії.

Привертає увагу і той факт, що відмінності у визначенні акцентів під час з'ясування цілей історичної університетської освіти представниками уряду та ІФФ позначилися й на уявленні про зміст історичної освіти. Насамперед, це вплинуло на рівень програм курсів з історії. Міністерські програми з російської та загальної історії були зорієнтовані передусім на вивчення фактичного матеріалу. Програми, що належали викладачам ІФФ, мали на собі відбиток авторських історичних концепцій, методологічних поглядів і оцінок. Специфіка міністерських і авторських програм курсів з історії на ІФФ відображала вельми важливий момент взаємин Міністерства народної освіти й факультетів у навчальній практиці. Досить безликі в методичному й нейтральні в оціночному плані програми Міністерства народної освіти дозволяли бачити в них насамперед обов'язковий мінімум змісту історичної освіти в університетах [3, с. 71–75].

Зазначимо, що професори ІФФ, які читали курси, мусили забезпечити всім студентам можливість витримати випускний іспит, включаючи у свої авторські курси зазначені в міністерських програмах сюжети, але викладачі аж ніяк не повинні були відмовлятися від права знайомити студентів із підсумками та результатами своїх наукових пошуків.

Подібна практика містила в собі небезпечну тенденцію – необхідність викладати сюжети, відображені в міністерських програмах, при жорсткому контролі з боку Міністерства народної освіти могла знищити авторське начало в матеріалі, що викладався.

Однак практика університетської історичної освіти рубежу XIX – XX ст. довела, що викладачі ІФФ знайшли способи співіснування державних вимог і власних поглядів на курсах, що читалися, у результаті чого при певній уніфікації були збережені й висока науковість, і неповторне авторське викладання курсів. Одним із таких способів став розподіл матеріалу на фактичний і теоретичний – перший студенти вивчали за допомогою рекомендованих професором навчальних посібників, другий становив основний зміст лекції. Крім цього, Міністерство народної освіти не втручалось в діяльність професорів, залишаючи на розсуд викладачів складання робочих планів, вибір навчальних посібників і т. ін. [3; 4].

Як свідчать історико-педагогічні джерела [2; 3; 4], набір навчальних дисциплін на ІФФ у 70-х рр. XIX – на початку XX ст. зазнав значних змін і демонстрував високий відсоток змінюваності курсів. Найбільшого впливу серед навчальних курсів зазнали насамперед процеси розвитку історичної науки [9, с. 59].

Розширення предметного поля історичних досліджень за рахунок культурної, соціальної, регіональної історії, формування спеціальних історичних дисциплін, виокремлення в самостійні області історичного знання джерелознавства й історіографії, розроблення проблем методології історії – усе це знаходило відображення в змісті навчальних планів ІФФ. Найбільш постійними з історичних курсів, що мали статус основних, традиційно залишалися загальний курс російської історії й курс із загальної історії, який містив історію Стародавнього світу, Середніх віків і Нового часу. З кінця 90-х рр. цей список в університетах України поповнили курси з джерелознавства й історіографії російської історії і курс із методології історії. Найбільш мінливим був список спецкурсів, традиційно читалися лекції доцентів. Для порівняння: набір і назви навчальних дисциплін, принципи співвідношення основних і спеціальних курсів, які читали професори й доценти, у Московському та Санкт-Петербурзькому університетах мали свої відмінності. Представники Московського університету були більш схильні до створення курсів, що мали узагальнюючий теоретичний характер або охоплювали великі історичні періоди. Подібна специфіка й характер навчальних курсів чудово корелювала зі специфікою підходів



до історичного дослідження, визначала своєрідність двох історичних шкіл [9, с. 59].

У науково-педагогічному співтоваристві сформувався образ ідеальної університетської лекції, що містив основні вимоги до цієї форми навчальних занять і не мав жорсткий нормативний характер [2, с. 20]. Відомо, що студентів того часу все менше приваблювали лекції, які будувалися на відтворенні доступних для студентів підручників; лекції були компіляцією чужих творів і не несли в собі відблиску особистості й творчого пошуку професора. На основі мемуарів випускників історичних факультетів можна відтворити образ ідеальної університетської лекції. Ідеальна лекція повинна була відповідати вимогам високої науковості, знайомити студентів з історіографічною ситуацією з обговорюваного питання, відображати наукові інтереси професора й підтверджувати, що вся його робота є результатом тривалої й вдумливої праці над матеріалом, а не примітивною компіляцією. Крім того, до лекції висувалася низка методичних вимог. Тож вона повинна була відповідати віку слухачів, читатися на добрій літературній, образній, максимально точній і науковій мові, що може «оживляти» історичні образи [3; 8].

Становлення нової форми навчальних занять і створення образу ідеальної університетської лекції було тісно пов'язане з початком оформлення нової самостійної навчальної дисципліни й області знання – методики викладання історії. Перші роботи в галузі методики викладання історії, створені університетськими професорами-істориками, були присвячені шкільній освіті, проте ідеї, висловлені в цих роботах, знаходили своє відображення й у викладацькій практиці вищої школи.

Усі перераховані вище процеси впливали на зміну характеру університетського викладача-історика, на людину, яка є плоть від плоті своєї епохи в соціальному й психологічному плані; яка у своїй практиці з'єднує й відображає тенденції урядового впливу на університет, є носієм і виразником потреб факультету; людину, яка об'єднує наукову та викладацьку сфери діяльності, і, нарешті, людину, чия особистість, праця й погляди мають зворотний вплив на соціально-культурну ситуацію в країні, на життя «alma mater» і на викладання.

У процесі дослідження встановлено, що зміна ставлення до освіти провокує зростання усвідомлення цінності й унікальності викладацької праці в середовищі університетської професури, величезному й багатоплановому (не тільки навчальному, а й світоглядному, виховному), збільшення

впливу професора на своїх слухачів. Головним в образі університетського викладача було уявлення про нерозривну єдність наукової й викладацької, професорської практики. Поява нової форми занять (семінарів) зумовила формування нового типу професора, професора-наставника. На відміну від професора-лектора, керівник семінару не просто знайомив студентів із підсумками своїх роздумів, він разом із ними повинен був пройти шлях становлення молодого дослідника, допомогти сформувати навички вченого-історика й прищепити любов до цієї копійної праці. Природно, що для виконання подібних завдань викладач, крім блискучих професійних якостей, мусив мати певні психологічні установки, які б дозволили йому бути не лише викладачем, а й учителем [4; 8].

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, еволюція системи історичної освіти в університетах у другій половині XIX століття протікала в межах компромісу між урядовою політикою й прагненням університетів до самостійності, відображала всю складність і суперечливість трансформаційних процесів в імперському суспільстві. Період 70-х років XIX – початку XX ст. став для історичної освіти в університетах переломним. Зміна організаційних принципів, визначення цілей, розширення змісту освіти, створення нових форм навчання та формування системи методичних вимог дозволяли створити дієву систему підготовки як професійних істориків – дослідників, так і шкільних викладачів. Ефективність системи історичної освіти у сфері відтворення та регенерації наукового середовища стала інституційною основою розквіту історичної науки на рубежі XIX – XX ст. і забезпечила можливість підготовки фахівців-істориків і розвитку історичної науки на світовому рівні.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання розвитку методів навчання історії в західноукраїнських університетах на початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України, 2001. – № 1. – С. 15–18, 55–98.
2. Антонюк О. Деякі питання формування історичної самосвідомості українського народу / О. Антонюк // Український історичний журнал, 1993. – № 11. – С. 15–50.
3. Бузескул В. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. (с 1884 до 1905) / В. Бузескул. – Харьков : Тип. ун-та, 1905. – 89 с.



4. Бузескул В. Краткий очерк истории Харьковского университета в царствование Императора Александра III (1881–1984) / В. Бузескул. – Харьков : Унив. тип., 1900. – 45 с.

5. Дроб'язко П. Українська національна школа : витоки і сучасність / П. Дроб'язко. – Київ : Либідь, 1997. – 268 с.

6. Любар О. Історія української школи і педагогіки :

[навч. посіб.] / О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко. – Київ : Знання, 2003. – 450 с.

7. Общий Устав Императорских Российских университетов 1884 г. – Санкт-Петербург, 1884. – 64 с.

8. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с.

9. Ягупов В. Педагогіка : [навч. посіб.] / В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 506 с.

УДК 37.019.4

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ Г. ВАЩЕНКА

Петренко Л.М., к. пед. н.,

доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Досліджено значення впливу соціального оточення на формування світоглядних позицій педагога. Підкреслено чималий вплив кращих викладачів Полтавської духовної семінарії на розвиток національного руху на Полтавщині наприкінці XIX ст. Виокремлено вплив культурно-мистецького середовища на формування світогляду Г. Ващенко. Проаналізовано фактори, що сприяли формуванню життєвих пріоритетів у педагога. Вказано, що студентське оточення було важливим чинником формування науково-педагогічного світогляду Г. Ващенко.

Ключові слова: Г. Ващенко, чинники, духовно-моральна спадщина, світогляд, життєві цінності, національний рух.

Исследовано значение влияния социального окружения на формирование мировоззренческой позиции педагога. Подчеркнуто огромное влияние лучших преподавателей Полтавской духовной семинарии на развитие национального движения на Полтавщине в конце XIX в. Выделено влияние культурно-художественной среды на формирование мировоззрения Г. Ващенко. Проанализированы факторы, способствовавшие формированию жизненных приоритетов у педагога. Указано, что студенческое окружение было важным фактором формирования научно-педагогического мировоззрения Г. Ващенко.

Ключевые слова: Г. Ващенко, факторы, духовно-нравственное наследие, мировоззрение, жизненные ценности, национальное движение.

Petrenko L.M. THE INFLUENCE OF SOCIAL-ECONOMIC FACTORS ON FORMATION OF G. VASCHENKO'S OUTLOOK

The meaning of social environment influence on formation of pedagog's outlook is researched. It is underlined that the best teachers of Poltava spiritual seminary had an influence on the development of national movement in Poltava region at the end of XIX century. The influence of cultural and art environment on formation of G. Vaschenko's outlook is showed. The factors which played the role in formation of life priorities of outstanding pedagogue are analyzed. And it is noted that students were the main factor of scientific-pedagogical outlook formation of G. Vaschenko.

Key words: G. Vaschenko, factors, spiritual-moral heritage, outlook, life values, national movement.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття вітчизняний освітній простір потребує проведення реформ, які б відкрили шлях до економічного зростання країни через формування суспільства високої культури і рівних можливостей. Вирішення означеної проблеми потребує виховання людини нового типу, здатної постійно навчатися, критично мислити, ставити мету і досягати її.

У зв'язку з цим особливого значення набуває потреба вивчення діяльності тих пе-

дагогів, які у XX ст. зробили вагомий внесок у розвиток української педагогічної думки. Ми звертаємося до постаті видатного педагога-науковця Г. Ващенко, відстежимо вплив соціально-економічних чинників на формування його світоглядних переконань та життєвих цінностей.

Звернення до історичного досвіду видатних педагогів минулого допомагає знайти найбільш ефективні методи формування людини майбутнього, здатної розв'язувати такі складні завдання.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку світоглядних переконань та життєвих цінностей, впливу на їх формування соціально-економічних чинників висвітлювали у своїх наукових працях А. Алексюк, А. Бойко, Г. Васянович, О. Вишневський, Т. Гентош, М. Окса, А. Погрібний та інші. Приділяли увагу цим питанням українсько та зарубіжні вчені: О. Коваль, Ю. Руденко, Т. Усатенко, Г. Хілліг, В. Яковенко.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у розкритті впливу соціально-економічних чинників на формування світоглядної позиції Г. Ващенка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життя Г. Ващенка сповнене невгамовного пошуку особистого шляху в житті, означене формуванням національно-патріотичних почуттів, виділяється своєю ерідністю, сміливістю, європейською глибиною думки.

Основи свідомої, національно зорієнтованої позиції педагога закладалися ще в дитинстві. Вагомими чинниками, які впливали на формування світоглядних переконань Г. Ващенка, були сім'я та родинне оточення, бо саме в цьому середовищі плекають світоглядні цінності, усвідомлюються життєві ідеали й принципи, формується погляд на життєву мету, викристалізовуються переконання. Родина слугує найпершим і найвпливовішим прикладом прищеплення любові до рідної мови, культури, національних традицій, звичаїв, які є підґрунтям духовності.

Проведений аналіз архівних документів, наукової літератури, автобіографічних та інших праць Г. Ващенка дає підстави стверджувати, що народився він 23 квітня 1878 р. в селі Богданівка Прилуцького повіту Полтавської губернії, походив із козацько-дворянського роду. У «Спогадах» Г. Ващенко твердить, що, перебуваючи в Біликах у 1922 р., сім'я переживала матеріальну скруту, оскільки його родина поповнилась чотирма племінниками дружини та племінницею його сестри: «Ще в серпні він їздив до Ромен до своєї сестри і пропонував їй донці Оксані їхати з ним до Білик і вступити до педкурсів» [3, с. 171]. Отже, він був не єдиною дитиною в сім'ї, зберіг дружні, родинні почуття до сестри, відвідував її, допомагав порадами, практичними справами (взяв її доньку на навчання).

До початку ХХ ст. в Україні переважало сільське населення. У сільській місцевості процес русифікації відбувався значно повільніше. Життя в єдності з природою, в пошані до народних звичаїв, традицій, у поєднанні з повсякденною селянською працею,

глибоке знання основ народної педагогіки, яка відстоювала гуманні способи спілкування з дітьми, сприяли формуванню особливого типу сільської культури, пов'язаної з високою духовністю і моральністю. Очевидно, в родині Ващенків знали і шанували багату народну творчість, звичаї козацьких предків, знали і любили українську мову, українську пісню. Атмосфера сільського життя, поваги до кожної людини, співчуття, доброти, відчуття потреби роботи корисні справи для суспільства заклали підмурівки наполегливого, цілеспрямованого характеру майбутнього педагога. В автобіографії вчений наголошував на значному впливові батьків на своє формування: мати хотіла, щоб син здобув духовну освіту і став священником, а батько прищепив йому «любов до рідної землі, почуття наполегливості й сумлінності в роботі».

Пізніше в уяві Г. Ващенка вимальовувалась чудова картина майбутнього, де діти навчаються в українських школах, де панує творчий дух, озброєні знаннями і любов'ю до Батьківщини, вони стають активними, свідомими громадянами країни. Замість убогих, критих солом'яною хатинок селяни будують просторі будинки, замість доріг із пилюкою і грязюкою села вкриваються мережею асфальтових доріг, на широких полях люди веселі, щасливі, працюють на машинах. У постатях людей з'являється впевненість, гідність, скрізь панують лад, справедливість, єдність, свідомість виконання своїх обов'язків перед батьківщиною [3, с. 74].

Очевидно, дитячі роки залишили в душі Г. Ващенка незгладимі враження. Тільки різностороннє знання сільського життя, його культурно-освітніх традицій, звичаїв, любов до людей праці, вболівання за їх долю змогло вселити в душу Г. Ващенка впевненість, що народ зможе змінити свою долю і має право на щасливе життя. Дитячі роки Г. Ващенка припадають на той час, коли царський уряд проводив насильницьку русифікацію: за два роки до його народження, у 1876 р. царським урядом видано Емський указ, яким заборонялось навчання в школах українською мовою, друкування книг рідною українською мовою. Пізніше, відвідуючи одну із сільських шкіл під Полтавою, він зазначає в «Спогадах»: «Ще не давно в цій самій школі лунала чужа мова і нудно тяглися години навчання, що лише пригнічували душі дітей. А тепер все ожило, над усім витає творчий дух<...> Співи й декламації, піднесений настрій дітей, уважні обличчя селян, що прийшли на шкільне свято<...>» [3, с. 74].

Спираючись на метод історичної реконструкції, в цих спогадах знаходимо відгомін



власного дитинства, коли на уроках лунала «чужа мова» і вони були нудними і нецікавими. Спілкуючись із селянами, він мимоволі порівнював їх із типовими міськими службовцями і відзначав, що селянин стоїть значно вище від міщанина, бо в селі міцно тримаються українські традиції в побуті й моралі [3, с. 108]. Саме ці рядки підтверджують, що родинне та соціальне оточення справили найсильніший вплив на етнічне самоусвідомлення Г. Ващенка в дитячі роки. Провівши логіко-історичний аналіз проблеми, ми робимо висновок, що дитячі роки заронили в душу Г. Ващенка глибоку любов до української культури, національно-культурних традицій, звичаїв. «Цей дух традиційної шляхетності, поєднаної з простотою у ставленні до людей», супроводжував його все життя [3, с. 108].

Проведене дослідження дає підстави вважати, що Г. Ващенко був глибоко обізнаним із життям інтелігенції, простого народу в селі, бачив проблеми, вболівав за їх вирішення. Дитячі роки, проведені в родинному оточенні, проживання в селі серед простих людей прищепили Г. Ващенкові любов, повагу до знедоленого народу, заклали основи наполегливого, вольового характеру. Отже, основи виховання особистості, які базувались на засадах народної моралі, гуманізму, демократизму з ідеалами добра, справедливості, честі, гідності, працьовитості були органічно сприйняті Г. Ващенком із родинного, навколишнього оточення і стали важливим чинником формування його науково-педагогічного світогляду. Витоки його палкої любові до України тісно пов'язані з усвідомленням ним повноти і всебічності надбань української культури і бажанням служити Україні і Богові, закладені в дитячі роки і допомагали йому витримати всі життєві випробування.

Світогляд Г. Ващенка продовжував формуватися в період трагічних для українського народу подій кінця XIX – початку XX ст., коли, з одного боку, тривав процес русифікації українського народу, а з другого – розгортався потужний національно-визвольний рух. І це наклало свій відбиток на подальший розвиток його особистості. Педагогічна наука дотримується погляду, що особистість формується в умовах конкретного суспільно-історичного буття людини. За бажанням матері дати духовну освіту синові, маленького Григорія у 1888 р., у десять років віддають на навчання до Роменського духовного училища, яке він закінчив у 1892 р. У цьому році він продовжив навчання у Полтавській духовній семінарії, яку успішно закінчив у 1898 р. [3, с. 296]. Підґрунтя, закладене в душі

Г. Ващенка в сімейному оточенні, проживання в селі серед сільської атмосфери доброти, поваги один до одного, культурно-національних традицій, роки навчання у Роменському духовному училищі сформували в юнака любов до рідної мови, культури і одержали подальший розвиток під час навчання у Полтавській духовній семінарії (1892–1898). Стосовно навчання Г. Ващенка в Полтавській духовній семінарії в «Автобіографії» він писав: «Учився і поводив себе в семінарії дуже добре. Але на останньому курсі я учинив великий скандал інспекторові семінарії архимандритові Агапітові, який згодом був Катеринославським архиєпископом. Річ у тому, що він приймав доноси. Це потім відбилося на моїй подальшій долі. Коли після закінчення семінарії я хотів у 1889 р. вступити до Київської духовної академії, мене не допустили до курсового іспиту як бунтівника. Так мене схарактеризував Агапіт, що сам був вихованцем Київської академії і, як писав мені, не хотів допустити мене до вступу в його альма-матер» [2, с. 12]. Це свідчить про принципову позицію семінариста, наполегливість, високу моральну вимогливість до себе і оточуючих, хоч це і зашкодило йому здобути освіту. Серед семінаристів панували тоді українські національні настрої студентське оточення сприяло формуванню світоглядних пріоритетів. Він згадує: «Одночасно зі мною (щоправда, в різних класах) учились <...> Симон Петлюра, поет і письменник Капельгородський Пилип, відомий літературознавець і етнограф Щепотьев Володимир, видатний знавець грецької філософії Чаленко Іван, оперний співак, баритон Каневський та майбутній педагог Білоус» [3, с. 298–299]. Всі вони були палкими прихильниками української національної ідеї, стали видатними українськими діячами. Високий дух українства семінаристи тримали і після закінчення Полтавської богословської семінарії: «Семінаристи, вступаючи до високих шкіл у таких містах, як Петербург, Москва, Варшава, діяли як свідомі українці-націоналісти: закладали українські студентські громади, дехто брав участь у підпільній роботі» [3, с. 298].

Через рік після закінчення Полтавської семінарії Г. Ващенко вступив у 1899 р. до Московської духовної академії, успішно здавши екзамен з теологічних і спеціальних дисциплін (теорія словесності, історія іноземної літератури, російська і церковно-захистив наукову роботу і здобув ступінь кандидата богослов'я з наданням йому права на викладання в семінарії. Одержаний ним диплом про закінчення Москов-



ської духовної академії свідчить про те, що він мав ґрунтовні гуманітарні знання, оскільки оцінки «як по спеціальних, так і загально обов'язкових предметах були хороші і відмінні» [5].

Г. Ващенко залишив нам спогади про його навчання з 1899 по 1903 рр. у Московській богословській академії, де він опинився в російському середовищі, йому загрожувала денационалізація. Але завдяки досвіду, отриманому в роки навчання у Полтавській семінарії, він не тільки «втримався на національних позиціях», а ще і зміцнив їх. В академії утворилась українська громада, головою якої був обраний Андрій Левицький (брат архієпископа Парфенія, одного з перекладачів Євангелії на українську мову). Коли Г. Ващенко навчався на другому курсі у 1901 р. особливо урочисто громада відзначила Шевченківські свята. Були запрошені студенти-українці з Московського університету, прочитані доповіді, з однією з них виступив Г. Ващенко, потім звучали декламації, співали запрошені співаки – бас Петров, родом з Харкова, та баритон Каневський, який учився раніше у Полтавській семінарії. Свято відбувалося у приміщенні академії, що викликало у шовіністично налаштованих студентів-росіян незадоволення [3, с. 298]. Та це не зупинило українську громаду, на другий рік вони провели Шевченківське свято у найнятому приміщенні. Про це дізналася поліція, ректор у гострій формі провів з ним та його однокурсником Білоусом (товаришем ще по Полтавській семінарії) розмову.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що важливим чинником формування науково-педагогічного світогляду Г. Ващенка було студентське оточення, серед якого варто назвати А. Левицького, П. Капельгородського, П. Петлюру, В. Щепотьєва, які були виховані в українському дусі і стали відомими українськими діячами, педагогами, акторами.

Увібравши в себе національний дух у час навчання в Полтавській духовній семінарії, зміцнивши свої погляди в роки перебування в Московській академії, Г. Ващенко знаходив підтримку серед колег і в роки спільної праці в Полтавському університеті (1918 р.) і в Полтавському ІНО (1923 р.), де він зустрів О. Бузинного, О. Булдовського, О. Ліщину-Мартиненка, В. Щепотьєва та інших. Їх об'єднував спільний погляд на мету і завдання вищої школи.

У своїх «Спогадах» він пригадує, як В. Щепотьєв, після зустрічі в ІНО, відразу запросив вечором зайти до нього додому. Прийшовши, Г. Ващенко зрозумів, що тут проходить нарада. До присутніх звернувся

В. Щепотьєв: «У нас іде боротьба за високу українську школу. Університет, як нам відомо, перетворено на Інститут Народної Освіти. Це не тільки зміна назви, а й зміна самої природи школи. Це далеко гірше навіть, ніж Інститут профосвіти. Завдання ІНО – не стільки дбати про освіту, скільки про соціальне, себто комуністичне виховання мас. У такому дусі працює наш теперішній ректор Ходак. <...> Ми боремося проти цього. Ми хочемо, щоб наша школа, як би її не називали, по суті, залишилась університетом, себто високою українською школою» [3, с. 190–191]. Присутніх об'єднував спільний погляд на мету і завдання вищої школи, їхні зусилля не пропали марно, ректором інституту став М. Фарбер, який підтримував погляди національно спрямованих викладачів.

Таким чином, соціальне оточення, в якому працював Г. Ващенко в різних навчальних установах, також сприяло формуванню прогресивних поглядів Г. Ващенка. Отже, соціальне оточення було важливим чинником, яке впливало на формування світоглядних позицій, закладало основи самосвідомості, гідності, духовні цінності.

Русифікаторська політика царського уряду Росії будила серед української інтелігенції протестні настрої, підносила національну свідомість українців, формувала розуміння ненормальності такого становища, коли українські діти з найменшого віку змушені вчитись чужою мовою.

Вагомий вплив на формування світогляду Г. Ващенка мали і викладачі Полтавської духовної семінарії та Московської духовної академії, що було могутнім чинником формування національної свідомості студентів, серед яких був і Г. Ващенко. За його спогадами, у Полтавській духовній семінарії великий вплив на учнів щодо виховання в них національної свідомості, мав учитель співів і відомий диригент І. Ризенко, учитель С. Петлюри, професорів Щепотьєва й Чаленка, а також Г. Ващенка [4, с. 206]. Г. Ващенко з великою повагою, вдячністю, захопленням згадує доленосну зустріч у 1892 р., коли він вступив 14-річним юнаком до Полтавської духовної семінарії. Саме цей вчитель був для нього уособленням розвитку національного руху на Полтавщині наприкінці XIX – на початку XX ст. Г. Ващенко зазначає, що інші викладачі були формалістами, не цікавились життям семінаристів, розмовляли російською мовою [3, с. 296]. На відміну від інших, І. Ризенко часто приходив до семінаристів «в позалекційні години, часто розмовляв з ними українською мовою» [3, с. 296]. А головне, на своїх лекціях перед Різдом і Великоднем читав учням твори українських письменників:



Т. Шевченка, М. Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного. Майстерність, душевність, яка панувала під час цих читань, прищеплювала семінаристам любов до рідної мови і літератури на все життя. Г. Ващенко підкреслює, що «наймогутнішим знаряддям національного виховання в руках Ризенка були співи. Під його керівництвом семінарський хор став найкращим хором у Полтаві. З цим хором він часто співав українських пісень. Семінарія часто давала концерти, на які сходилося багато полтавського панства: губернатор, директори середніх шкіл, високі урядовці різних державних установ. Всіх їх вабили чудові співи семінарського хору, серед яких лунали українські народні пісні і твори Миколи Лисенка» [3, с. 296].

Краса співу семінарського хору змушувала високе начальство забувати про накази центральної влади та її русифікаторську політику. Крім того, зазначає Г. Ващенко, І. Ризенко знайомив молодь з українською літературою, яку він одержував з Росії, Галічини, давав лише тим, кому довіряв. Але вплив Ризенка на семінаристів «у розумінні національного виховання був дуже великий і причому не тимчасовий, а довготривалий» [3, с. 297]. Це був викладач високого рівня культури, ерудиції, національної свідомості, широкого світогляду, прищеплював любов до української мови, культури, пісні, літератури, звичаїв, традицій. І. Ризенко кілька разів був у Західній Європі, на початку ХХ ст. відвідав всесвітню виставку в Парижі, привіз багато коштовних речей, серед них прекрасні гравюри, які любив показувати і розповідати про них семінаристам [3, с. 300].

Саме завдяки таланту, глибокому знанню потреб розвитку української культури, освіти таких викладачів, як І. Ризенко, формувалась національна свідомість Г. Ващенка та інших студентів, вигранювалось поняття окремішності національної ментальності, усвідомлення української культури як специфічного культурно-духовного утворення, значимість основних складових національної ідеї.

Велике значення на формування світогляду Г. Ващенка, одержання знань мав і викладацький склад Московської богословської академії, де він навчався з 1899 по 1903 р. Серед них професор філософії Тихомиров, під керівництвом якого він писав кандидатську дисертацію «Учення Гартмана про світовий моральний лад» і здобув ступінь кандидата богослов'я [1, с. 138]. Маючи гострий, спостережливий розум, спілкуючись із студентами академії і Московського університету, він з'ясував, що в різних аудиторіях викладачі ведуть себе по-різному. Так, відомий професор В. Ключевський, викладаючи історію Росії в академії, у своїх

лекціях «часто критикував російських царів і імператорів. А Петра II і Єлизавету Петрівну він виставляв у такому карикатурному вигляді, що його лекції викликали у студентів сміх<...> Але так Ключевський читає лише в академії, але не відважився так читати в університеті, бо боявся доносів» [3, с. 407]. На сторожі русифікаторської політики російського уряду стояв і ректор академії А. Стадницький. Так, в березні 1901 р. Г. Ващенко разом зі своїм земляком Білоусом після відзначення річниці з дня народження Т. Шевченка був викликаний до ректора: «Він нас дуже різко «відчитав» за те, що ми «оскандалили академію». Справа скінчилась тим, що я був позбавлений стипендії», – згадує Г. Ващенко [3, с. 406].

Г. Ващенко відзначає: «На велику пошану заслуговують українські письменники й артисти, що в умовах царського режиму і настирливої русифікації писали українською мовою і ставили в театрах українські п'єси. Особливо заслуговують на пошану люди типу Заньковецької, Кропивницького, Садовського, Затиркевич» [3, с. 407]. Їх переманювали до себе росіяни і вони мали б успіх на їхній сцені, але залишились вірними Україні. Г. Ващенко був особисто знайомий з актрисою Г. Затиркевич і навіть під її керівництвом під час літніх канікул брав участь у постановці опери «Чорноморець». Це відбулося 1900 р. під час його приїзду в с. Блотниця, де він жив і в цьому селі був маєток Г. Затиркевич. Відбулася вистава у великій залі будинку Затиркевич, де були побудовані сцена й інші лаштунки. Глядачами запрошені місцеві селяни й місцеве панство на чолі з графінею Граббе. Пісні з оперетти співали незабаром всі місцеві селяни. Закладена Г. Затиркевич справа продовжувалась і після її від'їзду. Спілкування Г. Ващенка з такими людьми, як Г. Затиркевич, укріплювало його національну свідомість, розвивало творчі сили особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз наукової літератури, спадщини Г. Ващенка дає підстави стверджувати, що серед чинників у формуванні науково-педагогічного світогляду майбутнього вченого кардинальне значення має вплив викладацького складу Полтавської духовної семінарії та Московської богословської академії, спілкування з місцевою інтелігенцією, акторами.

Отже, на основі логіко-історичного аналізу та застосування методу педагогічної реконструкції встановлено, що на формування світоглядних позицій Г. Ващенка великий вплив мали такі чинники: 1) родинне виховання; 2) культурно-освітні національні традиції, звичаї; 3) студентське оточення;



4) викладацький корпус семінарії, академії; 5) соціальне оточення. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів педагогічної діяльності Г. Ващенка й потребує цілісного, системного розгляду та аналізу його педагогічної спадщини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Г. Історія однієї школи : (спогади) / Г. Ващенко // [Твори] / Г. Ващенко. – К., 2006. – Т. 6 : Спогади. Статті. – С. 6–198.

2. Ващенко Г. Моя автобіографія / Г. Ващенко // Бойко А. Служба Богові й Батьківщині: (Г. Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок) : [наук.-метод. посіб.] / А. Бойко. – К. : ІЗМН, 2001. – С. 107–112.

3. Ващенко Г. Твори. / Г. Ващенко. – Т. 6 : Спогади. Статті. – К. : Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 2006. – 443 с.

4. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття : дві концепції українського ренесансу / Г. Ващенко // [Твори] / Г. Ващенко. – К., 2006. – Т. 6 : Спогади. Статті. – С. 199–277.

5. ЦДДА України. – Ф.707. – Оп. 299. – Спр. 6. – Арк. 167.

УДК 37(477.87)«XVIII/XIX»:27-725

НАВЧАЛЬНО-ФОРМАЦІЙНА ПІДГОТОВКА ЗАКАРПАТСЬКОГО ДУХОВЕНСТВА В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПИ

Розлуцька Г.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

У статті висвітлено особливості підготовки закарпатського духовенства в європейських освітніх закладах XVIII – XIX ст. З'ясовано, яким чином суспільно-політичні передумови уможливили доступ українській молоді до навчання за рубежом. Розкрито організаційні аспекти навчання української молоді у вишах Риму, Відня, Будапешта, Ісбрука, Острогону, Праги, Львова, Тирнави та ін. Виявлено вплив європейських цінностей на формування світогляду українського духовенства у процесі здобуття освіти. Основою гармонізації суспільних стосунків окреслено толерантність.

Ключові слова: навчання, українське духовенство, поєднання цінностей, толерантність, Закарпаття.

В статье раскрыты особенности подготовки закарпатского духовенства в европейских учебных заведениях XVIII – XIX в. Выяснено, каким образом социально-политические условия сделали возможным обучение украинской молодежи за рубежом. Раскрыты организационные аспекты обучения украинской молодежи в вузах Рима, Вены, Будапешта, Инсбрука, Острогону, Праги, Львова, Тирнавы и др. Определено влияние европейских ценностей на формирование мировоззрения украинского духовенства в процессе получения образования. Основой гармонизации общественных отношений обозначено толерантность.

Ключевые слова: обучение, украинское духовенство, объединение ценностей, толерантность, Закарпатье.

Rozlutska G.M. EDUCATIONAL FORMATION OF TRANSCARPATHIAN CLERGY'S PREPARATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EUROPE

The article reveals main peculiarities of Transcarpathian clergy's preparation in European educational institutions XVIII – XIX centuries. It is shown how the social and political preconditions enabled Ukrainian youth to study abroad. Organizational aspects of Ukrainian youth's studying in higher educational establishments of Rome, Vienna, Budapest, Innsbruck, Ostrog, Prague, Lviv, Tyrnava and others are revealed. The article highlights the influence of the European values on the formation of Ukrainian clergy's worldview in the process of education. The basis for harmonization of social relations outlined the tolerance.

Key words: education, Ukrainian clergy, combination of values, tolerance, Transcarpathia.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси початку III тисячоліття у гуманітарній сфері призвели до поширення ескалації нетерпимості, агресивності, екстремізму у відношеннях між соціальними, культурними, етнічними, мовними групами, конфесіями, націями. Більшість актів насильства

у всьому світі, втручання одних держав у справи інших, обмеження одних груп іншими на сьогодні виправдовують релігійним чинником. Через високий рівень політизації релігійних відносин першочерговим завданням залишається пошук ефективних шляхів гармонізації суспільства. Єдиним



прийнятним характером відносин, в умовах якого можливе забезпечення протидії негативним наслідкам глобалізації, визначено виховання молоді на основі поєднання цінностей вітчизняної та світової культури.

Українське суспільство ніколи не було монолітним. Релігійний, національний, культурний плюралізм в Україні має глибоке історичне коріння. В умовах розбудови громадянського суспільства актуалізується проблема формування у молоді толерантності відносин. Звернення до джерел педагогічної думки дає змогу виявити регіональні особливості подолання суспільної нетерпимості засобами освіти і виховання. У цьому аспекті яскравим прикладом слугує Закарпаття, яке набуло унікального історичного досвіду виховання підростаючих поколінь в умовах етнічного, конфесійного та мовного розмаїття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування необхідності враховувати у процесі виховання та освіти різноманітності культур здійснено у роботах І. Андрухів, В. Варенко, Л. Генік, М. Євтуха, В. Жуковського, М. Красовицького, І. Климишина, В. Малахова, А. Погрібно-го, Г. Сагач, М. Швед та ін. Формування в молоді світоглядних позицій в умовах професійних навчальних закладів досліджено вченими: А. Вихрущем, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, А. Кузьмінським, В. Радкевичем, С. Сисоєвою, О. Щербак та ін. Теорію і практику навчання на Закарпатті висвітлено у працях О. Бенци, І. Дацків, М. Кухти, Л. Маляр, І. Небесника, І. Розман, П. Ходанича, О. Юрош та ін. Розвиток духовної освіти на Закарпатті розкрито в працях В. Кічери, С. Папа, А. Пекара, В. Фенича, Д. Штерр та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні особливостей підготовки закарпатського духовенства в європейських закладах освіти XVIII – XIX ст., з'ясуванні суспільно-політичних передумов навчання українського духовенства за рубезем, розкритті організаційних аспектів навчання української молоді, виявленні впливу європейських цінностей на формування світогляду українського духовенства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Унікальне геополітичне положення Закарпаття на перетині торгівельних шляхів Західної та Східної Європи визначало привабливість цієї території для загарбників. Найдовший період історії регіон перебував у складі Габсбурської монархії поряд з австрійцями, німцями, словаками, чехами, словенами, сербами, румунами, італійцями

тощо. У результаті поразки угорських військ турками під Могачем (1526 р.) територія Закарпаття відійшла до Трансільванського князівства, яке перебувало у васальній залежності від Туреччини. Закарпаття стало центром зіткнення інтересів Габсбургів, турків та трансільванських князів. Це посилювало опір місцевого українського (русинського) населення проти денаціоналізації, який набув релігійного антикатолицького спрямування. Для нейтралізації об'єднувального фактору релігій на вірян грецького (східного) обряду, якими були закарпатські русини, австрійські монархи заручилися підтримкою католицького Риму. Разом із тим угорські феодалі намагалися поширювати вплив католицизму, використовуючи як один із дієвих засобів освіти. Спільно з угорськими феодалами католицьке духовенство знищувало будь-які спроби організувати навчальні заклади на місцях і одночасно денаціоналізувало закарпатську молодь в угорських навчальних закладах.

Такі суспільно-політичні умови призвели українське духовенство до пошуку шляхів збереження релігійної та культурної самобутності. Монахи-василіани на чолі з П. Партенієм ініціювали укладення угоди між угорським єпископом Ю. Якушичем з Егера та 63 священиками руської Мукачівської єпархії на чолі з єпископом В. Тарасовичем про злуку православної та католицької церков. Унія гарантувала збереження східного обряду, право єпархіального духовенства на вибір єпископа, рівність обов'язків, прав та привілеї духовенства грецького обряду (уніатів або греко-католиків) та католиків.

Умови унії зобов'язували закарпатське духовенство до формальної освіти у спеціальних богословських навчальних закладах. Потреба впровадити якісні зміни в освіту духовенства відобразилася у рішеннях Замойського собору (1720 р.), який рекомендував створювати навчальні заклади для підготовки духовенства. Проте богословські школи XVIII ст. характеризувалися коротким терміном навчання, різним ступенем якості викладання й незначною кількістю випускників. Більшість священиків того часу отримували освіту від своїх батьків – парохів. Кандидати на священство спочатку вчилися у місцевого священика, потім доповнювали знання студіями у монастирях, а після іспитів проходили процедуру висвячення.

Відсутність відповідних навчальних закладів та намагання австрійської та угорської влади здобути прихильність місцевого духовенства створили передумови для навчання закарпатської молоді у Європі. Важливу роль у підготовці українського духо-



венства відігравав Віденський університет. Сюди у пошуках освіти європейського рівня відправлялися українські студенти-богослови. Віденський університет заснований герцогом Рудольфом IV у 1365 р. на зразок Сорбонського богословського коледжу. Внаслідок Реформації Мартіна Лютера університет у 1520 р. отримав статус «папського», тобто такого, що зобов'язаний формувати духовенство, яке охоронятиме католицьку Австрію від німецького та швейцарського протестантизму. Однак унаслідок реформ у 1623 р. богословський і філософський факультети переходять на 150 років під контроль Ордену єзуїтів. Діяльність єзуїтів підвищила рівень викладання і наукових досліджень в університеті [8].

Українські студенти-богослови здобували освіту в австрійському університеті міста Інсбрука, який заснував імператор Леопольд I у 1669 р. на базі єзуїтської гімназії. Папа Інокентій XI у 1677 р. акредитував університет для створення освітньої межі між Німеччиною та Італією в умовах поширення протестантизму. Викладання в університеті також забезпечували єзуїти. У 1781 р. імператор Йозеф II ліквідував університет та надав йому статус ліцею, який мав би готувати майбутніх студентів Віденського і Празького університетів. Проте вже у 1792 р. імператор Леопольд II відновив діяльність університету в Інсбруку.

Популярними серед закарпатського духовенства були студії в єзуїтській семінарії св. Адалберта в Тирнаві, що знаходиться на території Словаччини. Проте після реорганізації Ордену єзуїтів (1773 р.) Тирнавську семінарію перенесено до Будапешта. Спеціально для підготовки духовенства східного обряду у французькому м. Лілль була відкрита семінарія Св. Василя Великого (1924 р.). Лекції семінаристи слухали на богословському факультеті Лілльського університету (1562 р.). Проживання семінаристам надавали монахи домініканського ордену [7].

Таким чином, закарпатська молодь отримала доступ до якісної освіти. Окрім українців, в університеті здобували освіту представники різних національностей габсбурзької імперії та вірники різних релігійних конфесій. Спільна початкова діяльність вимагала взаємодії, прийняття відмінностей як об'єктивної реальності, із якою необхідно мирно співіснувати та вирішувати спільні проблеми. Добровільна вольова дія, спрямована на прагнення до порозуміння, взаємоповага, здатність до конструктиву у відмінностях у релігії, мові, традиціях, культурі постає визначальною умовою для міжособистісних стосунків та суспільних відносин [2, с. 15].

Для підтримки унії австрійська імператриця Марія-Терезія 1775 р. на навчальній базі богословського факультету Віденського університету створила Генеральну семінарію для всіх з'єднаних епархій Австро-Угорщини у приміщенні колишньої єзуїтської колегії під офіційною назвою *Regium Generale Seminarium Graeco-Catholicum Viennae ad Sanctam Barbaram*, або «Барбареум». Для потреб українських семінаристів передали церкву св. Варвари та єзуїтський конвікт (гуртожиток). Урочисте відкриття семінарії приурочили дню народження імператриці – 15 жовтня. До цієї дати реставрували і пристосовували до вимог східного обряду навчальні та церковні приміщення. Першу урочисту літургію відправив у церкві св. Варвари 24 червня 1776 р. єпископ Мукачівської греко-католицької епархії А. Бачинський, церемонії поясняв імператриці та її супроводу Крижівський єпископ Чину Святого Василя Великого (далі – ЧСВВ) В. Божичкович. Повноцінний академічний рік розпочався тільки восени 1776 р.

Семінарія могла надати освіту 46 семінаристам, із яких 2 місця відводили для монахів ЧСВВ та 9 – для духовенства Мукачівської епархії (яка включала Підкарпатську Русь та Пряшівщину), 6 – для Перемишльської епархії та 6 – Крижевацької епархії. Разом із тим у домашній семінарії імператриці Марія-Терезія надавала можливість богословських студій ще 40 греко-католицьких священикам [3, с. 94–95]. Організація навчання здійснювалась за зразком Римської грецької колегії, що відображалося в уставі «Барбареуму». Теоретичні курси духовенство студіювало на богословському факультеті Віденського університету. Університетські студії доповнювало семінарійне навчання, яке передбачало вивчення східного церковного обряду. Церковний спів та церковнослов'янську мову вивчали у приміщенні «Барбареуму». У церкві св. Варвари проходили практично проведення служби, виголошення проповідей, катехизація та інші обряди.

Спільне навчання українського духовенства з різних етнічних територій у «Барбареумі» формувало розуміння етнічної єдності і будило національну самосвідомість. Інтегрувальними чинниками стали історична пам'ять, ставлення до національних символів, традицій, звичаїв, мови. Але головним індикатором самоусвідомлення є власне дистанціювання, визнання розходжень між собою та представниками інших національностей. «Взаємне пізнання питомців із Мукачівської і Пряшівської епархій із питомцями Львівської й Перемишльської



епархій розбуджувало почуття приналежності всіх до одного українського народу» [6, с. 27–28].

Позитивно вплинули на культурно-освітній розвиток Австрійської імперії реформи імператора Йосифа II: скасування кріпацчини, зрівняння громадян різних національностей та релігій у обов'язках та правах. Підпорядкування усіх сфер життя державній владі призвело до послаблення впливу церкви на суспільство, упорядкування релігійних структур та державного контролю за якістю підготовки духовенства. Реформування богословської освіти привело до створення центральних семінарій, які надавали середню освіту з обов'язковим знанням латинської та німецької мов, та, як вищий рівень, університетських студій. «Барбареум» не відповідав вимогам реформ і був ліквідований, студенти отримали можливість продовжити навчання у центральних семінаріях Егера та Львова.

Традиції виховання українського духовенства у дусі «Барбареуму» знайшли продовження у діяльності Генеральної греко-католицької духовної семінарії у Львові (1848–1914 рр.). Духовне формування доповнювалося ґрунтовним навчанням на богословському факультеті Львівського університету. Організаційні засади навчального процесу унормовував правильник (статут) Генеральної семінарії (1783 р.) [1, с. 9].

Навчання у Генеральній греко-католицькій семінарії тривало шість років. Перші п'ять із них студенти вивчали богословські дисципліни, а впродовж шостого вони набували практичних навичок. На щотижневих випробовуваннях з усіх дисциплін обов'язково був присутній настоятель. Зміст навчальних курсів студентів семінарії зосереджувався насамперед на поглибленні їхніх знань у царині богослов'я, а також набутті вмінь проведення обрядів та оволодінні церковним співом. Філософські та богословські студії спочатку відбувалися в аудиторіях семінарії, а з відкриттям 21 жовтня 1784 р. у Львові університету із чотирма відділеннями було перенесено туди богословський підрозділ. Для тих студентів, які не володіли латиною, М. Щавницьким із 1787 р. було організовано *Studium Rutihenium* – навчання українською мовою, якою читались лекції. Слід зауважити, що до 1795 р. на богословському відділенні Львівського університету викладали, крім доктора І. Потоцького, лише українці [6, с. 29–30].

На прохання галицьких єпископів імператором Францом Йосипом I у будинку *Stadtkonvikt* у 1852 р. відкрито для під-

готовки греко-католицького духовенства Австро-Угорщини семінарію під назвою «Греко-католицька генеральна семінарія». У ній навчання проходило 40 майбутніх українських духівників, із яких 8 – закарпатці. Усього в семінарії підготували понад 50 священників, серед яких Мукачівський єпископ Ю. Фірцак. Теоретичні навчальні курси семінаристи проходили на богословському факультеті Віденського університету, а практику богослужіння вдосконалювали при церкві св. Варвари. Ректором семінарії призначений колишній парох церкви св. Варвари о. С. Литвинович, майбутній галицький митрополит, а згодом мукачівський священник М. Нодь. Префектом із навчальної роботи призначили Т. Мельника із Перемишльської єпархії.

Імператор Леопольд II у 1792 р. повернув систему підготовки духовенства до єпархіального підпорядкування, і центральні семінарії було закрито. Семінаристи продовжували освіту і здобували докторські ступені в європейських освітніх закладах (Центральна греко-католицька духовна семінарія та інститут Августінеум у Відні, Урбаніанська папська колегія в Римі та ін.). У 1803 р. імператор Франциск I заснував у Відні нову центральну семінарію під назвою *Stadtkonvikt* під опікою отців Ордену піаристів, у якій у 1811–1848 рр. навчалось 34 семінаристи з Мукачівської та 15 – із Пряшівської єпархій. При Пештському університеті в 1804 р. організовано богословський факультет та засновано центральну богословську семінарію, де виділялись 2 місця для безкоштовного навчання мукачівських та 2 місця – для пряшівських священників.

На підготовку духовенства негативно впливали військові події. Продовжили навчання від 1874 р. до 1918 р. в Остригомі 28 віденських семінаристів, серед яких майбутній Пряшівський єпископ С. Новак. Після світової війни в семінарії в Остригомі готували духовенство для потреб Пряшівської єпархії, а підготовка мукачівського духовенства була перенесена до Праги та Штрасбурга. У роки існування Карпатської України (1938–1939 рр.) закарпатське духовенство навчалось у Кирилломефодіївській семінарії в Оломовці у Моравії під ректорством отця-василіанина М. Калинця. Після окупації закарпатських земель військами Королівства Угорщина 4 семінаристи продовжили навчання у Будапештській семінарії, а решта повернулись з Оломовців в Ужгородську семінарію.

Створений при монастирі св. Августина у Відні імператором Франциском I Інститут вищих богословських студій або *Avgustinianum* (1816 р.) прирівнювався до



наукових установ та закладів післядипломної освіти і здійснював підготовку викладацьких кадрів. У ньому проходили докторські студії 30 священників після закінчення з відзнакою епархіальних семінарій, з яких 14 закарпатців. Навчання тривало 3 роки, протягом яких докторанти складали іспити (examen rigorosum) та проводили дисертаційні дослідження [5, с. 149].

У 1867 р. імперія Габсбургів була реорганізована у двоєдину конституційну імперію, за якої угорці отримали в рамках Угорського королівства включно із закарпатськими територіями права повних господарів. Зрозуміло, що національна спрямованість духовенства після віденських студій не сприймалась позитивно угорцями та їх прибічниками серед духовенства. Частина духовенства, яке здобувало освіту в центральній (генеральній) семінарії в Егері, захоплювалась величчю угорської нації і забувала рідне коріння. Як приклад денационалізованого впливу угорських навчальних закладів можна навести особу єпископа Мукачівської греко-католицької єпархії С. Паньковича. Після навчання в семінарії Егера С. Панькович став великим прихильником угорської культури та латинського обряду. Побоюючись поширення національних ідей серед закарпатського духовенства, скориставшись службовими повноваженнями, єпископ відкликав семінаристів із Відня і скерував їх на навчання до центральної семінарії Будапешта [5, с. 147].

Під приводом скріплення унії Егерський єпископ Т. Палфій звертався до священної Конгрегації для Поширення Віри, як це прийнято у латинських дієцезіях, прийняти на студії до грецької Колегії св. Атанасія в Римі кількох священників із Мукачівської єпархії. Прохання схвалили при імператорському дворі але через брак коштів, переповненість навчального закладу, відсутність порозуміння між церковною елітою цю ідею вдалося реалізувати тільки в 1888 р. єпископу І. Партенію. У зв'язку з тим, що кількість охочих навчатися священників, вихідців з українських етнічних земель щорічно збільшувалася, Папа Лев XIII заснував для них окрему українську Папську Колегію св. Йосифата [5, с. 150].

Окрім вищенаведених навчальних закладів Риму, Відня, Будапешта, Інсбрука, Праги, Острогому, Львова, Тирнави тощо, українське духовенство Закарпаття здобувало освіту в інших європейських вишах, однак кількість студентів була незначною. Навчатись на батьківщині українське духовенство отримало можливість тільки після правового виокремлення Мукачівської греко-католицької єпархії (1771 р.) та Пряшів-

ської єпархії (1818 р.) і створення семінарій для підготовки епархіального духовенства.

Висновки із проведеного дослідження. Культурно-освітні процеси, які відбувались на Закарпатті XVIII – XIX ст., варто оцінювати крізь призму суспільно-політичних чинників. Боротьба за прихильність закарпатського духовенства австрійської та угорської верхівок уможливила доступ молоді до якісної освіти європейського рівня. Високий рівень освіти, богословський вишкіл поєднувався з духовною формацією молоді та виробленням норм гармонійного співжиття. Одночасно українське духовенство долучилось до європейської культури, що сприяло розвитку прогресивного світогляду та формуванню системи цінностей, у якій визнається цінність кожної людини, незалежно від її національної приналежності, релігійних уподобань та світоглядних позицій. Спільна навчальна діяльність із представниками різних національностей, конфесій та культур сприяла ціннісному обміну, формуванню толерантних взаєностосунків. Взаємодія українських студентів-вихідців із різних етнічних територій у протистоянні денационалізації наповнювала духом братерства, рівності, виробляла розуміння єдності та усвідомлення себе частиною одного народу зі спільною історією, вірою, традиціями, мовою спонукала до національних мрій.

Перспективними для подальших досліджень залишаються проблеми підготовки українського духовенства в Ужгородській та Пряшівській семінаріях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Глистюк Я. Генеральна греко-католицька духовна семінарія у Львові 1848–1914: інституційна та соціальна історія : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Я. Глистюк. – Л., 2008. – 18 с.
2. Кобетяк А. Імперативи толерантизації міжконфесійних відносин у сучасній Україні : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.11 «Релігієзнавство» / А. Кобетяк. – Житомир, 2015. – 17 с.
3. Лучкай М. Історія карпатських русинів : у 6 т. / М. Лучкай ; дешифр. рукопису Ю. Сака ; пер. укр. мовою Ю. Сака, М. Ороса, Й. Баглая ; покаж. іст. осіб та назв Д. Данилюка ; географ. покаж. І. Сенька. – Ужгород : Закарпаття, 2011. – Т. 6. – 2011. – 472 с.
4. Пап С. Історія Закарпаття / С. Пап ; І. Пелехатий, М. Вуянко, В. Криворучко, І. Шумада. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2003. – Т. 3 : 1716–1939. – 2003. – 648 с.
5. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття / А. Пекар. – 2-ге вид. – Рим ; Л. : Вид-во Отців Василіан «Місіонер», 1997. – Т. 1 : Єпархічне оформлення. – 1997. – 232 с.
6. Світильник істини: Джерела до історії Української Католицької Богословської Академії у Льво-



ві 1928–1929 – 1944 // Зібрав П. Сениця. – Торонто, 1973. – 719 с.

7. Семінарія Св. Василя Вел. // Душпастьєр : урядовий и духовный органъ Епархіи Мукачевской. – 1924. – Роч. I. – Ч. 2. – С. 173.

8. Шепетяк О. Українські студенти в Австрії / О. Шепетяк // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті : зб. мат. IV Міжнар. наук.-практ. конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – Л. : Вид-во Львівської політехніки, 2013. – С. 464–468.

УДК 378.046-21.68:331.101-051

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ЗМІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УКРАЇНСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (1950–2014 рр.)

Слюсаренко Н.В., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Кузьменко Ю.В., д. пед. н., доцент,
доцент кафедри теорії і методики
викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті на основі історіографічного аналізу інформаційних ресурсів окреслено основні напрями змін, що характерні для професійної освіти фахівців із трудової підготовки на теренах України у 50-ті рр. ХХ – на початку ХХІ ст. Наведено перелік спеціальностей, за якими українські вищі навчальні заклади навчали фахівців із трудової підготовки у 1950–2014 рр. Підкреслено, що спеціальності постійно змінювалися відповідно до змін вимог суспільства в контексті оновлення функціональних обов'язків учителів трудового навчання та технологій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: фахівці із трудової підготовки, період, система професійної освіти педагогічних кадрів, спеціальність.

В статье на основе историографического анализа информационных ресурсов очерчены основные направления изменений, которые характерны профессиональному образованию специалистов по трудовой подготовке в Украине в 50-е гг. ХХ – в начале ХХІ в. Предложен перечень специальностей, по которым украинские высшие учебные заведения обучали специалистов по трудовой подготовке в 1950–2014 гг. Подчеркнуто, что специальности постоянно менялись в соответствии с изменениями требования общества относительно обновления функциональных обязанностей учителей трудового обучения и технологий в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: специалисты по трудовой подготовке, период, система профессионального образования педагогических кадров, специальность.

Slyusarenko N.V., Kuzmenko I.V. THE MAIN DIRECTIONS OF CHANGES IN SPECIALISTS' VOCATIONAL EDUCATION OF LABOUR TRAINING IN UKRAINIAN UNIVERSITIES (1950–2014 years)

The main directions of changes are outlined in the article on the basis of historiographical analysis of the information resources, which were characteristic of specialists' vocational education of labour training on the territory of Ukraine in the period of the 50-ies of the ХХ – beginning ХХІ century. The periodization of development of the system of specialists' vocational education of labour training in Ukraine is offered. The list of specialties, by which realized specialists' training in higher educational institutions of Ukraine in 1950–2014 years, is represented. It is underlined that specialties were constantly changing according to the changes in society's demands within the context of update functional responsibilities of teachers of labor training and technology in secondary schools.

Key words: specialists of labour training, vocational education system of pedagogical staff, speciality.

Постановка проблеми. Проведений історіографічний аналіз джерельної бази (нормативно-правових документів загальнодержавного та місцевого характеру, що регулювали систему освіти, зокрема про-

фесійну освіту педагогічних працівників у 2 пол. ХХ – на поч. ХХІ ст.; архівних документів і матеріалів; нарративних джерел; електронних ресурсів) дозволив з'ясувати, що в українській історико-педагогічній на-



уці майже відсутні праці, присвячені теорії і практиці формування освітньої складової частини фахівців із трудової підготовки на теренах України у період серед. ХХ – поч. ХХІ ст., що ускладнює завдання системно простежити наступність і взаємозалежність освітніх, нормативно-процесуальних змін та інновацій у підготовці педагогів цього профілю. Становлення і розбудова системи професійної освіти педагогічних кадрів у сучасній Україні актуалізує потребу звернення до історико-педагогічних цінностей, що мають науково-практичне значення для пошуку ідей конструктивного досвіду з метою розв'язання сучасних проблем підвищення освітнього рівня фахівців із трудової підготовки нової генерації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти становлення і розвитку системи педагогічної освіти в нашій країні у різні історичні проміжки часу досліджували: О. Дубасенюк, І. Жорова, Д. Кільдеров, С. Крисюк, В. Кузьменко, А. Кузьмінський, В. Примакова, В. Сидоренко, Л. Солдунова, В. Стешенко, Б. Струганець, Г. Терещук, Д. Тхоржевський, А. Федорович, Т. Харченко, П. Худомінський, О. Червінська, М. Хітарян, В. Швидун, О. Янкович та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в окресленні основних напрямів змін у професійній освіті фахівців із трудової підготовки на теренах України у 50-ті роки ХХ – на поч. ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поєднання хронологічного і проблемно-тематичного підходів дозволило запропонувати авторську періодизацію розвитку системи професійної освіти фахівців із трудової підготовки в Україні, що містить чотири періоди:

I період (1951–1958 рр.) – становлення – започаткування підготовки педагогічних кадрів до викладання предметів трудового циклу в системі післядипломної освіти; введення у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) нових спеціальностей, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів до викладання у школах трудового та виробничого навчання;

II період (1959–1983 рр.) – експериментування (1 субперіод – 1959–1969 рр.; 2 субперіод – 1970–1983 рр.) – активний пошук конструктивних шляхів формування освітньої складової фахівців із трудової підготовки; відкриття загальнотехнічних факультетів, що здійснювали підготовку вчителів загальнотехнічних дисциплін і праці;

III період (1984–1990 рр.) – інтенсифікація – посилення уваги до трудового навчання і виховання учнів, а отже, і до освіт-

ньої складової частини фахівців із трудової підготовки (створення нових навчальних планів, підручників і навчальних посібників; упровадження вивчення народних ремесел, декоративно-прикладного мистецтва і художнього дизайну та ін.);

IV період (1991–2014 рр.) – модернізація (1 субперіод – 1991–2003 рр.; 2 субперіод – 2004–2014 рр.) – кардинальні зміни в підходах до формування освітньої складової частини фахівців із трудової підготовки внаслідок переходу до побудови власної національної системи освіти (відмова від домінування ідейно-політичної складової частини навчання над фаховою, перехід до багатомодульної структури та варіативності змісту тощо).

Визначення цих періодів ґрунтувалося на аналізі нормативно-правового забезпечення професійної школи, динаміці розвитку типів навчальних закладів, що готували фахівців із трудової підготовки (педучилища, педінститути, інститути удосконалення вчителів), якісні зміни мети, завдань і змісту професійної підготовки педагогів, на які впливали вимоги суспільства й соціально-економічний рівень розвитку України в різні історичні проміжки [1, с. 265].

У кожному виокремленому періоді на організацію навчального процесу у ВНЗ України і на нарощення освітнього рівня фахівців із трудової підготовки впливали такі тенденції:

- період становлення – орієнтація на нарощення трудових ресурсів для народного господарства радянської держави, політехнізація навчання;

- період експериментування – посилення практичної спрямованості навчання, залучення кваліфікованих працівників народного господарства до нарощення професійного рівня педагогів;

- період інтенсифікації – посилення уваги до трудового навчання і виховання молодого покоління внаслідок реформування загальноосвітньої і професійної школи; залучення до профорієнтаційної роботи широкого кола фахівців та громадськості; поступова переорієнтація навчального процесу на вивчення народних ремесел, декоративно-прикладного мистецтва та художнього дизайну;

- період модернізації – побудова навчально-виховного процесу на національних цінностях; упровадження проектно-технологічної діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій; інтеграція української системи освіти в європейський освітній простір.

Аналіз змісту навчання фахівців із трудової підготовки в Україні показав, що



в 50-ті рр. ХХ – на поч. ХХІ ст. він неодноразово вдосконалювався.

До позитивних особливостей змісту навчання фахівців із трудової підготовки віднесено такі: політехнічна спрямованість, орієнтація на практику, уніфікація, технізація, технологізація, національний характер, варіативність, стандартизація, гуманітаризація та гуманізація. До негативних – ідеологічне забарвлення, русифікація, консерватизм, регламентація, надмірне теоретизування, перенасиченість технічними дисциплінами.

Постійно оновлювалися й форми та методи навчання. У період становлення вони були переважно традиційними, а в період модернізації, окрім традиційних форм і методів, широко почали використовувати й інноваційні, що базуються на суб'єкт-суб'єктному підході до навчання, спрямовуються на розвиток творчих здібностей особистості, передбачають застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтовані на співпрацю із представниками інших країн.

Розглянемо детальніше основні напрями змін у професійній освіті фахівців із трудової підготовки в зазначені періоди.

Так, у 1950–1958 рр. розпочато підготовку педагогів для шкіл із виробничим навчанням індустріального профілю та з виробничим навчанням сільськогосподарського профілю в інститутах удосконалення вчителів. У порядку другого профілю на фізико-математичних факультетах педінститутів готували учителів фізики, основ виробництва і креслення, на природничих – учителів біології та основ сільськогосподарства. У педагогічних училищах навчали майбутніх вчителів зі спеціальності «Викладання в начальних майстернях 5–7 класів». Були розроблені нові навчальні плани і програми відповідно до введення нових комплексних спеціальностей у педінститутах (трудове та виробниче навчання як додаткові спеціальності); відбулося розширення навчальних планів технічними дисциплінами та практикумами, посилення орієнтації учбового процесу в бік політехнізації освіти; запровадження виробничої практики.

У період з 1959 по 1983 рр. відкривалися індустріально-педагогічні факультети в педагогічних інститутах; спостеріглося покращення наукової і політехнічної підготовки педагогів із позицій удосконалення політехнічної та виробничої підготовки, педагогічної майстерності з основ сільськогосподарства та основ виробництва. Для цього періоду характерні активні кроки щодо переходу до навчання у

напрямі широкого (подвійного і потрійного) профілю на фізико-математичних та природничих факультетах. Відбувалося розширення підготовки майбутніх учителів у педагогічних інститутах за спеціальностями: «Фізика, загальнотехнічні дисципліни», «Загальнотехнічні дисципліни і праця», «Креслення і малювання». У педагогічних училищах здійснювалася підготовка вчителів праці за спеціальністю «Викладання праці у 5–8 класах загальноосвітньої школи». Розширення навчання фахівців із трудової підготовки відбувалося за рахунок уведення нової спеціальності «Викладання праці і креслення у 4–8 класах загальноосвітньої школи». Активізувалися процеси підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти, які прийшли з виробництв (інженери, агрономи, майстри) та викладали трудове та виробниче навчання у загальноосвітніх закладах. До нарощення професійного рівня педагогів залучалися кваліфіковані працівники народного господарства, учителі з передовим досвідом роботи, наукові робітники. Для посилення практичної спрямованості навчання створювалися навчальні майстерні, лабораторії, агробіостанції, автопарки.

У 1984–1990 рр. зміни полягали в переорієнтації з кількісної на якісну підготовку вчителів праці; здійсненні підготовки фахівців широкого профілю у вищій школі, де одною з основних спеціальностей була «Загальнотехнічні дисципліни і праця»; підготовці вчителів до втілення завдань профорієнтаційної та трудової роботи з учнями; оновленні навчальних планів у контексті профорієнтації, глибокого знання науково-технічних, еколого-політехнічних та економічних основ виробництва та методики трудового навчання у класах старшої школи на професійній основі; розширенні навчання фахівців із трудової підготовки у ВНЗ спеціальностями «Креслення, малювання і праця» «Загальнотехнічні дисципліни і праця», «Праця з додатковою спеціальністю». У педагогічних училищах готували вчителів з обслуговуючої та технічної праці з додатковими кваліфікаціями: вихователь школи-інтернату, старший піонерський вождий, керівник гуртка декоративно-прикладного й образотворчого мистецтва, керівник гуртка образотворчого мистецтва, керівник гуртка технічної творчості, вихователь групи подовженого дня (школи-інтернату), організатор спортивних секцій і клубів (спеціальність «Викладання праці у 5–8 класах загальноосвітньої школи»), а також за спеціальністю «Викладання праці і креслення у 4–8 класах загальноосвітньої школи». Було введено низку навчальних



курсів, спецсеминарів, факультативів, які б відповідали різним виробничим функціям і завданням учителя трудового навчання; написано підручники і навчальні посібники з урахуванням методичних особливостей роботи вчителя трудового навчання; впроваджено в освітній процес гурткову роботу, що пов'язана з вивченням народних ремесел, декоративно-прикладного мистецтва та художнього дизайну.

Після проголошення незалежності в Україні було розпочато розбудову національної системи освіти. Тогочасна підготовка трудових кадрів уже не могла задовольнити вимог, що постійно збільшувалися, у суспільстві щодо якості робочої сили. Саме тому в системі освіти здійснюється переорієнтація професійної підготовки фахівців у бік вирішення питання розвитку трудового потенціалу держави.

Тому характерними для 1991–2014 рр. були зміни, що полягали в упровадженні концепції національного виховання та ступеневої освіти у ВНЗ; зміні підходів у системі професійно-педагогічної освіти щодо підготовки педагогів-практиків та переорієнтація ВНЗ на підготовку вчителя технологій у контексті виконання змісту освітньої галузі «Технологія» Державного стандарту базової і повної середньої освіти; побудові навчально-виховного процесу на національних цінностях; упровадженні проектно-технологічної освіти та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес; здійсненні підготовки в педагогічних училищах і коледжах молодших спеціалістів за спеціальностями «Педагогіка і методика середньої освіти», «Трудове навчання», «Образотворче навчання та художня праця», «Майстер виробничого навчання», у вишах – спеціалістів, бакалаврів, магістрів за напрямом «Технологічна освіта» зі спеціальностей «Технічна праця», «Обслуговуюча праця», «Інформатика», «Автосправа», «Технічна та комп'ютерна графіка», «Конструювання та моделювання одягу», «Професійна освіта».

Цілком закономірно, що протягом 2 пол. ХХ – поч. ХХІ ст. постійно відбувався пошук таких спеціальностей, що були б спрямовані на підготовку вчителів технічних дисциплін, трудового та виробничого навчання, які відповідали б вимогам часу та задовольняли ринок праці.

Саме тому перелік спеціальностей, за якими педагогічні ВНЗ навчали фахівців із трудової підготовки у 1950–2014 рр., був досить широким:

1) період становлення:

1950–1954 рр. – фізика; математика; природознавство;

1955 р. – фізика і хімія; математика і креслення; природознавство;

1956–1958 рр. – фізика, основи виробництва; математика, креслення; математика, фізика; біологія, основи сільськогосподарського виробництва, хімія; біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва;

2) період експериментування:

1959–1966 рр. – фізика, загальнотехнічні дисципліни; загальнотехнічні дисципліни і праця; фізика, трудове навчання; математика, креслення; біологія, трудове навчання; біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва; біологія й основи сільськогосподарського виробництва; креслення і малювання;

1966–1967 рр. – загальнотехнічні дисципліни і фізика; фізика, технічна механіка; фізика, електротехніка; математика і креслення; малювання і креслення; біологія, хімія, основи сільськогосподарського виробництва;

1969–1980 рр. – фізика, загальнотехнічні дисципліни; фізика, електротехніка; загальнотехнічні дисципліни і праця; загальнотехнічні дисципліни з додатковою спеціальністю фізика; математика і креслення; малювання і креслення; біологія й основи сільськогосподарського виробництва;

3) період інтенсифікації:

1984–1988 рр. – креслення, образотворче мистецтво, праця; біологія і основи с/г виробництва; загальнотехнічні дисципліни і праця (технічна праця; обслуговуюча праця); загальнотехнічні дисципліни з додатковою спеціальністю (фізика; механізація сільського господарства; профорієнтація; інформатика і розрахункова техніка; біологія й основи сільськогосподарського виробництва);

1989–1990 рр. – загальнотехнічні дисципліни і праця; креслення, образотворче мистецтво, праця; праця з додатковою спеціальністю (механізація сільського господарства; автосправа; технічна творчість учнів; професійне навчання; інформатика і розрахункова техніка); трудове навчання; спеціалізація технічна (або обслуговуюча) праця; хімія, обслуговуюча праця; біологія й основи сільськогосподарського виробництва;

4) період модернізації:

1991–2004 рр. – педагогіка і методика середньої освіти (ПМСО). Трудове навчання. Спеціалізація: технічна праця; обслуговуюча праця; механізація сільськогосподарства; автосправа; декоративно-прикладна та технічна творчість; швейна справа; основи підприємництва; електрорадіотехніка; креслення; деревообробка; металообробка;



2010–2014 рр. – технологічна освіта. Спеціальність: технічна праця; обслуговуюча праця; інформатика; автосправа; технічна та комп'ютерна графіка; конструювання та моделювання одягу; професійна освіта; автосправа.

Висновки із проведеного дослідження. Таким чином, у кожен із виділених періодів (становлення (1951–1958 рр.), експериментування (1959–1983 рр.), інтенсифікації (1984–1990 рр.), модернізації (1991–2014 рр.)) назви спеціальностей були різними. Перелік спеціальностей, за якими здійснювалося навчання фахівців із трудової підготовки у педагогічних ВНЗ України у 1950–2014 рр., постійно змінювався відповідно до вимог суспільства та все більше спрямовувався на підготовку вчителів, які би безпосередньо займалися справою трудового навчання і виховання молодого покоління.

Професійній освіті фахівців із трудової підготовки на теренах України у 50-ті рр.

XX – на поч. XXI ст. властиві хвилеподібність, мінливість, неперервність і оновлення. Щодо організаційних аспектів та процесуально-змістової складової частини формування освітньої частини фахівців із трудової підготовки в окреслених історичних межах, то вони визначаються різноплановою детермінацією: суспільно-політичними та економічними умовами, культурними і педагогічними особливостями, які потребують більш детального дослідження. Це може бути здійснено у подальших наукових розвідках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Слюсаренко Н. Періоди розвитку системи формування освітньої складової частини фахівців із трудової підготовки в Україні (50-ті рр. XX – початок XXI ст.) / Н. Слюсаренко, Ю. Кузьменко // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. Кузьменко (голова) та ін. – Вип. 29. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2016. – С. 261–267.



УДК 37.013.42

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (60-ті рр. XX ст.)

Султанова Н.В., к. пед. н.,
доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті порушено проблему дослідження організаційних засобів соціального виховання дітей у теорії та практиці освітніх установ інтернатного типу в Україні у 60-х роках XX ст. Розкрито особливості практичного втілення в життя ключових аспектів виховання дітей. Проаналізовано організаційно-методологічні умови, що сприяли ефективності використання педагогічних технологій соціального виховання. З досвіду роботи інтернатних установ України, аналізу звітної документації шкіл-інтернатів та інших архівних та нормативно-правових документів досліджуваного періоду визначено зміст, форми та методи виховання дітей, розкрито особливості його забезпечення у школах-інтернатах крізь призму стійкої й усвідомленої громадянської позиції, відповідальності за долю країни та готовності до суспільного і самостійного життя.

Ключові слова: соціальне виховання, школи-інтернати, методи виховання, суспільний характер виховання, суспільно-корисна праця, дисципліна, відповідальність.

В статті затронута проблема дослідження принципів організації соціального виховання дітей в теорії та практиці освітніх установ інтернатного типу в Україні 60-х років XX століття. Проаналізовані особливості практичного втілення ключових аспектів виховання дітей. Розкрито організаційно-методологічні умови, що сприяли ефективності використання педагогічних технологій виховання. З досвіду роботи шкіл-інтернатів в Україні, аналізу їх звітної документації, а також інших архівних та нормативно-правових документів досліджуваного періоду визначено зміст, форми та методи виховання дітей, розкрито особливості його забезпечення в школах-інтернатах крізь призму стійкої й усвідомленої громадянської позиції, а також готовності до суспільної та самостійної життя.

Ключевые слова: социальное воспитание, школы-интернаты, методы воспитания, общественный характер воспитания, общественно-полезный труд, дисциплина, ответственность.

Sultanova N.V. ORGANIZATIONAL PRINCIPLES OF SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN BOARDING SCHOOLS (IN THE 60-IES OF XX CENTURY)

This article was written about the problem of research of the principles of organization of social education theory and practice in boarding schools in Ukraine in the 60-ies of XX century. The research reveals the essence and the contents of social education, the historical analysis of the problem is given, approaches to the social education of native pedagogical theory of the time are analyzed. The features and condition of educational work in institutions, methodological requirements for the qualification and professionalism of teachers and educators were discovered. The article also identifies the main objectives of education of children, the direction and the means of security in boarding schools during their formation. Necessity and importance of leading educational function of boarding students develop stable and conscious citizenship, responsibility for the fate of the country and readiness for social and independent living.

Key words: boarding schools, boarding schools, educational process, labor education, educational institutions of a new type, educators, self-conscious discipline, responsibility.

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти відбувається у напрямі розробки та практичного обґрунтування нових варіантів змісту дидактики, пошуку та застосування ефективних набутків виховання дітей. У цьому контексті оптимізація та вдосконалення діяльності інтернатних закладів освіти в Україні уможливується шляхом поєднання педагогічних надбань їхнього минулого досвіду функціонування разом із сучасними досягненнями у галузі освіти й виховання у них дітей. Проте багатогранність і складність завдань, що стоять нині перед суспільством, вимагають від органів освіти нестандартних підходів до розв'язання означених проблем. За таких умов вважаємо актуальним звернення до

ретроспективного аналізу системи соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти в Україні періоду їхнього стійкого розвитку, розширення та функціонування, а також якісних показників формування у вихованців готовності до суспільного і самостійного життя, усвідомленої громадянської позиції та відповідальності за долю країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми становлення інтернатних закладів освіти сприяло вивчення історичного аспекту в працях О. Алексюка, Л. Березівської, А. Бойко, А. Бондаря, Л. Ваховського, В. Вихрущ, В. Вугрича, В. Галузинського, Ю. Грицяя, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, С. Золотухіної, І. Зязюна, Б. Кобзаря, А. Макаренка,



Н. Ничкало, В. Покася, В. Слюсаренка, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, Л. Штефан, М. Ярмаченка та ін.

Проблеми навчання й виховання дітей-сиріт, важких дітей та дітей, які потребують опіки з боку держави, висвітлювалися у працях Я. Корчака, А. Макаренка, Й-Г. Песталоцці, В. Сухомлинського, Т. Шацького. Психологічно-педагогічні аспекти соціалізації дітей-сиріт висвітлено у роботах М. Алексєєва, Я. Гошовського, Л. Дробот, Н. Міщенко, О. Мороза, Н. Рєпи, Ю. Підборського.

Ці історичні наукові розвідки вчених збагачують теорію педагогічної науки й певною мірою висвітлюють зміст та особливості виховання дітей в умовах інтернатних закладів освіти в Україні. Актуальною залишається проблема виявлення та аналізу ключових організаційних заходів, педагогічних форм та методів роботи з вихованцями шкіл-інтернатів з досвіду минулої доби.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене, можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у виявленні та характеристиці основних організаційних заходів, форм та методів соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти в Україні протягом 60-х рр. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складовою частиною та необхідною передумовою соціалізації дітей, інтеграції їх у соціальне середовище з метою повноцінного функціонування у ньому є соціальне виховання. Ми розуміємо його сьогодні як «систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів, спрямованих на оволодіння й засвоєння дітьми й молоддю загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них стійких ціннісних орієнтацій і адекватної соціально направленої поведінки» [2, с. 25]. Саме тому інтернатні заклади освіти під час ретроспективних етапів свого функціонування дбали не тільки про навчання, а й про соціальне виховання підростаючого покоління – накопичення соціального досвіду, сприяння його впровадженню у виховний процес задля соціального розвитку вихованців та формуванню з них повноцінних громадян України.

Проте істотний вплив на систему виховання учнів інтернатних освітніх установ в Україні справили державно-політичні та соціально-економічні трансформації другої половини ХХ ст. У цей період виникають специфічні проблеми, зумовлені зміною системи цінностей, соціальних пріоритетів та життєвих орієнтирів, і діти, які через сирітство, соціальну вразливість, занедбаність та інші проблеми, зумовлені соціально-

економічними і політичними труднощами цього періоду, потрапили в ситуацію соціальної адаптації до принципово нових умов життя. До системи виховання дітей висунули нові вимоги – вона мала стати найважливішим чинником побудови суспільних відносин, формування нових життєвих установок особистості дітей, їхньої стійкої громадянської позиції та готовності до суспільного життя і праці. За таких умов модернізація системи виховання в освітніх закладах інтернатного типу стала імперативом освітньої політики, стратегічним напрямом її подальшого розвитку та реформування.

Так, наприкінці 1950-х в умовах бурхливого зростання промислового та сільськогосподарського виробництва відбувається відновлення роботи загальноосвітніх шкіл. Чимало жінок включалися в продуктивну працю, громадську діяльність, через це особливого значення стали набувати питання виховання дітей. З метою посилення суспільного характеру виховання й передачі державі частини функцій сім'ї щодо комуністичного виховання молоді ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР ухвалили Постанову від 15 вересня 1956 р. «Про організацію шкіл-інтернатів», призначення яких вбачалося у «розв'язанні на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинутих, освічених будівників комунізму» [4]. Цього року у республіці відкриваються перші 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів, до яких приймалися діти інвалідів війни і праці, матерів-одиначок, діти-сироти, а також діти, які не мали належних умов для проживання у своїх сім'ях.

26 травня 1959 р. ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР затверджують заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр.: розширення мережі закладів цього типу, збільшення кількості дітей у них до 2,5 млн. осіб із перспективою виховання дітей усіх бажаючих. Союзним республікам було запропоновано з урахуванням місцевих умов і можливостей розглянути питання про реорганізацію протягом 1959–1965 рр. дитячих будинків у школи-інтернати. Як зазначалося у Постанові уряду «Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр.», ці заклади «за короткий термін свого існування дістали широке визнання трудящих нашої країни і показали на практиці, що вони є найбільш вдалою формою виховання і навчання дітей» [5]. Наголошувалося на прагненні значної кількості батьків віддати своїх дітей до цього типу навчально-виховних закладів.

Провідною соціально-педагогічною ідеєю, яку було зафіксовано в державних та партійних документах, було посилення суспільного характеру виховання, задля якого пропонувалось використовувати нові, якісно



досконалі організаційні форми – соціальне виховання дітей у школах-інтернатах, групах подовженого дня. Навчання мало поєднуватися з продуктивною працею. Вплив виховання вбачався через включення молоді в систему посиленої суспільно-корисної праці. На ХХ з'їзді КПРС було взято курс на посилення суспільного характеру виховання, подолання відриву навчання від життя.

Так, основними завданнями шкіл-інтернатів, з досвіду їхньої роботи на початку 60-х рр. ХХ ст., були такі [1; 7; 8]:

- побудувати навчально-виховну роботу так, щоб унеможливити будь-яке порушення дисципліни та забезпечити добру поведінку у школі;

- нормалізувати і повністю розгорнути трудові процеси з урахуванням вікових особливостей дітей;

- розгорнути позакласну й гурткову роботу, охопивши всіх учнів школи-інтернату різними видами позакласної роботи з метою виявлення і розвитку творчих нахилів дітей;

- встановити суворий режим і розпорядок роботи у школі-інтернаті, затвердити єдині вимоги до учнів, спрямовані на створення у школі порядку та свідомої дисципліни, домогтися неухильного виконання його як усіма учнями, так і педагогічним колективом школи;

- спрямувати роботу на виховання дитячих колективів, на виховання почуття відповідальності перед колективом за свою роботу, непримиренність до проявів ледарства, нерадикового ставлення до виконання піонерських обов'язків, виховувати ініціативу і творчий підхід до розв'язання всіх питань роботи школи.

Виховна робота в школах-інтернатах була спрямована на піднесення ідейно-політичного рівня, атеїстичного, естетичного, трудового виховання та суспільно-корисної праці. Проводилися заходи із політінформації у кожному класі. Класоводи (класні керівники) та вихователі молодших класів знайомили у доступній формі дітей з подіями у нашій країні. У старших класах політінформацію проводили класні керівники, а потім під їхнім керівництвом це робили вихованці. Старости старших класів на засіданнях ради колективу звітували про те, як проводиться політінформація в їхніх класах.

У школах-інтернатах проводилися бесіди на антирелігійні теми, читалися книжки, запроваджувалася роботи кутків «юного атеїста», хімічних гуртків, які проводили заходи атеїстичного спрямування, наприклад «Вечори чудес» і т. д.

Заради встановлення зразкового порядку та прищеплення вихованцям навичок культурної поведінки у школах-інтернатах були

створені зведені загони з учнів 3–5 класів на чолі з командиром загону. Кожен загін складався з чотирьох ланок: ланка чергових в їдальні, ланка водоносів (воду у гуртожиток часто носили з басейну), ланка двірників і ланка чергових по корпусу. Загін мінявся двічі на тиждень. О восьмій годині вечора за сигналом горну загін у парадній формі шикувався на лінійку. Ланкові здавали рапорт командиру загону про виконану за зміну роботу. Тут же на лінійці формувалася новий загін, визначалися ланкові, намічались завдання для кожного ланки [8, арк. 14]. У звітних документах про виховну діяльність інтернатних установ у 60-х рр. ХХ ст. зазначається про бажання вихованців брати участь і працювати у таких загонах. Організація діяльності виховних загонів сприяла зміцненню дисципліни, виробленню навичок, культурної та відповідальної поведінки за доручену справу.

У багатьох школах-інтернатах у традицію позанавчальної діяльності увійшло проведення щомісяця Дня імені, або дня народження учнів. Ці свята проводилися в урочистій обстановці. Подарунки іменинникам виготовлялися своїми руками (вишивки, малюнки, предмети випилювання).

Вихователі проводили багато змістовних бесід з учнями на найрізноманітніші теми: «Будь чесним і правдивим», «Зовнішній вигляд – ознака культури людини», «Скромність прикрашає людину, вона породжується знаннями, досвідом і працею», «Як дивитися на кінокартини», «Бережи честь загону», «Як культурно слухати пояснення учителів» та ін.

Вся система виховної роботи сприяла згуртуванню вихованців у дружній колектив.

З метою підсилення виховного впливу у школах-інтернатах було організовано шефство старших вихованців над молодшими. Вони допомагали їм в організації дозвілля, ранковому туалеті, суспільно-корисній праці, яка сприяла засвоєнню соціальних знань, вмінь та соціального досвіду побутової діяльності. Так, вихованці робили все з самообслуговування, пришивали гудзики, штопали панчохи, тримали в чистоті класну кімнату, спальню, свою ділянку подвір'я. Дітей з перших днів в інтернаті привчали до самообслуговування, основним методом, який був покладений в основу трудового виховання, був метод змагання за принципом «хто краще і швидше зробить». Допомагали у виховній роботі учнів й ігри «Зроби корисну справу», «За першість у змаганні» та інші. Підсумки таких змагань підбивались щодня. Передовому класу вручався перехідний вимпел [1]. Так, у річному звіті про навчально-виховну роботу Привільнянської школи-інтернату зазначається, що результатом такої роботи є



те, що більшість вихованців у гарному стані тримає своє робоче місце, спальні, кімнати, вміє доглядати віти, витирати порох із вікон, парт, красиво заправляти ліжка. Діти навчилися доглядати за одягом та взуттям, пришивати гудзики, прати панчохи, більшість дівчат і хлопчиків вміли штопати і лотати штани та шкарпетки [8].

Позакласна робота включала культпоходи у кінотеатри (2–3 рази на місяць) та демонстрацію кінокартин власним шкільним апаратом. Вихованці шкіл дивилися такі картини, як: «Дівочка ищет отца», «Обыкновенный человек», «Матрос с «Кометы», «Киянка», «Солдати», «Знедолені», «Как закалялась сталь», «Тимур и его команда», «Судьба человека». Організовувалися культпоходи у ляльковий театр. Крім цього, діти систематично переглядали у приміщеннях інтернату телепередачі.

У багатьох школах-інтернатах існував перехідний вимпел «Кращому класові». Ним нагороджувалися за перемогу у соціалістичному змаганні, за першість у навчанні та поведінці, утриманні у гарному стані класних кімнат, спалень та ін.

У кожній школі інтернатного типу існували «Правила для учнів» або «Єдині вимоги до учнів». Робота з вихованцями розпочиналася саме з вивчення цих вимог та правил. У звітах про навчально-виховну роботу шкіл інтернатів зазначалося [7; 8], що, потрапляючи до школи, діти виявляли себе недисциплінованими, неслухняними, не виживали слів «будь ласка», «пробачте», «дякую», не поступалися місцем старшим, грубо поводитися з товаришами, обманювали вихователів, старших і молодших за себе, своїх однокласників, не були привчені до праці, а деякі мали нахили присвоїти працю товариша. Зазначалося, що більшість дітей не вміла цінувати працю інших, недбайливо ставилася до державного майна, поводитися некультурно у приміщеннях школи, в їдальні, у громадських містах [8, арк. 32]. Щоб згуртувати дитячий колектив, встановити дружні стосунки, вихователі проводили індивідуальні бесіди з вихованцями та, у разі можливості, з їх батьками або опікунами. У класах бесіди були на такі теми, як: «Поважаючи себе, поважай інших», «Будь хазяїном слова», «Про культуру поведінки й слова», «Про дружбу хлопчиків і дівчаток», «Про старанність у навчанні».

Крім проведення бесід із метою формування у поведінці учнів свідомої дисципліни, використовувалася стінна преса. Майже кожна школа-інтернат випускала власну шкільну газету. У деяких школах така газета виходила у кожному класі щомісяця, а починаючи з третього класу, випускалася шкіль-

на радіогазета, яка працювала три рази на тиждень [1].

Дієвими у виховному плані були піонерські та класні збори, лінійки, на яких обговорювалася поведінка і успішність окремих учнів. Серед учнів організовувалися соціалістичні змагання з позакласної та громадсько-корисної роботи, серед шкіл – змагання з виконання обов'язків по забезпеченню життя всієї школи, у питаннях самообслуговування, виконання режимних моментів та ін.

Втілення «Єдиних вимог до учнів» здійснювалося шляхом бесід, розповідей, читання книг з їх обов'язковим обговоренням, а також шляхом проведення практичних занять на такі теми, як: «Умій себе обслужити», «Як поводитися у громадських приміщеннях», «Як швидко й красиво зачесатися», «Як сидіти правильно за столом», «Культура вживання їжі», «Практичне заняття по прибиранню ліжок», «Як зробити вологе прибирання в кімнаті», «Особиста гігієна школяра», «Про почуття честі», «Своїми руками», «Про старанність у навчанні», «Про ввічливість та скромність» та багато інших. Зазначалось, що вихователям з деякими учнями доводилося працювати індивідуально і систематично стосовно втілення цих правил та вимог. Результатом такої кропіткої і наполегливої роботи було успішне засвоєння вимог.

Ключовим засобом у вихованні була гурткова робота. У школах-інтернатах організовувалася робота літературно-драматичних гуртків, фізико-математичних, працювали гуртки юннатів, хоровий, танцювальний, гурток рукоділля, малювання, ліплення і навіть духового оркестру.

Наслідком популяризації якісних показників виховання дітей у школах-інтернатах було збільшення до середини 60-х років ХХ ст. їх кількості у 10 разів. Передбачалося, що школа-інтернат зможе повністю замінити сімейне виховання. Але на практиці з'ясувалося, що перехід до суспільного виховання у цих навчально-виховних закладах потребує як значних матеріальних ресурсів, так і тривалого часу. З огляду на це, ЦК КПРС приймає рішення звернути увагу на звичайні школи, забезпечити їх зв'язок із суспільним життям.

У липні 1963 р. Міністерство освіти України вжило організаційних заходів щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1963–1970 рр. та, передусім, спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із психофізичними порушеннями: для розумово відсталих, із слабом зором та туговухих. Цей етап також характеризується появою мережі закладів виховного спрямування для соціально і педагогічно занедбаних дітей, малоздібних, сиріт,



безпритульних, жебраків, волоцюг, правопорушників і злочинців. У них здійснювалася профілактика правопорушень, приділялась увага піклуванню про зміцнення здоров'я астенічних і малоздібних дітей.

У цей період відбувається зміна освітньої політики у державі, школи-інтернати забезпечують формування у вихованців колективізму, навичок соціальної поведінки. Їх діяльність у досліджуваний період була спрямована на організацію суспільно корисної праці учнів. Соціально-виховне значення мала позакласна й позашкільна робота в школах-інтернатах, найпоширенішими формами якої на той час були: бесіди, лекції, робота самодіяльних гуртків, організація учнівських наукових товариств, клубів, літературних об'єднань, юнацьких театрів, робота із самообслуговування, читацькі конференції, виготовлення, оформлення та широке використання наочної пропаганди, використання радіо- й телепередач, кіно, випуск стіннівок, журналів, альбомів, організація творчих звітів, конкурсних заходів, святкові вечори, ранки, відзначення знаменних дат, вечори відпочинку, запитань і відповідей передовиків промислового та сільськогосподарського виробництва.

Висновки з проведеного дослідження. Певні зміни у необхідності та розумінні соціального виховання спостерігаються наприкінці 60-х років ХХ ст. Школи-інтернати вже перестають називати навчальними закладами нового типу, а плани зростання контингенту вихованців відмінюються. Проте передбачалось розширення мережі тільки спеціальних шкіл-інтернатів (для дітей із порушеннями розумового або фізичного розвитку), шкіл-інтернатів спортивного профілю та санаторно-лісових шкіл. У цей період простежуються тенденції до звуження сфери діяльності інтернатних закладів освіти. Їх соціально-виховна активність охоплювала переважно соціально незахи-

щених та позбавлених батьківського піклування дітей. Проте вони були і залишалися провідними установами реалізації ключової соціально-педагогічної функції вироблення у підростаючого покоління усвідомленої громадянської позиції, готовності до суспільного, сімейного життя, участі в інтеграційних процесах держави та відповідальності за долю країни та її громадян.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Листування з Міністерством освіти УРСР про підсумки роботи шкіл-інтернатів, про умови життя і забезпечення дітей-сиріт (23 січня – 31 грудня 1970 р.) // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 6. – Спр. 12. – 102 арк.
2. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. – К. : ІЗМН, 1997. – 390 с.
3. Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР : Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 29 червня 1956 р. // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 9. – 3 арк.
4. Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів в Українській РСР на 1959–1965 рр. : Постанова Центрального Комітету КП України і Ради Міністрів Української РСР від 23 червня 1959 р. № 955 // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 63. – Арк. 240.
5. Про загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки та інші інтернатні заклади : Постанова Ради Міністрів Української РСР від 14 лютого 1984 р. № 83 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840083.html.
6. Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959–1965 рр. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 13. – С. 2–3.
7. Річний звіт про навчально-виховну роботу Лисогірської школи-інтернату № 5 за 1959–1960 н. р. // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 191. – 25 арк.
8. Річний звіт про навчально-виховну роботу Привільнянської школи-інтернату № 6 за 1959–1960 н.р. // ДАМО. – Ф. Р 2817. – Оп. 2. – Спр. 192. – 54 арк.



УДК 378.12+371.136

ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Ткаченко О.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Сумський національний аграрний університет

У статті охарактеризовано специфіку та особливості оцінювання якості професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду. Узагальнено критерії, згідно з якими здійснювалось оцінювання науково-педагогічних працівників вищої школи. З'ясовано, що кожен вид роботи викладача мав свою специфіку, що зумовлювало вибір критеріїв і методів оцінювання. Указано на переваги та недоліки наявних методів оцінювання педагогів. Визначено форми заохочень, які існували для викладачів у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: викладач, методи оцінювання, критерії оцінювання, якість, професійна діяльність.

У статье охарактеризованы специфика и особенности оценивания качества профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений Украины исследуемого периода. Обобщены критерии, согласно которым осуществлялось оценивание научно-педагогических кадров высшей школы. Установлено, что каждый вид работы преподавателя имел свою специфику, что и обуславливало выбор критериев и методов оценивания. Определены преимущества и недостатки существующих методов оценивания педагогов. Выявлены формы поощрений, которые существовали для преподавателей у высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: методы оценивания, преподаватель, критерии оценивания, качество, профессиональная деятельность.

Tkachenko O.B. EXPERIENCE OF EVALUATION OF QUALITY OF HIGH SCHOOL LECTURERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The article touches upon specification and peculiarities of evaluation of quality of high school lecturers' professional activity of Ukraine in the investigated period. Criteria of instructors' evaluation are defined. It was found out that each type of teachers' professional activity had its specific peculiarities and that influenced the choice of criteria and methods of evaluation. Advantages and disadvantages of existing methods of evaluation are highlighted. Forms of stimulation which were used for high school lecturers' pedagogical activity in different universities of Ukraine are mentioned.

Key words: methods of evaluation, lecturer, criteria of evaluation, quality, pedagogical activity.

Постановка проблеми. Сьогодні одним із пріоритетів процесу модернізації освіти в Україні визначено якість освіти. Якість освіти є запорукою конкурентоспроможності вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) із надання освітніх послуг, їх високого рейтингу. Однією з умов підвищення якості вищої освіти є підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів вищої школи. При цьому одним із важливих складників підвищення рівня навчального процесу є оцінювання якості професійної діяльності викладачів.

За визначенням Н.В. Бордовської, *якість професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ* – це характеристика реального змісту діяльності, яка вмотивовується певними ознаками та показниками, зокрема відповідністю встановленим нормам та стандартам здійснення певного виду діяльності, мірою задоволення тих, хто прямо чи опосередковано зацікавлений у результатах цієї діяльності [1].

Оцінка, на її думку, це складова частина якості вищої освіти і підґрунтя для вирішення завдань управління якістю освіти у ВНЗ та підготовки спеціалістів. До умов здійснення процедури оцінювання віднесено: встановлення специфіки змісту діяльності викладача; визначення відповідності індивідуальної діяльності викладача загальним вимогам, що висунуті до такої діяльності; виявлення рівня задоволення діяльністю викладача суб'єктами освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення стану вирішення проблеми оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ України свідчить про її актуальність упродовж досліджуваного періоду. Так, окремі теоретичні аспекти аналізованої теми розглядалися у працях Ш. Амонашвілі, Б. Ананьева, Р. Кігеля, Н. Кузьміної, К. Корсака тощо. Особливого ж значення для проведеного нами дослідження набувають праці, у яких розкрито



методики оцінки якості професійно-педагогічної діяльності педагогів вищої школи (Н. Бордовська, Д. Мельничук, Н. Ничкало, В. Петренко, А. Прокопенко, Ю. Рудь, С. Серьогін, Ю. Степанов, О. Тридід, І. Шалімов та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження: охарактеризувати форми та методи оцінювання якості діяльності викладачів у досліджуваній період, узагальнити критерії, згідно з якими здійснювалось оцінювання науково-педагогічних працівників вищої школи, указати на переваги та недоліки наявних методів оцінювання педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі вивчення історико-педагогічної літератури, аналізу архівних документів різних ВНЗ України [1–12] можна констатувати, що упродовж досліджуваного періоду професійно-педагогічна діяльність викладачів передбачала здійснення ними *навчальної, навчально-методичної, науково-дослідної та виховної роботи*. Кожен вид роботи мав свою специфіку, що зумовлювало вибір критеріїв і методів його оцінювання.

Особливе місце надавалось оцінці якості навчальної роботи викладача, основним змістом якої було проведення лекційно-практичних занять. Аналіз досвіду роботи ВНЗ України, зокрема Вінницького та Харківського політехнічних університетів, Київського, Харківського та Сумського педагогічних університетів, свідчить, що в оцінюванні цього виду діяльності враховувалися такі критерії: виховна роль заняття; застосування на заняттях прогресивних форм навчання; відповідність змісту заняття навчальній програмі та робочому плану; зв'язок заняття з відповідним матеріалом лекційного курсу; доцільність винесення матеріалу на практичні (лабораторні, семінарські) заняття; ідейно-теоретичний, професійний та методичний рівень занять; якість читання лекції (міра використання конспекту, застосування технічних засобів, темп викладу матеріалу, чистота мови, емоційність викладу, контакт з аудиторією).

Оцінювання здійснювалось у формі атестації конкурсними комісіями із професорів та доцентів – найкращих педагогів-методистів. Загальну оцінку навчальної діяльності викладачі отримували після виконання індивідуального плану роботи на засіданнях кафедр [3].

Пізніше, з кінця 80-х рр., нововведенням стало те, що до оцінки навчальної діяльності викладачів, окрім колег та завідувачів кафедр, почали залучати студентів. Результати їх опитування вважались тим

зворотнім зв'язком, без якого важко було підвищити якість навчання та виховання студентів. Про це свідчать використані на практиці численні анкети під назвою «Викладач очима студентів» [4, с. 98].

Зауважимо, що в кожному ВНЗ України існували свої критерії оцінювання якості навчальної діяльності педагогів студентами. Спільним було те, що результати опитування студентів враховувалися у роботі атестаційної комісії під час обрання викладачів за конкурсом. В окремих випадках у разі негативної оцінки педагога студентами за багатьма параметрами його педагогічна діяльність могла розглядатись кафедрою із прийняттям рішення навіть про невідповідність займаній посаді.

На початку 90-х рр. навчальна робота викладача розширила свої функції і отримала назву «навчально-методична робота». Вона оцінювалась: кількістю підготовлених та виданих нових методичних рекомендацій; розробленням варіантів контрольних робіт; складанням завдань на навчальну практику, екзаменаційних білетів; написанням планів-конспектів лекцій, лабораторних та практичних занять; наданням методичної допомоги школам, коледжам, технікумам тощо. Крім того, оцінювався зміст, консультації перед іспитами, перевірка модульних контрольних робіт, керівництво та прийом рефератів, розрахункових та графічних робіт; проведення заліку, семестрових екзаменів; видання конспектів лекцій, методичних посібників, робочих програм тощо [9].

Одним із напрямів професійно-педагогічної діяльності викладача завжди було здійснення ним наукової роботи. Так, з кінця 60-х – початку 70-х рр. ХХ ст. вживалися заходи щодо покращення якості дисертаційних робіт і присвоєння вчених ступенів та звань. Разом із цим було введено в дію право зменшувати навчальне навантаження кандидатам наук, які мали серйозні результати у науковій роботі. До оцінки дисертацій залучали і підприємства, що були зацікавлені в результатах проведених наукових пошуків. Загалом державне керівництво і контроль за атестацією викладачів та якістю дисертаційних робіт здійснювався Вищою атестаційною комісією при Раді Міністрів СРСР [3].

Згодом, а саме з кінця 80-х рр. ХХ ст. критерії оцінки якості наукової роботи викладачів, за якими і пропонувалось здійснювати її оцінювання, було уточнено і доповнено. Так, уже оцінювалися обсяг та якість наукових публікацій, рецензування і редагування навчальних та наукових публікацій, організація і керівництво науково-дослідною роботою студентів та аспірантів,



участь у науково-технічних конференціях тощо. Основним методом оцінки слугувала атестація [5; 6].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. із прийняттям низки нормативно-правових актів відбулося посилення соціально-економічного захисту учасників навчально-виховного процесу; підвищення рівня матеріального стимулювання викладачів за вчений ступінь, вислугу років; створення системи матеріального заохочення за високі якісні показники в роботі. Зазначене надало оцінці якості професійно-педагогічної діяльності викладачів особливого статусу.

Саме ці роки характеризувалися підвищенням вимог до науково-дослідної роботи викладача ВНЗ. Розширення напрямів діяльності професорсько-викладацького складу вимагало подальших пошуків критеріїв їх оцінки. Так, у вищих навчальних закладах України науково-педагогічна діяльність викладача оцінювалась кількістю та якістю захищених дисертацій; підготовлених публікацій: монографій, підручників, посібників, рецензій, відзвітів; участю у наукових конференціях, виставках, опонуваннях; підвищенням кваліфікації, стажуванням тощо [12, с. 10].

Серед методів оцінювання якості наукової діяльності викладачів вищої школи популярними в цей час були: рейтинг, атестація, експертний метод, оцінювання викладача колегами, самооцінка [5; 10; 12]. Результати рейтингів у багатьох ВНЗ України (ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, ЛДПУ ім. Тараса Шевченка, КДПУ ім. М. Горького тощо) ставали підставою для визнання внеску працівників ВНЗ у розвиток освіти і науки, наприклад, винесення подяки, нагородження грамотами, Почесними грамотами Міністерства освіти і науки України, нагрудними знаками «Відмінник освіти України», «За освітні та наукові досягнення» тощо.

Одним із важливих видів діяльності викладача є виховна робота. Критеріями її оцінки було чітко визначено особистий внесок викладача в реалізацію комплексного плану ідейного виховання студентів, а саме робота куратором академічної групи. Оцінку цього виду діяльності викладачі отримували наприкінці навчального року. Індивідуальний план роботи куратора визначав конкретний зміст його діяльності, а також форм контролю за його виконанням.

На початку 90-х рр. критерії оцінки виховної роботи викладача було вже доповнено і розширено. Так, в оцінюванні методом рейтингів почали враховувати успішність у навчанні студентів групи, у яких викладач був наставником; відсутність порушень правил їхньої поведінки; участь у загаль-

ноуніверситетських виховних заходах та роботі органів студентського самоврядування; виконання студентами громадських доручень тощо.

Як свідчить проведений науковий пошук, у досліджуваній період у ВНЗ України особлива увага зверталась також на оцінку особистісних якостей викладача, таких як любов до студентів; гуманність; вимогливість; доброзичливість; тактовність, наявність педагогічних здібностей тощо [5].

Вивчення звітів ВНЗ про навчально-виховну, науково-педагогічну роботу викладачів (Національний університет водного господарства та природокористування, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Криворізький технічний університет, Київський політехнічний інститут, Волинський інститут економіки та менеджменту, Білоцерківський національний аграрний університет тощо) засвідчило, що кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризувалися продовженням пошуку критеріїв оцінки якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, упровадженням рейтингової системи оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників.

Аналіз розроблених ВНЗ рейтингових методик [10; 12] давав можливість представляти не тільки кількісні, а й якісні критерії професійно-педагогічної діяльності викладачів, застосовувати для тих викладачів, які займають високі місця у рейтингу, різні форми заохочень: пропозиції щодо посад, преміювання, надбавки, нагородження дипломами, грамотами, продовження роботи на наступний термін.

Особливістю указанного періоду була й активна розробка різноманітних авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ [7; 8; 9; 12], найважливішим завданням яких була необхідність вирішення проблеми переходу від суб'єктивних якісних описів педагогічних процесів до об'єктивних їх оцінок (кількісних).

Як засвідчує практика, головним недоліком таких методик було те, що дослідники, прагнучи об'єктивності й максимального врахування різноманітних факторів (зокрема, якісних показників якості), створювали надто громіздкі і незручні методики, обтяжені великою кількістю анкет, формул, рейтинг-листів тощо.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, узагальнення досвіду оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ України другої половини ХХ – початку ХХІ ст. дозволяє зробити такі



висновки: характерними для досліджуваного періоду були певні тенденції, активна позиція науковців щодо пошуку критеріїв оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів, головними видами якої були *навчальна, навчально-методична, науково-дослідна та виховна робота*. Дієвими методами оцінювання педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ України були: атестація, рейтинг, самооцінка, оцінка викладачів студентами та авторські методики оцінки якості професійно-педагогічної діяльності педагогів.

У процесі дослідження встановлено, що в зазначений період єдиної, загальноприйнятної системи методів оцінювання не існувало. Це пояснювалось насамперед специфікою ВНЗ; недостатністю розроблених методик оцінювання кожного виду діяльності; відмовою деяких викладачів від об'єктивної оцінки результатів своєї професійно-педагогічної діяльності; тенденціями до абсолютизації якісних або кількісних показників освітнього процесу; відсутністю чіткого уявлення про спрямованість інтерпретації отриманих у процесі оцінювання результатів та можливостей їх практичного використання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бордовская Н. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : [методические рекомендации] / Н. Бордовская, Е. Титова. – СПб. ; Архангельск, 2003. – 72 с.
2. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л. Карпова. – М. : Высшая школа, 1957. – 656 с.
3. Дадаев К. Высшая школа и педагогические основы ее работы / К. Дадаев. – Ташкент, 1969. – 147 с.
4. Денисов А. Преподаватель глазами студентов КИСИ / А. Денисов // Проблемы высшей школы. – К. : Высшая школа, 1989. – С. 97–99.
5. Келз Г. Процесс самооценки : [руководство по самооценке для высшего образования] / Г. Келз – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 1999. – 152 с.
6. Кигель Р. Труд преподавателя вуза / Р. Кигель – К. : Высшая школа, 1987. – 138 с.
7. Методика кількісної оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів університету / укл. : О. Тридід, В. Гриньова, Ю. Великий, М. Афанасьєв, В. Єрмаченко, В. Отенко, О. Зима, В. Ольховська, З. Устенко – Х. : Вид-во ХНЕУ, 2007 – 16 с.
8. Мокін Б. Математичні моделі в системах управління ефективністю діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ / Б. Мокін, Ю. Мокіна. – Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2008. – 133 с.
9. Небеснова А. До формалізації кількісної оцінки якості праці викладача / А. Небеснова, В. Небеснов // Науковий вісник : збірник наукових праць. – Вип. 1–2. – О., 2001. – С. 5–11.
10. Рудь Ю. Як оцінити викладача? Досвід створення і використання системи рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр, факультетів / Ю. Рудь, А. Темченко, Г. Отверченко // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта». – 2005. – № 25. – С. 6–7.
11. Скібицька О. Актуальні проблеми стимулювання науково-педагогічної праці : [монографія] / О. Скібицька. – Кіровоград : ПіК, 2003. – 87 с.
12. Шостак А. Рейтинг у національному аграрному університеті / А. Шостак // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик «Освіта». – 2005. – № 29–30. – С. 8–10.



УДК 37.01

НАУКОВА СПАДЩИНА Я. КОМЕНСЬКОГО В ІСТОРИЧНОМУ ВИМІРІ

Федяєва В.Л., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності звернення до наукової спадщини видатного чеського педагога Я. Коменського в контексті багатьох змін у сучасній педагогічній науці для об'єктивного розгляду теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки в часовому вимірі, а також для визначення й аргументування нових засад, нової освітньої парадигми з урахуванням історично напрацьованої теорії і практики організації навчально-виховного процесу в освітніх інституціях. У статті показано, що творча спадщина Я. Коменського мала великий вплив на розвиток світової педагогіки і шкільної практики, його ідеї не втрачають актуальності. Розглядаючи питання навчання і виховання в нерозривній єдності, педагог закликав до універсальної освіти спочатку рідною мовою, а потім і латинською – мовою науки і культури того часу. Мету виховання педагог убачав не тільки в оволодінні знаннями, але й у розвитку моральних якостей людини, з яких найбільш важливими вважав справедливість і мужність.

Ключові слова: історичний вимір, наукова спадщина, педагог, педагогічна наука, освіта, виховання, історія педагогіки.

Стаття посвящена обоснованию целесообразности обращения к научному наследию выдающегося чешского педагога Я. Коменского в контексте многих изменений в современной педагогической науке с целью объективного рассмотрения теоретико-методологических, концептуальных основ педагогики во временном измерении, а также определить и аргументировать новые принципы, новую образовательную парадигму с учетом исторически наработанной теории и практики организации учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. В статье показано, что творческое наследие Я. Коменского оказало большое влияние на развитие мировой педагогики и школьной практики, его идеи актуальны и сегодня. Рассматривая вопросы обучения и воспитания в неразрывном единстве, педагог призывал к универсальному образованию сначала на родном языке, а затем и латинском – языке науки и культуры того времени. Цель воспитания педагог усматривал не только в овладении знаниями, но и в развитии моральных качеств человека, из которых наиболее важными считал справедливость и мужество.

Ключевые слова: историческое измерение, научное наследие, педагог, педагогическая наука, образование, воспитание, история педагогики.

Fediaieva V.L. SCIENTIFIC INHERITANCE OF Y. KOMENSKY IN HISTORICAL MEASURING

The article is sanctified to the ground of expediency of address to the scientific inheritance of the prominent Czech teacher Y. Komensky in the context of many changes in modern pedagogical science with the purpose of objective considering of theoretical, methodological, conceptual principles of pedagogics and also to define and argue new principles, new educational paradigm taking into account the historically turned out theory and practice of organization of educational process in educational institutes. The article shows that the creative heritage of Y. Komensky had a great impact on the world of pedagogy and school practice. His books, research papers, multifaceted educational and social activities prove that Y. Komensky influenced the development of pedagogy and school practice, his ideas, approaches, methodological advice contributed to the development of the modern theory of training and education and does not lose its relevance over time.

Key words: historical dimension, scientific heritage, teacher, teaching science, education, history of pedagogy.

Сучасний стан розвитку України, її освітнього простору, науки, культури, школи позначається докорінними змінами системи цінностей і ціннісних орієнтацій у суспільстві.

Перед сучасною педагогічною наукою постало безліч проблем у контексті розбудови нової української школи. Вчені, вчителі-практики, організатори й управлінці освітньої галузі у своїй роботі у відповідях на виклики сьогодення звертаються до історичних ідей вітчизняних педагогів, досвіду зарубіжних наукових шкіл, концепцій, робіт класиків педагогічної науки, до яких безу-

мовно належить відомий чеський педагог Я. Коменський (1592–1670 рр.).

Ян Амос Коменський народився у 1592 р. в Південній Моравії (Чехія). Закінчив латинську школу та навчався в університетах Німеччини. Був проповідником, а згодом і головою своєї релігійної спільноти. Займався педагогічною діяльністю: працював викладачем у різних країнах Європи: у Чехії, Польщі, Угорщині.

У 1840-х рр. був запрошений у Швецію для проведення реформи шкіл. З 1650 р. проводив реформу шкіл в Угорщині, підготував ряд підручників, зокрема його ілю-



стрований підручник «Світ чуттєвих речей у картинках» (1658 р.) став першою навчальною книгою, створеною на основі психологічних принципів навчання. Згодом, щоб урізноманітнити навчання школярів, створив навчальний посібник «Школа – гра» (1656 р.). За його підручниками діти навчалися в багатьох країнах світу.

Творча спадщина Я. Коменського мала великий вплив на розвиток світової педагогіки і шкільної практики. Розглядаючи питання навчання і виховання в нерозривній єдності, педагог закликав до універсальної освіти спочатку рідною мовою, а потім і латинською – мовою науки і культури того часу. Мету виховання педагог убачав не тільки в оволодінні знаннями, але й у розвитку моральних якостей людини, з яких найбільш важливими вважав справедливість і мужність.

У працях вченого з питань навчання і виховання дітей («Материнська школа», «Велика дидактика», «Новітній метод мов», «Пансофічна школа») розглянуто всі важливі педагогічні проблеми того часу [3, с. 4].

Звернення до його спадщини, прочитання праць у контексті багатьох змін у педагогічній науці, з одного боку, дає можливість об'єктивно розглянути теоретико-методологічні, концептуальні засади педагогіки, її структури, змісту, цілей, завдань, методів навчання та виховання в часовому вимірі, а з іншого – визначити й аргументувати нові засади, нову освітню парадигму з урахуванням історично напрацьованої теорії і практики організації навчально-виховного процесу в освітніх інституціях.

Наукові ідеї, теоретичні напрацювання Я. Коменського були предметом уваги в дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених і сьогодні не втратили своєї актуальності (Д. Лордкіпанідзе, Б. Мітюров, Ф. Науменко, О. Піскунов, В. Лучкевич та ін.).

Ми у своєму науковому пошуку виходимо з того, що педагогічні ідеї Я. Коменського «завжди персоніфіковані – на них лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями, життєвим шляхом, діяльністю, науковою позицією». Тому розглядаємо спадщину вченого (творчий доробок) саме з таких позицій, через педагогічну біографію, яка в Україні «<...> завжди була провідним напрямом досліджень науковців, що обирали предметом свого вивчення педагогічну думку». Адже «<...> педагогічна персоналія сьогодні – це один із найпоширеніших напрямів історико-педагогічних досліджень».

Як зазначає академік Національної академії педагогічних наук України О. Су-

хомлинська, «<...> звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наше уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі ознаки наукового дискурсу. Вона допомагає подати формалізований загально педагогічний процес як діалогічний, полідіалогічний, персоніфікований і конкретизований» [9, с. 37].

Розглядаючи спадщину Я. Коменського в умовах сьогодення, маємо пам'ятати, що свої ідеї, педагогічні погляди вчений вибудовував «<...> у певному історичному контексті, куди входить і соціум, і політика, і стан освіти, й діти, і сам педагог» [9, с. 41], стан науки та ін. Усі ці чинники необхідно враховувати, об'єктивно оцінювати, аналізувати історіографію проблеми, а не просто виокремлювати позитивні результати та досягнення без відповідного аналізу причин нереалізованих ідей та допущених прорахунків. Адже історія педагогіки свідчить як про досягнення, так і невдачі у системі освіти, навчання і виховання дітей та молоді.

Результативність і успішність історико-педагогічного дослідження великою мірою залежить від використання сучасних підходів до висвітлення педагогічних ідей минулого: біографічного, феноменологічного, синергетичного, парадигмального та ін. Прочитання спадщини Я. Коменського як будь-якого історико-педагогічного дослідження не може обійтися без герменевтики – мистецтва розуміння, пояснення, трактування, коментування текстів.

Використання таких підходів, особливо педагогічної герменевтики, дає можливість знайти витоки сучасного стану речей, явищ (освітніх, суспільних, соціальних та ін.) у минулому. Що ж стосується спадщини Я. Коменського, то уважне прочитання його праць дало нам можливість по-особливому підійти до обґрунтованого ним принципу природовідповідності.

Аналіз праць учених, які досліджували спадщину видатного педагога, підручників з історії педагогіки, історії дидактики, енциклопедичних педагогічних видань свідчить, що більшість учених були єдині у тлумаченні принципу природовідповідності за Я. Коменським: людина – частина природи.

Звертаючись до творчої спадщини великого чеського педагога, ми у своєму дослідженні виходимо з того, що історичний аспект, генеза педагогічних явищ і феноменів, які ним розглядаються, через призму історичної ретроспективи дають можливість простежити розвиток ідей про школу, про освіту у світовій теорії та практиці, зо-



крема про національну школу, національну освіту в Україні.

Для об'єктивного висвітлення генези педагогічних явищ і понять в історико-педагогічній науці на сучасному етапі її розвитку необхідно більше уваги приділяти такому напрямку, як джерелознавство – безпосереднє прочитання всієї спадщини з тієї чи іншої проблематики. Це дає можливість більш серйозного глибокого осмислення соціально-освітніх явищ, подій, феноменів, персоналій у різні історичні періоди розвитку педагогічної науки. Таке вирішення наукової проблеми стосується і нового прочитання педагогічної спадщини Я. Коменського з позиції сьогодення. Відомо, що коло наукових інтересів сучасних дослідників до його праць є досить вузьким, сконцентрованим навколо проблем, питань, які поставали і постають перед науковцями на певному етапі розвитку науки, школи, дидактики, освіти або співпадали з науковою проблемою, об'єктом, предметом їх дослідження.

Як правило, вивчалися, аналізувалися праці «Велика дидактика» (1633–1638 рр.), «Материнська школа» (1632 р.), «Видимий світ у малюнках» (1658 р.). Ці роботи переважно пов'язані з дидактикою, практикою організації роботи школи, методичним забезпеченням викладення окремих навчальних дисциплін, сімейним вихованням, методологічними засадами педагогіки як науки. Особливо такий підхід чітко простежується в аналізі навчальних програм із курсу «Історія педагогіки» для студентів – майбутніх вчителів та в аналізі дисертаційних досліджень з історії та теорії педагогіки, теорії навчання, теорії і практики виховання. У дисертаційних дослідженнях здобувачі під час обґрунтування актуальності проблеми, що розглядається, як правило, побіжно звертаються і до цих робіт Я. Коменського.

Такий підхід до вивчення творчої, наукової спадщини не є виправданим, адже його праці охоплюють досить широке коло питань, які постали за часів життя і діяльності Я. Коменського і в історичному просторі розвитку суспільства залишаються нерозв'язаними та актуальними. У своїх роботах він розглядає питання дидактики («Чеська дидактика» (1632 р.), «Велика дидактика» (1633–1638 рр.)). На основі положень «Великої дидактики» Я. Коменський написав окремі підручники: «Відкриті двері до мов» (1631 р.), «Фізика» (1633 р.), «Астрономія» (1632 р.). Також ним написано перше в історії керівництво до виховання дітей у сім'ї – «Материнська школа» (1932 р.). Велику увагу він приділяв питанням розвитку наукового звання, займався розробкою ідеї пансофії – навчання всіх

всьому, що викликало великий інтерес багатьох європейських учених. Ці напрацювання було обговорено під час створення в Англії міжнародної комісії вчених для узагальнення основних досягнень науки і техніки, наукової думки, на засідання якої було запрошено і відомого чеського вченого. Викладанню мов Я. Коменський приділяв велику увагу, про що свідчать такі підручники: «Передмова латинської мови» (1648 р.), «Зала латинізму» (1652 р.), «Новітній метод мов» (1649 р.). Особливість цих праць полягала в тому, що в них було прагнення поєднання зв'язку вивчення латинської мови з вивченням предметів, тобто звернення до наочних методів навчання – обґрунтування принципу наочності.

Працюючи у школах Угорщини, Я. Коменський трудився над реалізацією своєї наукової ідеї – створення школи на засадах пансофії, видав працю «Пансофічна школа» (1651 р.), у якій обґрунтував мету, завдання, принципи, навчальний план, розпорядок роботи такої школи тощо. При цьому продовжував роботу з окремих питань дидактики, підготувавши праці з методики викладання деяких навчальних дисциплін. Він постійно працював над питаннями розвитку творчої активності дітей, залучення їх до ігрової діяльності. Із цією метою обґрунтував і використовував метод драматизації навчального матеріалу, який сьогодні увійшов у педагогічну науку як метод рольових ігор. Зокрема, до підручника «Відкриті двері до мов» написав вісім шкільних п'єс, які склали основу підручника «Школа – гра». Продовжував працювати над створенням посібників за окремими навчальними предметами (географія, геометрія, космографія).

Багато питань, порушених і вирішених Я. Коменським відповідно до тогочасних вимог, співпадають із проблемами, окресленими в «Концепції нової української школи» (2017 р.). Як зазначалося вище, вчений приділяв велику увагу підручникам із різних навчальних предметів, розуміючи, що однією з найважливіших умов правильної організації шкільного навчання є наявність хороших посібників, причому в нагальній (необхідній) кількості, і визначив коло вимог до них: «<...> Їх виклад повинен бути повним, ґрунтовним і точним, таким, щоб вони були найвірнішою (повною) картиною всього світу. І чого я особливо бажаю і на чому наполягаю, так на тому, щоб ці книги були написані зрозуміло і доступно та давали учням таке висвітлення, завдяки якому вони розуміли б усе самі, навіть без учителя» [3, с. 197]. Свій відомий підручник «Чуттєвий світ у малюнках» Я. Коменський вибудовував із розрахунком на те,



щоб навчити учнів правильно: засвоювати знання, формувати, висловлювати думку; він хотів через підручник не тільки давати знання, але й розвивати постійний інтерес до отримання нових (принцип природовідповідності – дитина від народження наділена прагненням до пізнання нового – до отримання нових знань, і цей інтерес необхідно підтримувати через класно-урочну систему, добре організовану роботу школи, активного творчого вчителя).

У дидактиці Я. Коменський сформулював (обґрунтував, виокремив) принцип природовідповідності, закликав поважати особистість дитини, враховувати її природні особливості, розвивати пізнавальні задатки. Він розробив новий для свого часу зміст навчальної роботи школи, який сприяв підготовці людей до практичної діяльності, розробляв психологічні основи навчання, підготовки до практичної діяльності, подачу нового знання в єдності з розвитком мислення учнів, велику увагу приділяв питанням розвитку пам'яті (запам'ятовування). Чільне місце в його педагогічній системі займає метод вправ, така методика уроку, яка повинна сприяти засвоєнню знань ґрунтовно, легко, швидко. У спадщині великого педагога-гуманіста знаходимо відповідь на питання, яке хвилює багатьох: «Що сприяє успішності навчання?». Вона проста: «Один із чинників – правильно організована, спланована, із чітким порядком і режимом школа».

Великий інтерес для науковців становить праця педагога «Всезагальна порада про виправлення справ людських», яка була спрямована на реформування людського суспільства, зокрема недопущення війни та агресії між країнами та народами.

Отже, спадщина Я. Коменського досить різноаспектна, різнопланова, різножанрова, і її прочитання в історичному вимірі дає можливість вирішити проблеми, що виникли сьогодні, зокрема особливо складну, з тяжкими наслідками – проблему війни і миру, розв'язання якої червоною ниткою проходить у його працях, його роздумах, його діяльності.

Останні десятиріччя свого життя Я. Коменський присвятив вивченню проблеми встановлення миру між народами в дусі християнства, зокрема багато працював над розпочатою ще в 1644 р. ґрунтовною працею «Всезагальна порада про виправлення справ людських», у якій прагнув накреслити план реформи людського суспільства без війни на засадах мирної співпраці. Також учений для примирення Англії і Голландії в 1667 р. написав твір «Ангел миру», у якому закликав ворожі сторони врегулювати конфлікт, керуючись принципами доброї волі, а не застосовуючи агресію та вій-

ськову силу. Йому належить ідея створення міжнародних організацій на зразок сьогоднішніх (наприклад, ООН), які б опікувалися збереженням миру у всьому світі та поширенням освіти серед усіх народів.

Епоха, у якій жив Я. Коменський, характерна міжусобними війнами і супроводжувалася страшним зубожінням народу, розрухою, знищенням історичних і культурних пам'яток. Прагнучи вирішити проблеми сучасного йому суспільства, видатний педагог особливо велике значення надавав освіті, створенню нової школи, яка буде виховувати дітей у дусі гуманізму. У своїй «Великій дидактиці» він наголошував, що «немає на землі ніякого більш дієвого шляху, як виправлення людської зіпсованості, як правильне виховання юнацтва» [2, с. 173]. Ці слова звучать сьогодні в Україні надзвичайно актуально. Історія нашого народу має героїчні і трагічні, щасливі та нещасливі сторінки на кожному етапі свого розвитку.

Переконані, кожен із нас навіть у глибині душі не міг подумати, що буде жити в часи, коли повсюди лунають слова: «війна», «окупація», «військова операція» і т. п. Вони несподівано і непрохано увірвалися в наш словниковий запас, звучать з екранів телевізорів, не сходять із газетних шпальт, їх чути з вуст дітей, дорослих, відомих політиків та громадських діячів.

Ніхто ніколи не думав, що війна прийде в нашу Україну, що в синів української землі будуть летіти ворожі снаряди. Як не прикро, але це сталося. Історія нібито знову перевертає сторінку назад, ніби екзаменує молоду незалежну Українську державу на зрілість.

Ураховуючи події, що історично склалися і складаються в Україні на початку XXI ст., слід більше уваги приділити вихованню в учнів любові до своєї Батьківщини. Саме сьогодні патріотизм, почуття відповідальності, чесності, гідності, відданості, доброти мають складати основу національно-патріотичного виховання дітей та молоді України.

Життя показує, що дорослі сприймають події розумом, а діти в особливо важкій ситуації здатні сприймати серцем і всіма фібрами душі. І сприйняте в дитячому віці залишається на все життя людини й ніколи не вивірюється.

Сьогодні наші діти бачать не лише жахи війни, а і хвилю патріотичного поступу, національного піднесення, руху вперед за Європейську країну та період тимчасової втрати Криму й окремих районів Донеччини і Луганщини. Все це не могло і не може не позначитися на формуванні внутрішнього світу дітей і підлітків, і це необхідно вра-



ховувати в навчально-виховному процесі школи, яка має стати, за Я. Коменським, «школою всезагальної мудрості».

При цьому в контексті розв'язання цієї та інших проблем, що постали перед суспільством, школою, сім'єю, необхідно сьогодні розглядати й обґрунтований ученим принцип природовідповідності, сутність якого, за Я. Коменським, полягає в тому, що людина є частиною природи, вона повинна підкорюватися загальним її законам, усі педагогічні засоби повинні бути природовідповідними. Крім того, принцип природовідповідності, за Я. Коменським, передбачає ретельне вивчення законів духовного життя людини й узгодження з ними всіх педагогічних впливів. Обґрунтування і подальший розвиток цього принципу в класичній педагогіці мали різні характеристики, які змінювалися, доповнювалися завдяки новому знанню.

Так, у Ж. Руссо згаданий принцип виходив із його вчення про природне виховання і тлумачився як допомога у вихованні вільної дитини. У педагогічній теорії Й. Песталоцці цей принцип трактувався як відповідність виховання особливостям природи людини, законам її постійного саморозвитку. Таких позицій дотримувався і відомий німецький вчений А. Дістервег, але його педагогічні ідеї базуються на тому, що виховання дитини необхідно узгоджувати не тільки із законами природи, але і з конкретними соціально-історичними умовами її життя. Тому він, розглядаючи принцип природовідповідності, вводить і таке поняття, як культуровідповідність, що надалі увійшло в педагогічну науку як принцип культуровідповідності.

Сьогодні відповідно до принципу природовідповідності вихователь у своїй діяльності має керуватися факторами природного розвитку дитини. Аналіз науково-довідкової літератури свідчить, що в сучасних дослідженнях цей принцип розглядається переважно в історії педагогіки під час вивчення генези розвитку таких понять, як «принципи виховання», «принципи навчання», «загальнонаукові принципи педагогіки» в контексті наукових ідей відомих зарубіжних і вітчизняних вчених. Історія свідчить, що «<...> ідея принципу природовідповідності була поширена в педагогіці XVIII – XIX ст. У сучасній науковій педагогіці поняття «принцип природовідповідності» не застосовується, а його основний зміст вичерпується принципом врахування вікових особливостей дітей». На нашу думку, таке тлумачення цього принципу не відповідає підходам, обґрунтованим Я. Коменським.

Часто вчителі, студенти запитують, що означає виховувати дитину природовідповідно за Я. Коменським? Учений стверджує:

«Необхідно враховувати, що дитина від народження наділена прагненням до діяльності, до пізнання нового, народжена доброю і не поривається чинити зло іншим». Тому, вважав Я. Коменський, усі війни у світі відбуваються через неправильне виховання дітей.

Педагог виокремлює три основні складники виховання: наукова освіта, моральне виховання, релігійне виховання. Таке розуміння Я. Коменським завдань виховання є виразником його гуманістичного прагнення до всебічного розвитку особистості, заклику людей до активних змін свого життя, до знищення всіх пороків у суспільстві, недопущення війни та військових дій. Мету виховання Я. Коменський бачив не тільки у знаннях, але й у комплексі моральних якостей, якими повинна володіти кожна людина. Він вважав, що якщо у молоді не формувати, не розвивати позитивні моральні, високодуховні якості з дитинства, то порушиться гармонія особистості. До найбільш важливих якостей він відносив справедливість, помірність, мужність. При цьому мужність він визнавав категорією обов'язковою у трудовому вихованні, у трудовій діяльності.

Важливу роль у моральному вихованні він відводив також прикладу дорослих, систематичному привчанні дітей до корисної діяльності і до виконання уставлених правил поведінки. Враховуючи те, що Я. Коменський у своїх працях приділяв велику увагу релігії, у моральному вихованні він акцентував увагу на формуванні релігійних чеснот: милосердя, благочесності, співпереживання, співчуття, жертовності, любові та ін. Загалом учений довів, що ефективний засіб виховання дітей – привчання слідуванню священному писанню.

Питання виховання і навчання Я. Коменський розглядав у нерозривній єдності. Дидактику він трактував як теорію освіти і навчання, як теорію виховання, закликав давати молоді широку (універсальну) освіту. Як свідчить аналіз праць ученого, велика частина їх присвячена вивченню мови: спочатку рідної, а потім латинської – мові науки і культури, яка об'єднувала людей, давала можливість спілкуватися науковцям різних країн. Саме такий підхід характеризує і сучасний стан розвитку мови в нашій країні.

Своїми підручниками, науковими працями, багатогранною педагогічною і громадською діяльністю Я. Коменський вплинув на розвиток педагогічної науки і шкільної практики. Його ідеї, підходи, методичні поради сприяли розвитку сучасної теорії навчання і виховання. Праці видатного педагога, їх прочитання й осмислення були, є і будуть актуальними.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376с.
2. Коменский Я. Материнская школа / Я. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 1982. – С. 201–242.
3. Коменский Я. Великая дидактика / Я. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. А. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982 – Т. 1. – 1982. – С. 11–200.
4. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский / Д. Лордкипанидзе. – Тбилиси, 1969.
5. Лучкевич В. Коменіана в українській педагогічній історіографії (друга половина XX століття) / В. Лучкевич. – Дрогобич, 2009. – 19 с.
6. Медынский Е. Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики / Е. Медынский // Советская педагогика. – 1956. – № 8. – С. 7–11.
7. Мітюров Б. Педагогічні ідеї Я. Коменського в Україні / Б. Мітюров. – К., 1971.
8. Науменко Ф. Ян Амос Коменский и педагогика братских школ Украины / Ф. Науменко. – Л., 1971.
9. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
10. Федяєва В. Сімейна педагогіка : [хрестоматія] / В. Федяєва. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – Т. 2. – 2007. – 448 с.

УДК 373.3(477.87)«45/50»

ІДЕОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ (1945–1950 рр.)

Фізеші О.Й., д. пед. н., доцент,
декан педагогічного факультету,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

У статті порушено проблему ідеологізації змісту початкової освіти в перші роки приєднання Закарпаття до складу Радянської України. Завдяки аналізу архівних джерел, навчальних планів початкових шкіл, нормативно-розпорядчих документів відстежено процес відходу в змісті освіти від європейських освітніх традицій, притаманних дорадянському періоду, мовних та етнокультурних особливостей краю.

Ключові слова: *початкова освіта, зміст освіти, ідеологізація змісту освіти, навчальний план, Закарпаття.*

В статье затронута проблема идеологизации содержания начального образования в первые годы присоединения Закарпаття в состав Советской Украины. Благодаря анализу архивных источников, учебных планов начальных школ, нормативно-распорядительных документов отслежен процесс ухода в содержании образования от европейских образовательных традиций, присущих в досоветском периоде, языковых и этнокультурных особенностей края.

Ключевые слова: *начальное образование, содержание образования, идеологизация содержания образования, учебный план, Закарпатье.*

Fizeshi O.Y. THE INDOCTRINATION OF THE CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE TRANSCARPATIAN SCHOOLS OF THE SOVIET PERIOD (IN 1945–1950 YEARS)

In this article, the author has studied the problem of the indoctrination of the content of primary education in the first years of the accession of Transcarpathia to the Soviet Ukraine. Based on the analysis of archival sources, the curriculum of primary schools, regulatory and administrative documents the author in the content of education has tracked the process of rejection from the European educational traditions (which here were inherent in pre-Soviet period), from linguistic or ethnocultural peculiarities of this edge.

Key words: *primary education, content of education, indoctrination of the content of education, curriculum, Transcarpathia.*

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., прийнята за підсумками Форуму міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011 р.), утверджує позицію держави щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від дитячого садка до університету».

Початкова школа в цьому ряді завжди відіграла роль фундаменту системи національної освіти. Відповідно, актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості початкової освіти, забезпечення умов для початкового навчання в контексті національної культури, рідномовного середовища з опорою на загальнолюдські



цінності; особливостями розвитку початкової школи полікультурного регіону в умовах єдиної державної освітньої політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичною базою дослідження є сучасні концептуальні підходи до реформування початкової школи В. Бондаря, О. Савченко, Н. Бібік, А. Цимбалару та ін. Проблеми вдосконалення організації, змісту навчання в початковій школі розкрито також Т. Байбарою, М. Вашуленком, І. Гудзик, Н. Кічук, Н. Коваль, Л. Кочиною, С. Мартиненко, О. Масол, Л. Прищепою, В. Тименком, О. Хорошковською та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках науковців краю А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, М. Талапканича, В. Росула, М. Кляп, П. Стрічика, Ч. Фединець, В. Химинця, П. Ходанича та ін.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей процесу ідеологізації змісту початкової освіти в перші роки приєднання Закарпаття до Радянської України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Закарпатські землі в період Другої світової війни входили до складу Угорщини (1939–1944 рр.), а в довоєнний період – до складу Чехословаччини (1919–1938 рр.), Австро-Угорщини (до 1919 р.). Наприкінці війни на території Закарпаття виникло своєрідне перехідне державне утворення Закарпатська Україна, яке проіснувало до 22 січня 1946 р., коли Указом Президії Верховної Ради СРСР було утворено Закарпатську область у складі УРСР із центром у м. Ужгороді. Формування початкової школи відбувалося в умовах тоталітарного контролю державою за соціально-економічним (колективізація, планова економіка, соціальна рівність, «інтернаціоналізм»), демографічним (трудова міграція, етнічні чистки, русифікація, мовна асиміляція), суспільно-політичним (однопартійність, формування ідейної людини), культурним («масовість» культури, контроль за формуванням комуністичної свідомості) життям Закарпатською краєм.

Злука Закарпаття з Радянською Україною призвела до перебудови системи освіти регіону за прикладом радянської школи. Основною ознакою радянської школи була її цілеспрямованість, що для закарпатських шкіл означало переорієнтацію виховних та ціннісних ідеалів відповідно до нормативних документів. Одним з основних завдань усіх радянських навчально-виховних закладів було «прищеплення дітям і молоді любові до знань і праці, виховання в них поваги до старших, учителів, батьків, до принципів

соціалістичного співжиття, колективізму, чесності, правдивості, скромності, непримирності до буржуазної ідеології, дармоїдів і порушників громадського порядку, виховання молодого покоління на революційних, бойових і трудових традиціях Комуністичної партії і народу, в дусі інтернаціоналізму і дружби народів, у дусі безмежної відданості Комуністичній партії і Радянській Батьківщині» [1, с. 50–51].

Теоретико-методологічні настанови нової радянської школи полягали не тільки в засудженні «буржуазних» та «націоналістичних» засад навчально-виховної роботи у школі, яка була характерною для закарпатських шкіл попередніх років, але й у фізичному винищенні всього, що нагадувало про це. Так, 5 грудня 1944 р. вийшло розпорядження уповноваженого Народної Ради Закарпатської України (далі – НРЗУ) у справах освіти І. Керчі «Про Конфіскацію та вилучення всіх іноземних видань зі шкільного інвентаря», у якому, зокрема, зазначалося: «Усі дирекції народних, середніх і фахових шкіл повинні негайно провести ревізію шкільних бібліотек і приміщень та вилучити з них усі шкільні підручники, белетристику і наукову літературу, написані чужими мовами, як і географічні карти й ілюстрації або портрети із часів чужої окупації. Конфіскації та вилученню підлягають: а) всі мадярські та німецькі підручники; б) мадярська та німецька література в оригіналі або перекладі; в) антинародні видання без огляду на те, якою мовою і де вони видавались; г) географічні карти мадярських загарбників-ревізіоністів; д) антидержавні фашистські ілюстрації і плакати; е) портрети мадярських сановників і всіх діячів, що нагадують про чужоземну окупацію Закарпатської України» [10, арк. 7].

Згідно із цим розпорядженням директори всіх шкіл зобов'язані були впродовж семи днів подати своїм шкільним інспекторам звіти із проробленої роботи за п. 1 цього розпорядження та прикріпити до нього список конфіскованої літератури. Щодо останньої, то управителі шкіл все вилучене майно повинні були «замкнути до подальшого розпорядження».

Мета виховання, визначена комуністичною ідеологією, зумовила й відповідний зміст освіти, що відобразилося в уніфікованих навчальних планах, програмах та підручниках. Так, ще у 1933 р. в результаті постанови Центрального комітету всесоюзної комуністичної партії (більшовиків) «Про підручники для початкової і середньої школи» було затверджено єдину структуру загальноосвітньої школи, стандартизовано навчальні плани, програми, підручники.



I, як зазначають дослідники цього процесу, «в методичному аспекті це рішення було вірним, <...> однак вищезгаданою постановою стабілізацію підмінили стандартизацією» [4, с. 47].

Отже, у перші повоєнні роки радянською владою було знищено всю систему освіти, яка вибудовувалася упродовж століть на засадах європейської педагогічної теорії та практики. Знищивши все (навчальні плани, програми, підручники, посібники), що, на думку партійних ідеологів комунізму, мало буржуазно-націоналістичну спрямованість, а також заславши вчителів, які не поділяли ідей нової влади, у табори, закарпатські школи фактично залишилися не тільки без педагогів, але й без надважливого компонента – змісту освіти.

Архівні джерела зберегли свідчення вчителів, які приїхали зі східних областей УРСР, стосовно стану освіти в закарпатських селах (ці свідчення були у спецдонесеннях Управління Державної безпеки Закарпатської України під грифом «СОВЕРШЕННО СЕКРЕТНО»). Далі наводимо витяг зі спецдонесення мовою оригіналу:

«Спецсводка. О недостатках в работе школ Закарпатской Украины

При обработке корреспонденции Ужгородским пунктом цензуры Закарпатской Украины за период с 25 августа по 10 сентября 1945 года выявлено ряд писем, в которых присланные учителя на Закарпатскую Украину жалуются на отсутствие учебников и программ в школах, в результате чего им приходится преподавать по газетным материалам и приобретенному опыту в советских школах. <...>

Наиболее характерные высказывания из писем приводим:

Получ.: БЕЦ В.Н., Кривой Рог

11.IX.45 г. «<...> дорогая сестра. Занятия в школах начали с 3 сентября. Полезного из наших занятий ничего нет, только проводим время. Посещение в школах очень плохое, <...> учебников и тетрадей даже преподаватели не имеют. <...> Как их учить русскому языку, когда они и по-украински не понимают».

Отправит: с. Устчанка, Тячевский округ, НСШ» [5, арк. 1].

На відсутність підручників вказують і місцеві учителі. Так, завуч середньої школи у Великому Бичкові у звіті про роботу початкових класів за перше півріччя 1945–1946 навчального року зазначає, «що нестача книжок, особливо читанок для перших, других і третіх класів, утруднює працю вчителів. Бажано було б, щоб хоч би на двох учнів було по одному підручнику з мови так української, як і російської» [6, арк. 58].

Також не вистачало зошитів та чорнил, що ускладнювало проведення уроків каліграфії.

Тому одним із термінових завдань, що потребувало вирішення для забезпечення навчального процесу в закарпатських школах повоєнного періоду, стало вирішення питання змісту освіти. Так, уже на початку 1945 р. відділом НРЗУ у справах освіти на основі «Вказівок про запровадження навчальних планів і програм шкіл УРСР у школах Закарпатської України в 1945/46 навчальному році» Народного комісаріату освіти УРСР були розроблені і затверджені нові навчальні плани, «відповідно до яких учні мали змогу вперше в історії краю вивчати літературні українську та російську мови» [2, с. 37–38]. Далі наводимо виписки з навчальних планів для шкіл Закарпатської України на 1945–1946 навчальний рік у контексті роботи початкових шкіл з українською/російською та угорською/румунською мовами навчання (у плані є позначення: «Історія», 3 клас 0–2. Цей запис означає, що 0 годин з «Історії» у I півріччі та 2 години – у II півріччі) (див. Таблиці 1 та 2).

Отже, порівнюючи дані Таблиць 1 та 2, можемо підсумувати, що навчальні плани для українських та російських шкіл були надіслані з Радянської України і тому містили в собі складові частини радянської школи, а навчальні плани для угорських та румунських шкіл склалися на місцях, затверджувалися відділом народної освіти Закарпатської України і, відповідно, містили відбиток практики попередніх років щодо складання навчальних планів, зокрема наявність у навчальному плані предмета «Жіночі ручні та домашні роботи», що складає різницю – на 2 години більше – у тижневому навантаженні дівчат починаючи з 2 класу. До речі, в українських/російських школах такого предмета взагалі немає.

Відмінним є те, що діти національних шкіл із 2 класу вивчають і українську, і російську мови, причому кількість годин на вивчення мов однакова. Парадоксальним є той факт, що у 4 класі на вивчення рідної мови передбачено на 1 годину менше, ніж на вивчення української та російської мов. На уроках «Історії», «Географії», «Природознавства» обов'язкову увагу слід було приділити вивченню історії та конституції СРСР, формуванню в учнів знань про нову державу, зокрема стосовно цих предметів в. о. уповноваженого НРЗУ у справах освіти В. Крайняниця зазначає, що «на цих годинах треба пробирати Маніфест I З'їзду делегатів народних комітетів про возз'єднання Закарпатської України з Радянською Україною, декрети і постанови Народної Ради Закарпатської України з ідейної точки



погляду, читати народні статті з газет «Закарпатська Україна», «Закарпатська правда» і «Молодь Закарпаття» [11, арк. 4].

Для реалізації ленінсько-сталінської національної та мовної політики радянською владою особлива увага приділялася діяльності національних шкіл. Так, Міністром освіти УРСР був виданий Указ «Про стан навчально-виховної роботи у школах УРСР

з неросійською та неукраїнською мовами навчання» від 23 травня 1949 р. № 613 [7, арк. 209–210], яким встановлено, зокрема, що «більшість учителів шкіл із неросійською та неукраїнською мовами навчання, які не мають відповідної освіти, охоплені заочним навчанням на відповідних відділах педучилищ та в учительських інститутах», проте «в роботі шкіл із молдавською і мадярською

Таблиця 1

Навчальний план для початкових шкіл з українською (російською) мовою навчання Закарпатської України 1945–1946 навчальний рік [3, с. 37].

Назва предметів	Кількість годин на тиждень			
	Класи			
	I	II	III	IV
Українська мова*	12	10	9–7	6
Російська мова**	–	3	5	5
Каліграфія	2	2	–	–
Арифметика	7	6	6	6–7
Природознавство	–	–	1	1–2
Географія	–	–	1	3–2
Історія	–	–	0–2	4–3
Військово-фізична підготовка	1	1	2	2
Малювання	1	1	0,5	0,5
Співи	1	1	0,5	0,5
Разом:	24	24	25	28

*У школах з російською мовою навчання – російська мова, російська література

**У школах з українською мовою навчання – українська мова, українська література.

Таблиця 2

Навчальний план для початкових шкіл з угорською (румунською) мовою навчання Закарпатської України 1945–1946 навчальний рік [12, арк. 72].

Назва предметів	Кількість годин на тиждень				
	Класи				
	I	II	III	IV	
Рідна мова	12	7	6–4	3	
Українська мова		3	4	4	
Російська мова		3	4	4	
Каліграфія	2	2			
Арифметика	7	6	6	6–7	
Природознавство			1	1–2	
Географія			1	3–2	
Історія			0–2	3–2	
Фізична підготовка	1	1	2	2	
Малювання	1	1	0,5	0,5	
Співи	1	1	0,5	0,5	
Жіночі ручні та домашні роботи		2	2	2	
Разом:	для хлопців	24	24	25	27
	для дівчат	24	26	27	29



мовами навчання ще й досі є значні недоліки». Зокрема, в Указі йдеться, що в ситуації з учителями молдавських (румунська мова у школах штучно була замінена молдавською мовою з переходом із латиниці на кирилицю аж до 1990 р.) та мадярських шкіл значна їх частина не має педагогічної освіти, а деякі не мають навіть і загальної середньої освіти, що спричиняє низьку якість навчання учнів. Також наголошується, що вчителі не вивчають російської мови, не дбають про підвищення ідейно-теоретичного рівня. Для усунення недоліків, що стосувалися фахового рівня вчителів, цей Указ зобов'язував відділи освіти посилити контроль за підвищенням освітнього рівня вчителів та організувати для них окремі методоб'єднання за спеціальною тематикою, передбачивши вивчення методики навчання окремих предметів.

На підставі Наказу Народного комісара Освіти УРСР «Про вивчення української та російської мов» від 10 грудня 1945 р. № 4778 у закарпатських школах починаючи із другого класу в другому півріччі 1945–1946 навчального року школярам «програмний матеріал з української мови для шкіл із російською мовою навчання і російської мови для шкіл з українською мовою навчання (програми Народного комісаріату освіти УРСР (далі – НКО УРСР), вид. 1945 р.) треба проробити за півріччя» [9, арк. 1–2].

Для оптимального засвоєння навчального матеріалу відділом народної освіти Закарпатської України були розроблені інструктивно-методичні матеріали для вчителів. По суті, це були скорочені варіанти навчальних програм з української та російської мов, які одночасно містили і програмний матеріал, і методичні вказівки щодо його ефективного засвоєння. Ущільнений курс вивчення української та російської мов передбачав упродовж другого півріччя тижневе таке навантаження: 3 години на вивчення граматики та 2 години читання. Так, програмою з «Української мови» передбачалося засвоєння словникового запасу за тематикою «Програми з української мови для шкіл з російською мовою навчання 1945 року» з розділів «Розвиток усної мови» та «Словникова робота». Для навчання грамоти української мови рекомендовано користуватися матеріалами підручника Є. Темченка «Українська мова», зокрема матеріал частини I слід вивчати без скорочень, а матеріал частини II використати для позакласного читання. Граматику української мови рекомендовано вивчати за підручником С. Чавдарова «Українська мова. 1 клас», де є матеріал для усних і письмових вправ із граматики та розвитку мови.

Програма з навчального предмета «Русский язык» також передбачала роботу зі збагачення словникового запасу школярів. Букварна частина підручника («Русский язык для II класса») вивчається в повному обсязі, а матеріал для читання із другої частини підручника – за вибором учителя. Учителям рекомендується для бесід використовувати матеріал із домашнього та шкільного життя, навколишньої природи, широко застосовуючи наочне приладдя, адже «добре організовані уроки з мови мають велику навчально-виховну цінність» [9, арк. 2].

Окрім навчальних планів та програм, новою владою були прийняті міри щодо забезпечення шкіл підручниками. «Ми живемо з вами в такий відповідальний момент, – зазначається в стенограмі наради, присвяченої роботі над піднесенням ідейно-методичної якості підручників з української та російської мов і читанок для початкової школи, – коли культурний рівень нашого народу піднесений на височінь, коли наша більшовицька партія проводить розгорнуту боротьбу за остаточне викорчовування решток капіталізму в свідомості людей і питання ідеологічної роботи набуває надзвичайного значення. <...> Ми повинні забезпечити такий ідеологічний рівень наших підручників, який відповідав би вимогам нової Сталінської п'ятирічки, який піднімав би все вище і вище комуністичну свідомість нашого молодого покоління і направляв його на побудову комуністичного суспільства в нашій країні» [15, арк. 2–3].

Постановою Ради народних комісарів УРСР і Центрального комітету КП (б)У «Про видання підручників для початкових семирічних і середніх шкіл УРСР» від 24 січня 1946 р. № 95 визначено перелік підручників початкових шкіл на 1946 р. для видання у видавництві «Радянська школа». У документі, окрім підручників для шкіл з українською мовою навчання (всього 28 назв загальним тиражем 6 380 одиниць), тематичним планом видавництва НКО УРСР «Радянська школа» передбачено друк підручників для угорськомовних шкіл (19 назв загальним тиражем 71 000 одиниць) [14, арк. 7–35]. Варто зазначити, що підручники для початкових шкіл з українською та російською мовами друкувалися паралельно. Посібники для національних початкових шкіл з угорською та румунською мовами навчання були укладені за зразком україномовних підручників. При цьому, до прикладу, грубо порушувалися принципи й методика навчання граматики, адже вона суттєво відрізнялася під час вивчення угорської (румунської) мови та української (ро-



сійської) мови. До того ж слід наголосити, що переклади текстів були неякісними.

У перші роки діяльності нової влади на Закарпатській Україні велика увага з боку керівних органів освіти приділялася реалізації виховних парадигм комуністичного суспільства не тільки через зміст навчальних предметів, але й у процесі позаурочної роботи. Зокрема, для попередження неправильної поведінки у всіх школах та громадських місцях, де перебувають діти, були розповсюджені плакати «Правила для учнів», у школах проводилася широкомасштабна робота із засвоєння цих правил [13, арк. 2, 4].

На вдосконалення навчально-виховної роботи в закарпатських школах у 1950 р. спрямовано Наказ Міністра освіти УРСР «Про заходи поліпшення навчально-виховної роботи в школах західних, Ізмаїльської, Чернівецької та Закарпатської областей» від 4 березня 1950 р. № 127, у констатувальній частині якого зазначено, що Міністерство освіти УРСР та його місцеві органи, незважаючи на успіхи в будівництві шкіл, охоплення всіх школярів обов'язковим семирічним/восьмирічним навчанням, все-таки «незадовільно опікувало роботу з підвищення ідейно-політичного й фахового рівня вчителів, мало поширювало серед них передовий досвід шкіл УРСР, <...> не здійснювало систематичного державного контролю за роботою шкіл і вчителів та не вживало своєчасно потрібних заходів для виправлення недоліків», а також «багато вчителів не використовують повністю програмний матеріал комуністичного виховання учнів, не ведуть наполегливої більшовицької боротьби із проявами ворожого впливу на дітей, з релігійними забобонами, серед них є такі, що допускають на уроках помилки і перекручують ідеї буржуазно-націоналістичного характеру». Врахувавши ці недоліки, Міністерство освіти УРСР розробило ряд заходів щодо ідейно-політичного впливу як на учителів, так і на формування їх фахової компетентності:

– організація екскурсій по Радянському Союзу (додаток 1 до Наказу), до яких планувалося залучити 144 учителі Закарпаття;

– видання методичної літератури на допомогу вчителям (додаток 2 до Наказу) з орієнтовною тематикою «Про роботу комсомольських та піонерських організацій у школі», «Позакласна робота з учнями», «Робота класного керівника», «Викладання Конституції СРСР та УРСР у школах», «Російська мова і література у школі», «Нове вчення про мову (Збірник матеріалів із вчення Маркса про мову)», «Про роботу вчителя із двома класами»;

– організація курсів перепідготовки педагогічних кадрів (додаток 3 до Наказу), зокрема передбачалося залучити 60 завучів та 360 учителів початкових класів;

– організація завезення підручників до шкіл (додаток 4 до Наказу), зокрема передбачалося завезення до закарпатських шкіл 844 496 примірників українською мовою та 102 520 примірників російською мовою;

– організація завезення зошитів до шкіл (додаток 5 до Наказу) у кількості 6,9 млн. одиниць;

– поповнення шкільних бібліотек (додаток 6 до Наказу) на суму 536 тис. карбованців [8, арк. 106–109].

Отже, незважаючи на ідеологічне перенасичення змісту освіти та за умови реалізації всіх вищезазначених заходів насамперед згідно з указаним документом, слід було розраховувати на підвищення якості й успішності навчально-виховного процесу.

Висновки із проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновок, що процес формування змісту освіти загалом та початкової освіти зокрема у повоєнні роки був достатньо суперечливим і характеризувався повною ліквідацією навчальних планів, програм, підручників, навчальних посібників, які використовувалися в попередні роки; низьким, або взагалі відсутнім, рівнем володіння вчителями українською та російською мовами; необізнаністю вчителів у сфері радянської системи виховання та методики навчання; повним ігноруванням навчальними планами, програмами, підручниками, навчальними посібниками, завезеними з Радянського Союзу, регіональних особливостей Закарпаття (етнічних, мовних, культурних).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гомоннай В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В. Гомоннай. – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 286 с.
2. Гомоннай В. Народна освіта Радянського Закарпаття / В. Гомоннай. – К. ; Ужгород : Радянська школа, 1988. – 168 с.
3. Зайченко І. Історія педагогіки : у 2 кн. / І. Зайченко. – К. : ВД «Слово», 2010. – Кн. 2 : Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. – 2010. – 1032 с.
4. Кузьменко Н. Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників із читання для молодших школярів (1857–1997 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Кузьменко. – К., 1999. – 167 с.
5. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 624. – Арк. 1.
6. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 628. – Арк. 78.
7. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-165. – Оп. 2. – Спр. 93. – Арк. 539.



8. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-165. – Оп. 2. – Спр. 179. – Арк. 211.
9. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-177. – Оп. 1. – Спр. 12. – Арк. 195.
10. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-177. – Оп. 1. – Спр. 39. – Арк. 152.
11. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-177. – Оп. 1. – Спр. 56. – Арк. 22.
12. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-177. – Оп. 1. – Спр. 69. – Арк. 165.
13. Державний архів Закарпатської області. – Ф. Р-177. – Оп. 1. – Спр. 74. – Арк. 13.
14. Центральний державний архів органів влади. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 127. – Арк. 131.
15. Центральний державний архів органів влади. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 252. – Арк. 159.



СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 811.161.2'243:378.016-027.22

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Біденко Л.В., к. пед. н.,
доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет

Кисельова Г.І., ст. викладач кафедри
мовної підготовки іноземних громадян
Сумський державний університет

У статті порушено проблему пошуку нових науково-методичних основ підготовки навчального матеріалу з української мови як іноземної для розвитку зв'язного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей. Автором статті розглянуто основні підходи до розроблення навчальних матеріалів, проведено аналіз сучасних підручників з української мови як іноземної. Здійснено спробу описати структуру та методику створення нового навчального матеріалу з розвитку зв'язного мовлення, завдяки якому формування комунікативної компетенції іноземних студентів, умінь і навичок доцільного користування засобами мови в комунікативно значущих ситуаціях спілкування буде відбуватися значно ефективніше.

Ключові слова: процес навчання, лінгводидактика, іноземні студенти, розвиток зв'язного мовлення, навчальні матеріали, текст, вправи.

В статье затронута проблема поиска новых научно-методических основ подготовки учебного материала по украинскому языку как иностранному для развития речи иностранных студентов нефилологических специальностей. Автором статьи рассмотрены основные подходы разработки учебных материалов, проведен анализ современных учебников по украинскому языку как иностранному. Предпринята попытка описать структуру и методику создания нового учебного материала по развитию речи, благодаря которой формирование коммуникативной компетенции, умений и навыков целесообразного пользования средствами языка в коммуникативно значимых ситуациях общения будет проходить намного эффективнее.

Ключевые слова: процесс обучения, лингводидактика, иностранные студенты, развитие речи, учебные материалы, текст, упражнения.

Bidenko L.V., Kuseliyova A.I. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS OF PREPARATION OF LEARNING MATERIALS ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR COHERENT SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The article deals with the problem of searching for a new scientific and methodological basis of preparation of educational materials on Ukrainian as a foreign language for coherent speech development of students of non-philological specialties. It investigates the main approaches to the development of teaching materials and makes an analysis of modern textbooks on the Ukrainian language as a foreign language. An attempt has been made to describe the structure and methodology of creating a new educational material on coherent speech development, which promotes the formation of communicative competence and skills of appropriate use of language facilities in communicatively meaningful situations.

Key words: studying process, linguodidactics, foreign students, coherent speech development, educational materials, text, exercises.

Постановка проблеми. На сучасному етапі основною метою навчання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах України є формування мовної, комунікативної та соціокультурної компетенції. Реалізація зазначеної мети передбачає вивчення комунікативних потреб різних категорій інокомунікантів, засвоєння ними мовних і мовленнєвих знань, формування умінь і навичок доцільного користування

засобами мови у комунікативно значущих ситуаціях спілкування.

Вирішити ці проблеми можна за умов створення сучасних навчальних матеріалів із розвитку зв'язного мовлення, в яких викладено короткі теоретичні відомості та подано систему вправ і завдань для вироблення умінь і навичок володіння мовою (студент набуває вміння спілкуватися з носіями мови, а також можливості отримувати



фахові знання засобами мови, яку вивчає, брати участь у суспільному житті іноземної країни).

На сьогодні в Україні існує багато різноманітних посібників та підручників з української мови як іноземної, проте не всі вони відповідають сучасним вимогам викладання мови.

Це пояснює актуальність нашого дослідження, оскільки від якості навчальних матеріалів з української мови залежить рівень оволодіння іноземною мовою та подальше успішне навчання іноземних студентів у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання створення навчальних матеріалів з української мови як іноземної не нове. Науковці досліджували різні аспекти науково-методичної основи підготовки навчальних матеріалів з української мови, зокрема, теоретичні основи укладання підручників висвітлено в працях А. Арутюнова, О. Біляєва, М. Вашуленка, В. Статівки, Г. Шелехової; лінгвометодичні основи укладання підручника з української мови як іноземної описано в дослідженнях І. Васильченка, Б. Зінкевич-Томанек, С. Чезганова, Я. Прилуцької, Л. Паламар. Питанням підготовки навчальних матеріалів на підготовчому відділенні присвячено роботи В. Завгороднього, В. Статівки, З. Бакум, А. Чистякової, Т. Лагути, Л. Селіверстової та ін.

Проте у методиці викладання української мови як іноземної (далі – УМІ) немає єдиних вимог щодо укладання навчальних матеріалів з розвитку зв'язного мовлення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в описі структури та методики створення сучасного навчального матеріалу з української мови як іноземної для розвитку зв'язного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей.

Під час роботи над темою дослідження нами було використано такі методи: теоретичні (аналіз наукової, навчально-методичної літератури, підручників, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду) й емпіричні (спостереження за навчальним процесом, аналіз усних і письмових висловлювань студентів).

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці різних часів намагались знайти оптимальні принципи укладання підручників з української мови як іноземної. Аналіз науково-методичної літератури щодо укладання сучасних матеріалів свідчить, що є три основних підходи розроблення навчальних матеріалів:

1) удосконалення наявних підручників та їх адаптація до сучасних умов і цілей;

2) розроблення єдиної теорії підручника, на основі якої створювалися б усі підручники;

3) створення спеціальних підручників для кожної окремої методики навчання [6, с. 134].

Зазначимо, що більшість підручників створюється нині на основі наявних. На думку Н. Ушакової, автори таких підручників постійно борються з протиріччям: «життєва теорія» завжди випереджає «теорію створення підручника» [6, с. 18].

Спроба створити єдину теорію підручника також виявилася утопічною. Висунута ще у XVII ст. Я. Коменським, вона ніколи не була реалізована на практиці.

Створення спеціальних підручників для кожної окремої методики виявилось найбільш прийнятним та ефективним, позаяк застосування інноваційних методів навчання сприяє оптимізації процесу формування відповідних умінь студентів з української мови як іноземної.

Побудова матеріалу, розміщеного на сторінках підручника з розвитку зв'язного мовлення, має відповідати таким чинникам: соціальним, методологічним, психологічним, культурологічним, дидактичним, лінгвістичним, водночас розміщення теоретичного лінгвістичного матеріалу має бути зведене до мінімуму. Основний акцент відводиться комунікативній спрямованості розміщених матеріалів, оскільки пріоритетним є розвиток мовлення іноземних студентів, а якість освіти, на думку Н. Ушакової, залежить, перш за все, від здатності людини здійснювати повноцінну мовленнєву взаємодію, адекватно реалізувати комунікативні потреби в усіх сферах спілкування [6, с. 106].

Аналізуючи структуру сучасних підручників, можна дійти висновку, що більшість посібників складається з таких блоків: вивчення нової лексики; вивчення нової граматичної теми; читання українознавчого тексту або читання текстів на загальну тематику; вивчення комунікативних моделей; розвиток навичок письма. На наш погляд, така подача матеріалу не відповідає сучасним вимогам і не дає позитивних результатів. Для іноземного студента-нефілолога українська мова не є профільюючим предметом, вона не є й об'єктом спеціалізації. Мова є лише засобом, за допомогою якого здійснюється оволодіння обраною студентом спеціальності, тому об'єктом вивчення стає мовленнєва діяльність, тоді як сама мова сприймається як об'єктивна основа мовленнєвої діяльності. На думку М. Чеснокової, у студентів має сформуватись уміння брати участь у мовленнєвій комуні-



кації, зокрема в основних видах мовленнєвої діяльності [7, с. 115]. Відпрацьовування зазначених видів має зберігатися у такій послідовності: слухання, читання, говоріння, письмо.

Підготовка навчальних матеріалів для студентів-іноземців має свої труднощі, оскільки дисципліна «українська мова» має практичне спрямування, а її теоретичний аспект має, як уже зазначалося, бути підпорядкований практичним цілям. Іншими словами, основною метою навчання є активізація навичок мовленнєвого спілкування в усній формі на основі матеріалу, що вивчається. В основі кожного уроку має бути текст.

У методиці лінгводидактики теоретично обґрунтоване поняття «текст», подано його ознаки та створено методику роботи з ним. На думку О. Москальської, текст має такі ознаки: 1) текст, а не речення виражає закінчену думку, тому він є вищою одиницею синтаксичного рівня; 2) текст будується за загальними принципами, а вони належать до мовної компетенції [4, с. 158]. Н. Жинкін вважає, що для побудови тексту недостатньо формальних правил мови, а необхідний відбір слів на рівні задуму. Звідси випливає, що формальні лінгвістичні ознаки не можуть бути визначальними. Потрібно враховувати смислові зв'язки, отже, провідними ознаками тексту стають цілісність і завершеність, які мають смисловий, змістовний і комунікативний характер. Учений акцентує на тому, що текст – це єдиний процес породження думки й мови [4, с. 152].

Більш поширеною думкою серед науковців є те, що текст сприймається і як одиниця мови та мовлення, бо об'єднує одиниці всіх рівнів комунікації. Ось чому текст, на думку Г. Колшанського, є зв'язком двох висловлювань, в яких може відбуватися мінімальний акт спілкування – передача інформації або обмін думками між партнерами [5, с. 12]. О. Акішина, автор багатьох підручників із російської мови як іноземної, визначає текст як будь-який відрізок мовлення, який вичерпує цільову заданість. І. Гальперін у роботі «Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження» пише: «Текст – це витвір мовленнєвотворчого процесу, який характеризується завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу документа твір, що складається з назви та низки одиниць, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, має визначену цілеспрямованість і практичну установку» [3, с. 8].

Таким чином, текст є продуктом, результатом мовленнєво-мисленнєвої діяль-

ності, витриманим у певному стилі. Текст характеризується композиційною і змістовно-смисловою цілісністю, завершеністю. Усі тексти, що вивчають іноземні студенти на підготовчому відділенні, насичені граматичними конструкціями. Крім того, вони є основою для формування мовних навичок і актуальною інформацією, мотивують мовну діяльність студентів, що зумовлює пізнавальний і проблемний характер таких текстів.

У відборі навчального текстового матеріалу під час навчання мови реалізуються основні дидактичні принципи: принцип тематичної відповідності, принцип комунікативної цінності (матеріал використовується в конкретній комунікації), принцип новизни і максимальної інформаційної насиченості. Основа для формування мовленнєвих умінь складає граматичний матеріал, який розкриває закономірності функціонування вивчених мовних засобів.

Отже, викладач, відбираючи навчальний матеріал для розвитку зв'язного мовлення, має заздалегідь визначитись із тематикою майбутнього посібника. Перед автором дидактичних матеріалів постає запитання: за яким критерієм мають бути відібрані тексти; що враховувати: побажання студентів чи орієнтуватися тільки на власний досвід. Безумовно, у процесі відбору текстів варто орієнтуватися на студента, проте, як свідчить практика, тексти мають бути не тільки цікавими, але й являти собою комунікативну цінність, відбивати основні стилістичні особливості мови. Не викликає сумніву й той факт, що кожен текст має бути орієнтованим на певний набір граматичних засобів, мати чітку будову, спиратися на лексичний запас студентів.

Якість навчальних матеріалів залежить від правильно підібраних, адаптованих до ситуації спілкування текстів, лексичних і граматичних матеріалів.

Реалізувати зазначені основи щодо відбору та побудови текстів ми спробували у посібнику з розвитку зв'язного мовлення, створеному для студентів підготовчого відділення. Увесь матеріал ґрунтується на мовленнєвій темі «Місто, в якому я навчаюся», що має соціокультурну спрямованість. Тема розділена на чотири підтеми («Географія міста», «Історія міста», «Сумчани», «Прогулянки містом»), кожна з яких включає в себе фонетичний, мовний і лексико-граматичний практикум. Головним розділом, безумовно, є мовний практикум. Він базується на основному тексті та передбачає початковий етап роботи під керівництвом викладача. Основна мета мовленнєвого практикуму полягає у закріпленні у пам'я-



ті студентів стійких мовленнєвих моделей, які відрізняються високою комунікативною значущістю і частотністю використання.

Не менш важливим у реалізації комунікативного принципу є правильно методично створена система вправ. На наш погляд, методична організація мовленнєвого матеріалу, розміщеного у вправах, має імітувати основні процеси мовної комунікації й мовленнєвих дій. Вправи мають стимулювати функціонування відповідних мовленнєвих механізмів на основі вирішення конкретних ситуацій спілкування, тому переважають не підготовчі, а мовленнєві, комунікативні вправи.

Наведемо типи вправ, що належать до цієї групи: а) імітативні (мета їх полягає у багаторазовому повторенні за пропонованою формою, водночас студенти нічого не змінюють, лише повторюють за викладачем). Наприклад, 1. Слухайте, повторюйте, запам'ятовуйте, як вимовляються порядкові числівники. 2. Слухайте, повторюйте, запам'ятовуйте фрази. 3. Підстановочні вправи (заміна одних лексичних одиниць іншими в тій самій граматичній формі). Наприклад: (Викл.) «Місто Суми знаходиться в Україні. Воно розташоване у північно-східній частині країни». – (студ.) «Місто Суми знаходиться в Україні. Воно розташоване у північно-східній частині країни. А місто Каїр знаходиться в Єгипті. Воно розташоване у північній частині країни».

Продуктивними, на наш погляд, є вправи на розширення мовленнєвого зразка зі збереженням граматичних форм. Наприклад: (Викл.) «У північно-східній частині України розташоване місто Суми». – (студ.) «У північно-східній частині України розташоване невелике мальовниче місто Суми».

Трансформативні вправи спрямовані на трансформування висловлювання. Наприклад: (Викл.) «Місто має назву Суми. Воно знаходиться на берегах річок Сумка і Сума». – (студ.) «Місто має назву Суми, тому що воно знаходиться на берегах річок Сумка і Сума». (Викл.) «Люди вирішили побудувати місто там, де знайшли три сумки із золотом. Вони вірили, що це принесе щастя». – (студ.) «Люди вирішили побудувати місто там, де знайшли три сумки із золотом, тому що вони вірили, що це принесе щастя».

Репродуктивні вправи знаходяться на межі комунікативних та умовно-комунікативних вправ. Студенти мають продукувати висловлювання, спираючись на той граматичний матеріал, який вже їм знайомий. Завдання може мати такий характер: *Дивіться на мапу світу. Задавайте запитання, де знаходиться місто або країна.* (Викл.)

«Скажи, будь ласка, ти знаєш, де знаходиться Україна?» – (студ.). «Так, знаю. Україна розташована у центрі Європи».

Багаторазове промовляння слів, фраз і речень за аудіозразком із поступовим ускладненням у різноманітному контекстальному оточенні приводить до позитивних результатів. Студенти легко продукують фрази, речення, а згодом і сам текст. Вправи вже можуть бути такого плану: 1. *Слухайте і повторюйте фрази, зверніть увагу на відмінкові форми іменників після слів зі значенням кількості.* 2. *Прослухайте два тексти. Не звертаючи уваги на незнайомі слова, намагайтесь зрозуміти основний зміст текстів. Прочитайте тексти. Випишіть незнайомі слова. Перекладіть їх рідною мовою, запам'ятайте.*

Зауважимо, що лише тільки після того, як сформувалися лексичні та граматичні навички застосування будь-якого мовленнєвого зразка, можна переходити до мовленнєвих вправ із використанням уже вивчених структур.

На початковому етапі продукування висловлювань можна використовувати опори у вигляді прочитаного чи почутого тексту. Наприклад: 1. *Слухайте текст. Випишіть ключові слова тексту.* 2. *Виберіть правильну інформацію.* 3. *Відповідайте на запитання.*

Найбільш складним завданням завершального етапу є завдання на продукування власне створеного тексту. 1. *Запишіть свою розповідь на диктофон. Проаналізуйте помилки.* 2. *Напишіть повідомлення за аналогією про населення вашого міста, вашої країни. Вивчіть, розкажіть.*

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, готуючи навчальний матеріал для розвитку зв'язного мовлення, необхідно визначитись із тематикою майбутнього посібника. Матеріал, що розміщується у посібнику з розвитку зв'язного мовлення, має бути скомпонований відповідно до таких вимог: 1) систематизація матеріалу за темами; 2) розміщення мовленнєвих ситуацій, типових для цієї тематики; 3) наявність характерних комунікативних конструкцій; 4) зазначення типів відповідних мовленнєвих засобів.

Важливого значення набувають і вправи, спрямовані на формування комунікативної компетенції. Система вправ має забезпечувати збільшення кількості продуктивних вправ від одного уроку до іншого, а це сприятиме формуванню мовленнєвих умінь, застосуванню комунікативних конструкцій у процесі мовлення, переходу від підготовленого до непідготовленого висловлювання.



Запропонована науково-методична основа створення посібника з розвитку зв'язного мовлення не тільки допоможе оволодіти необхідними мовними засобами, але й дасть можливість засвоїти мінімум інформації, що необхідний студентові у процесі формування вторинної мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арутюнов А.Р. Формирование компетенций в процессе преподавания РКИ / А.Р. Арутюнов, Л.Х. Цику // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С. 316–317.
2. Биденко Л.В. Хочу учиться в Сумах! [учеб. пособие] / Л.В. Биденко, А.И. Киселева. – Сумы : Сумской государственный университет, 2015. – 111 с.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1982. – 144 с.
4. Жинкин Н.И. Текст как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 236 с.
5. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
6. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
7. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного : [учеб. пособие] / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М. : МАДИ, 2015. – 132 с.

УДК 81.24 (73)

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ІМЕРСІЙНИХ ПРОГРАМ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ

Білецька І.О., д. пед. н.,
професор, завідувач кафедри теорії та практики іноземних мов
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано один із типів двомовних програм – програми занурення в іноземну мову, або імерсійні, які широко практикуються у навчальному процесі американських шкіл. В Україні двомовна освіта лише починає розвиватися, і тому теоретикам і практикам у галузі білінгвального навчання необхідно інтенсивно вивчати досвід інших країн, зокрема й США, з метою реформування і модернізації власної шкільної освіти в рамках двомовного навчання.

Ключові слова: білінгвальне навчання, двомовні програми, занурення в іноземну мову, імерсійні програми, іноземна мова, американська школа.

В статье проанализирован один из типов двуязычных программ – программы погружения в иностранный язык, или иммерсионные, широко практикующиеся в учебном процессе американских школ. В Украине двуязычное образование только начинает развиваться, и поэтому теоретикам и практикам билингвального обучения необходимо интенсивно изучать опыт других стран, в том числе и США, с целью реформирования и модернизации собственного школьного образования в рамках двуязычного обучения.

Ключевые слова: билингвальное обучение, двуязычные программы, погружение в иностранный язык, иммерсионные программы, иностранный язык, американская школа.

Biletska I.O. PRACTICE OF THE USAGE OF FOREIGN LANGUAGE IMMERSION PROGRAMS IN THE US SCHOOLS

Foreign Language Immersion Programs as one of the types of bilingual programs are analyzed in the article. These programs are widely practiced in the educational process of the US schools. In Ukraine bilingual education only begins to develop, and theorists and practices of the bilingual teaching must intensively study experience of other countries, including the USA, with the purpose of reformation and modernization of native school education within the framework of the bilingual teaching.

Key words: bilingual education, bilingual programs, foreign language immersion, Immersion Program, foreign language, abilities, skills, US school.

Постановка проблеми. Нині, у час технологізації та глобалізації спостерігається активізація процесу пошуку ефективних умов, механізмів виховання підростаючо-

го покоління, здатного до діалогу з іншими культурами. У формуванні комунікабельної позитивної особистості, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в полікультур-



турному середовищі, важливу роль відіграє іншомовна освіта, що передбачає залучення до світової культури засобами іноземної мови, яка виступає способом пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів. Кожна засвоєна іноземна мова розширює культурні знання людини, даючи їй можливість стати повноправним членом полікультурного суспільства.

У підвищенні рівня іншомовної освіти школярів безперечно перевагу має двомовне навчання, яке стимулює та розвиває білінгвізм, тому що викладання предметів іноземною мовою завдяки інтенсивним прийомам економить час, тобто призводить до інтенсифікації навчання. Крім того, ця форма навчання сприяє більш чіткій диверсифікації стосовно іноземної мови. Інтенсивні заняття іноземною мовою та її культурою, безперечно, допомагають активніше засвоїти інтернаціональну культуру, ніж за звичайне навчання іноземної мови, за якого витрати і результат є великою мірою невідповідними.

В Україні двомовна освіта лише починає розвиватися, і тому теоретикам і практикам у галузі білінгвального навчання необхідно інтенсивно вивчати досвід інших країн, зокрема й США, з метою реформування і модернізації власної шкільної освіти в рамках двомовного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В американській педагогіці проблемами двомовної освіти займається чимало науковців, серед яких можна виділити У. Беннета (W. Bennet), Р. Ворншопа (R. Warnshop), Ч. Глена (Ch. Glenn), Дж. Кроуфорда (J. Crawford), Р. Румбаута (R. Roubaut), Г. Сервантеса (G. Servantes). Розвиток двомовного навчання в американській освітній системі є предметом дослідження Л. Ганн (L. Gunn), Дж. Камінса (J. Cummins), О. Карлоса (O. Carlos), С. Монтрул (S. Montrul), А. Стоув (A. Stowe), Н. Шмідта (N. Schmitt) та інших.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі одного з типів двомовних програм – програм занурення в іноземну мову (Foreign Language Immersion Programs), або імерсійних, які широко практикуються у навчальному процесі американських середніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі білінгвальна освіта передбачає використання двох мов у певні моменти навчання і базується на положенні, що мова й культура, якою володіє учень, – велика цінність. На підставі

аналізу теоретичних джерел з'ясовано, що існують різні моделі двомовного навчання, які мають одну загальну рису: іноземна мова є не об'єктом вивчення, а засобом отримання знань і це спричиняє подвійний ефект – одночасно набуваються нові знання та мовленнєві навички. Водночас сфера використання методу простягається від програми-максимум (повне занурення в мову) до послідовного використання іноземної мови як робочої під час навчання окремих предметів чи якогось одного.

Як свідчать результати досліджень, у 2005 р. 2,6 млн. учнів в американських школах не розмовляли англійською мовою. У межах двомовних програм викладання відбувається іспанською, китайською, корейською, креольською, арабською, в'єтнамською, французькою, польською, російською, бенгалі та багатьма іншими мовами [2].

У шкільній освіті США практикується кілька типів двомовних програм, які відрізняються метою (якнайшвидший перехід до навчання англійською мовою чи підтримка розвитку обох мов), мірою, в якій використовується рідна мова школярів у навчальному процесі, часом, відведеним на двомовне навчання (2 чи 3–4 роки) та іншими показниками. Їх можна поділити на:

1. Програми занурення в іноземну мову (Foreign Language Immersion Programs).

2. Перехідні двомовні програми (Transitional Bilingual Programs), за якими відбувається навчання рідною мовою учня паралельно з вивченням англійської мови. Такий тип навчання покликаний забезпечити академічну успішність школярів із загальноосвітніх дисциплін і має на меті допомогти їм якомога швидше перейти до англійської групи. Водночас переслідуються й лінгвістична мета – вільне володіння англійською мовою.

3. Програми підтримки і розвитку двомовних умінь (Maintenance or Developmental Bilingual Programs) пропонують навчання і рідною, і англійською мовами, а рідна мова залишається певною мірою мовою навчання навіть після переходу учнів до основної англійської групи.

4. Двомовні програми (Dual Language Programs) є двох варіантів:

1) більшість загальноосвітніх предметів викладаються англійською мовою, учитель знає дві мови, на запитання учнів рідною мовою він відповідає англійською;

2) класи грамотності з рідної мови покращують писемні та мовленнєві навички володіння рідною мовою вищого рівня. Як показали дослідження, більшість умінь та навичок, набутих з рідної мови, можуть успішно переноситись у другу мову. Тут за-



гальноосвітні дисципліни не викладаються рідною мовою. Заняття з другої мови зосереджені на змісті предмету, а не на особливостях мови, наприклад, граматиці.

5. Двосторонні програми або програми двомовного занурення (Two-Way or Dual Language Immersion Programs) призначені як для англомовних, так і для іншомовних учнів із метою перетворення їх на двомовних. Половина групи учнів має бути англомовною і навчатися в одній класній кімнаті з половиною, яка володіє іншою мовою, як правило, іспанською, а вчитель викладає обома мовами. У результаті діти мовних меншин стають двомовними так само, як і учні, мова яких є рідною в цій країні.

Серед освітан та фахівців у галузі білінгвального навчання немає єдиної думки щодо того, яка програма є більш ефективною. Результати дослідження досить суперечливі. Наприклад, дослідження, проведене серед іспаномовних дітей у штаті Вісконсін, свідчить про те, що учні, які займалися за двомовними програмами, загалом демонстрували кращі вербальні здібності як в англійській, так і в іспанській мовах, ніж ті, хто навчався лише англійською мовою. Дослідження, що відбувались серед американських дітей мексиканського походження у штаті Техас, вказують на протилежне. І такі приклади не поодинокі. Ряд спеціалістів у галузі білінгвального навчання констатує неможливість розробки оптимального педагогічного методу, який би підходив до всіх ситуацій.

Останні досягнення, проте, свідчать, що майбутнє – за імерсійними моделями. Імерсійні програми є перевіреною моделлю, яка допомагає учням набути іншомовних умінь та навичок. Вперше вони були запроваджені у США в 1971 р. із метою інтенсивного вивчення другої мови в державних початкових школах, а зрештою поширились по всій країні і нині розглядаються освітянами та батьками як високо ефективний спосіб навчання дітей іноземної мови[4].

Імерсійна програма – це підхід до навчання іноземної мови, який полягає в зануренні учнів у мову, яка вивчається, протягом шкільного дня. Учителі розмовляють лише іноземною мовою під час викладання навчальних предметів, використовуючи широкий спектр навчальних технологій. Основною метою цього типу програм є набуття учнями майстерності в іноземній мові, крім англійської, та розвиток знань із культури під час досягнення високого академічного рівня [1].

Програми занурення в іноземну мову, які належать до односторонніх імерсійних програм, розроблені лише для англомовних

учнів. Вони різняться за інтенсивністю та структурою відповідно до здійснюваної моделі й диференціюються на програми повної та часткової імерсії. Повна імерсія – це програми, в яких усі предмети на початкових етапах (K-2) вивчаються іноземною мовою; навчання англійською мовою зазвичай сягає 20–50% у подальших класах (3–6) залежно від програми.

Перші передбачають вивчення англійської як другої мови (English as a second language), водночас певна кількість годин відводиться на навчання рідною мовою, а решта часу – англійською. А відповідно до другого типу, рідна мова взагалі виключається з навчального процесу, учнів навчають за спеціальними програмами з урахуванням їхнього рівня знань англійської мови. Навчання може продовжуватись у середній та старшій школі, коли заняття проходять мовою, що вивчається. Часткова імерсія передбачає програми, за якими фактично 50% навчання відбувається іноземною мовою. На початковому етапі дисципліни викладаються або іноземною, або англійською мовами, або обома мовами одночасно. У середній і старшій школі заняття далі проводяться іноземною мовою.

Центром прикладної лінгвістики (Centre of Applied Linguistics) [1] протягом 30 років (1976–2006) був проведений моніторинг програм занурення в іноземну мову, які функціонують у США. За його результатами було укладено звіт, що містив показники зростання, зміни та рекомендації для розроблення програм у подальшому. Його метою також було ознайомити педагогів та батьків з особливостями імерсійного навчання з іноземної мови з дошкільного закладу по 12-й клас загальноосвітньої школи.

Щоб зібрати інформацію, Центр прикладної лінгвістики контактував з усіма закладами, в яких застосовувались такі програми, нові програми ідентифікувались через зв'язки з координаторами на рівні штату та шкільних округів. Таким чином, було нараховано 310 програм занурення в іноземну мову, які використовувались у 263 школах 33 штатів і 83 шкільних округів.

У 2006 р. на дошкільному рівні нараховувалось 53 імерсійні програми, на початковому – 181, на середньому – 89 і на старшому – 37. Найбільше шкіл, які пропонують мовні імерсійні програми, знаходиться в штатах Луїзіана (30), Гаваї (26), Орегона (25), Мінесота (24) і Вірджинія (24). На таку ситуацію вплинуло кілька факторів, а саме: підтримка корінних мов, співпраця університетів із місцевими шкільними округами та місцеві ініціативи. Гаваї, наприклад, нараховують 26 імерсійних шкіл і найбільшу



кількість шкіл на рівні держави (9), в яких програми занурення в мову функціонують до старшої школи. Всі ці програми навчають гавайської мови, що є частиною успішного зусилля керівництва штату зберегти мову і культуру островів. За аналогією, штат Луїзіана має сильну французьку традицію та скрізь запроваджує програми занурення в французьку мову, щоб допомогти увіковічити французьку мову та культуру. В Орегоні та Мінесоті є чимало імерсійних шкіл частково через зацікавленість місцевих шкільних округів в інноваційному мовному навчанні, а також з огляду на підтримку і заохочення університетів штату. І, нарешті, штат Вірджинія має багато імерсійних шкіл безпосередньо через використання програм в одному окрузі (Fairfax County Public Schools), який постійно розвиває свої програми з часу заснування у 1989 р. до 19 шкіл у 2006 р.

У процесі дослідження Центр прикладної лінгвістики зібрав інформацію про типи шкіл, мову навчання і моделі програм. 39 із 263 шкіл є приватними, а решта (224) – державними (табл. 1). З 224 державних шкіл майже 27% є школами на вибір і 6% – чартерними школами.

Таблиця 1

Школи, які застосовують імерсійні програми

Державні	224	Традиційні	67%
		На вибір	27%
		Чартерні	6%
Приватні	39		
Загальна кількість шкіл	263		

Звіт 2006 р. показав існування більшої кількості мов, які пропонуються в імерсійних програмах, ніж раніше; з 1995 р. їх кількість подвоїлась (18). Найбільш поширеними мовами вивчення в імерсійних програмах є іспанська (42,6%) і французька (29%), потім ідуть гавайська (8,4%), японська (7,1%), китайська (3,9%) та німецька (3,2 %). Також доступними для вивчення є мови корінного населення США (Ojibwe, Yur'ik, Chinook, Dinj). Ці мовні програми є нині більш доступними, ніж в останні три десятиліття.

Останнім завданням, яке ставили перед собою дослідники, було з'ясування типів програм, а саме кількості навчального часу, який витрачається на вивчення мови. Близько 56% програм пропонують часткове занурення і 44% – повне. Таке співвідношення залишається аналогічним і в остан-

ні роки. Варто зазначити, що, незважаючи на існування консенсусу щодо визначення терміну «часткова імерсія», існують різні інтерпретації середніми та старшими школами саме поняття «повна імерсія». Деякі школи називають свої програми «повним зануренням», якщо учні вивчають всі навчальні предмети іноземною мовою у початковій школі, навіть якщо вони не вивчаються іноземною мовою на середньому етапі. Інші заклади вважають занурення повним, якщо діти вивчають всі предмети мовою, яку вони опановують, до закінчення старших класів. З огляду на це важко судити про точність саме цих відсоткових даних порівняно з іншими.

Порівняльний аналіз, здійснюваний протягом 30 років, свідчить про постійне зростання імерсійного навчання іноземної мови у США.

Крім цього, дослідження показали, що загальна кількість програм вивчення іноземної мови у початкових класах, включаючи менш інтенсивні – іноземна мова у початковій школі (Foreign Language in the Elementary School – FLES) та іншомовний досвід (Foreign Language Experience – FLEX), – також зросла. Їх збільшення, зокрема імерсійних програм, пов'язане із, принаймні, п'ятьма факторами: 1) наполягання батьків на якості мовних програм із метою досягнення високого рівня майстерності їхніми дітьми; 2) зростання інтересу до полікультурного підходу в освіті серед батьків, учителів, адміністрації; 3) збільшення кількості альтернативних шкіл (на вибір, чартерних), які пропонують імерсійне навчання; 4) збільшення публікацій досліджень про вплив програм занурення на розвиток мовної майстерності учнів і загальні академічні досягнення; 5) все більше усвідомлення американцями значення знання іноземної мови з метою особистісного вдосконалення, розвитку освіти, економіки країни та національної безпеки, про що йдеться в низці законодавчих документів.

Крім очевидного зростання програм занурення в іноземну мову протягом 30 років, дані дослідження 2006 р. свідчать про незначні зміни саме за останні 7 років, хоча кількість мов, які пропонуються для вивчення, зросла. Це зумовлено низкою причин. По-перше, деякі з цих програм, що спочатку були повністю або частково імерсійними, змінили свою модель через збільшення кількості учнів, які розмовляли не англійською мовою: вони нині фіксуються як двосторонні імерсійні програми. До 1999 р. школи, в яких функціонували програми мовного занурення, переважали за кількістю, але баланс змінився в останні сім ро-



ків. У 2006 р. у США існувало 338 шкіл, що пропонували двостороннє занурення, порівняно з 263 школами з програмами занурення в іноземну мову. Це можна частково пояснити змінами у політичному контексті щодо білінгвальної освіти і зростанням інтересу на державному та місцевому рівнях до двосторонньої імерсії як програми, що відповідає потребам як учнів, які вивчають англійську мову, так і тих, для кого вона є рідною. Обидва види програм – двомовні навчальні програми і програми занурення в іноземну мову – трансформувалися у двосторонні програми, інтегруючи два типи учнів, яким вони слугують.

По-друге, деякі школи прозвітували, що проголошення закону «Жодної дитини поза увагою» змістив їхню зорієнтованість на математику та читання, що вони відчувають потребу закрити свої імерсійні програми, щоб відповідати федеральним стандартам. Інші школи зазначили, що вони не могли знайти висококваліфікованих учителів для імерсійних класів. Проте такі погляди поділяли не всі школи.

По-третє, ураган Катріна, який завдав значних збитків і руйнування, також зіграв роль у деструкції кількох імерсійних програм у Луїзіані (хоча цей штат продовжує займати перше місце). І, нарешті, деякі школи зазначили, що вони перейшли на менш інтенсивні програми, сподіваючись, що буде менше вимог до педагогічного персоналу.

Таким чином, незважаючи на те, що протягом історичного розвитку американського суспільства офіційна думка щодо імерсійних програм вивчення іноземних мов та їх місця у розвитку держави неодноразово змінювалась, інколи досить радикально, вони завжди функціонували у тій чи іншій формі.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вплив ідей двомовного навчання на систему середньої освіти США очевидний. Американські фахівці в галузі білінгвальної освіти об'єктивно оцінюють як досягнуті результати, так і недоліки, усвідомлюють проблеми, поставлені перед ними, і готові їх вирішувати, рухаючись назустріч вимогам суспільства. Двомовна освіта як невід'ємна частина полікультурної

освіти належить до єдиного цілісного освітнього підходу, є визначною особливістю змісту освіти державних шкіл Сполучених Штатів Америки останньої третини ХХ – початку ХХІ ст. Можемо стверджувати, що інтегрування двомовного навчання у практику шкіл та визнання і поширення моделей білінгвального навчання виступають важливими засадами іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США.

Перспективами подальших досліджень можуть бути особливості функціонування інших моделей та програм двомовного навчання, специфіка їх використання на різних етапах навчання у середніх закладах освіти в США та розвинених європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Casanova, U. Bilingual education: Politics or pedagogy / U. Casanova. – Amsterdam, 1991. – P. 167–182.
2. Center for Applied Linguistics. Why, how, and when should my child learn a second language? Available at : http://www.cal.org/resources/pubs/whyhowwhen_brochure.pdf
3. Christian, D., Pufahl, I., Rhodes, N. Language learning. A worldwide perspective. Available at : http://bhssnell.weebly.com/uploads/5/0/9/8/5098492/2_2_christian.pdf
4. Crawford, J. Bilingual education / J. Crawford // Education Week. – 1987. – April. – P. 1–14.
5. Crawford, J. Comment: Bilingualism and schooling in the United States / J. Crawford // International Journal of the Sociology of Language. – 2002. – № 155–156. – P. 93–99.
6. Educational Resources Information Center. Available at : <http://www.accesseric.org81>
7. Garcia, E. Bilingualism and schooling in the United States / E. Garcia // International Journal of the Sociology of Language. – 2002. – № 155 (156). – P. 1–92.
8. Genesee, F. Second language learning through immersion: A review of U.S. programs / F. Genesee // Review of Educational Research. – 1985. – № 55(4). – P. 541–561.
9. Lenker, A., Rhodes, N. Foreign language immersion programs: Features and trends over thirty-five years. Available at : <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/BridgeFeb07.pdf>
10. May, S. Bilingual/Immersion Education: What the research tells us // Encyclopedia of Language and Education. – Springer Science + Business Media LLC. – 2008. – P. 19–34.



УДК 371.315.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ОБРАЗНОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бужинська С.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Одарченко В.І., к. пед. н., доцент,
професор кафедри педагогіки та психології

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

У статті представлені основні підходи зарубіжних та вітчизняних дослідників до тлумачення поняття «пам'ять», «освітні технології». На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито вплив освітніх технологій на розвиток образної пам'яті, що є однією з основних умов успішності навчання та необхідною умовою для накопичення «фонду знань» та «інтелектуальних умінь». Доведено, що успіх розвитку образної пам'яті залежить від того, як забезпечують педагоги керівництво цим процесом. Важливе значення для цього має передусім знання вчителем умов продуктивності запам'ятовування, відтворення та вміння керувати ними в навчальній діяльності. Розкрито, що одним із найважливіших стратегічних завдань на сучасному етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження сучасних освітніх технологій навчання.

Ключові слова: *аналіз, освітні технології, наочність, пам'ять, образна пам'ять, молодший шкільний вік.*

В статье представлены основные подходы зарубежных и отечественных исследователей к толкованию понятий «память», «образовательные технологии». На основании анализа психолого-педагогической литературы раскрыто влияние образовательных технологий на развитие образной памяти, что является одним из основных условий успешности обучения и необходимым условием для накопления «фонда знаний» и «интеллектуальных умений». Доказано, что успех развития образной памяти зависит от того, как обеспечивают педагоги руководство этим процессом. Важное значение для этого имеет прежде всего знание учителем условий продуктивности запоминания, воспроизведения и умение управлять ими в учебной деятельности. Раскрыто, что одной из важнейших стратегических задач на сегодняшнем этапе модернизации высшего образования Украины является обеспечение качества подготовки специалистов на уровне международных стандартов. Решение этой задачи возможно при условии изменения педагогических методик и внедрения современных образовательных технологий обучения.

Ключевые слова: *анализ, образовательные технологии, наглядность, память, образная память, младший школьный возраст.*

Buzhinsky S.M., Odarchenko V.I. PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE IMPACT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY ON THE DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article presents the main approaches of foreign and domestic researchers to the interpretation of the concept “memory”, “educational technology”. Based on the analysis of psycho-pedagogical literature, the influence of educational technologies on the development of figurative memory is revealed, which is one of the main conditions for the success of training and the necessary condition for the accumulation of “knowledge fund” and “intellectual skills”. Proven success in the development of shape memory depends on how teachers provide leadership in this process. Essential to this is primarily the knowledge of the teacher conditions of productivity of memorizing, playback and the ability to manage them in the educational activities. Revealed that one of the important strategic tasks at the present stage of modernization of higher education of Ukraine is to ensure the quality of training of specialists on international standards. The solution to this problem is possible if changes in teaching methods and the introduction of modern educational technologies.

Key words: *analysis, educational technology, visualization, memory, picturesque memory, primary school age.*



Постановка проблеми. Об'єктивне прискорення соціального й науково-технічного прогресу, кризові економічні, екологічні, політичні та інші явища, що виникли в сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя та труднощі формування молодого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації освітнього процесу дедалі частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в психолого-педагогічній науці.

Найважливіші з них виявляються, по-перше, у нездатності навчальних закладів впливати на дитину для формування цілісної, а не «часткової» особистості, по-друге, у невмінні враховувати індивідуальні, вікові та соціо-біопсихологічні особливості вихованця, неповторність особистості кожного. Тому в сучасному українському середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини значною мірою залежатимуть від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Нині ідеалом сучасного навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам'яттю, а з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвинутими потребами подальшого пізнання й самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками та творчими здібностями. «Однією з найсерйозніших хиб нашої шкільної практики є те, що, навчаючи дітей, працює переважно вчитель», – цю думку В.О. Сухомлинського можна застосувати до характеристики навчального процесу також на сучасному етапі [17].

Розвиток творчого потенціалу дитини трактується сьогодні як основне завдання школи. Для реалізації його потрібно насамперед розглянути учня не як суму зовнішніх впливів, а як цілісну, активну, діяльну істоту. У цьому – основна суть перебудови освітнього процесу. Учень – не об'єкт, а насамперед творець власного «Я». Отже, навчальний процес варто побудувати так, щоб сприяти свідомій співучасті особистості, яка засвоює предмет.

Розв'язання цих актуальних проблем можливе лише на основі широкого запровадження нових освітніх технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини.

Постановка завдання. Мета дослідження – проаналізувати вплив освітніх технологій на процес розвитку образної пам'яті в дітей молодшого шкільного віку.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки процесу розвитку образної пам'яті молодших школярів, уточнимо ключові поняття «технологія» та «освітня технологія».

Якщо звертатись до джерел поняття «технологія», то ми повинні зафіксувати, що воно походить від двох грецьких слів: *tehne* (мистецтво, майстерність) і *logos* (слово, навчання). Таким чином, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво або усвідомлену майстерність.

Освітні технології, як найбільш загальні утворення, характеризують загальну стратегію розвитку освіти й освітнього середовища (єдиного освітнього простору). Основне призначення освітніх технологій – прогнозування розвитку освітніх систем, їх проектування, планування та визначення факторів, які відповідають освітнім цілям. Ю.П. Сурмін та Н.В. Туленков розглядають освітні технології як особливий різновид соціальних технологій – як складні та відкриті системи певних прийомів і методик, концептуально об'єднаних пріоритетними освітніми цілями, а також пов'язаних між собою завданнями й змістом, формами та методами організації навчально-виховного процесу, де кожен елемент цієї системи накладає відбиток на всі інші елементи. На сучасному етапі суспільного розвитку підґрунтям освітніх технологій постає гуманістична концепція освіти [16].

Оскільки в нашому дослідженні ключовим завданням виявляється визначення ролі образної пам'яті в реалізації освітніх технологій у молодших школярів, то варто зупинитись на аналізі робіт, присвячених вивченню образної пам'яті в дітей саме цієї вікової категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пам'ять дитини молодшого шкільного віку особливо багата образами окремих конкретних предметів. На дослідження образної пам'яті в молодшому шкільному віці звернули увагу низка авторів (О.О. Гостев, О.М. Леонтьєв, К.П. Мальцева, О.О. Невська, О.С. Новомейський, Б.М. Петухов, Е.О. Фарапонова, С.О. Ізюмова). Зупинимось коротко на їх характеристичні з позиції досліджуваної нами проблематики.

У своїй роботі К.П. Мальцева [11] ставила питання про порівняльну роль наочних та словесних опор під час запам'ятовування словесного матеріалу. Було встановлено, що використання наочних опор для запам'ятовування слів у молодших школярів є меншим і поступово зменшується з віком. Продуктивність і частота використання опор різного виду залежать не тільки від характеру самих опор, але й від особливостей діяльності, де здійснюється їх використання.



Е.О. Фарапонова [18] вивчала вікові відмінності в запам'ятовуванні наочного (зображення предметів) і словесного матеріалу. Дослідження показали, що найбільш високі результати були досягнуті під час спільної роботи обох сигнальних систем: під час запам'ятовування наочного матеріалу, який легко вербалізується, а також (хоча й меншою мірою) словесного матеріалу, який легко уявити.

О.М. Леонт'єв [10] досліджував співвідношення наочно-образного та словесно-логічного запам'ятовування. У результаті своїх досліджень він дійшов висновку, що діти починають користуватись наочними опорами під час запам'ятовування, проте з віком роль наочних опор (до 12 років) зростає, а потім зменшується.

О.С. Новомейський [15] вивчав особливості оперування образами під час запам'ятовування словесного матеріалу та зробив висновок, що в учнів 4 класу наочно-образне запам'ятовування спостерігається частіше, ніж у дев'ятикласників, проте в молодших школярів воно одноманітніше та менш гнучке, ніж у старших школярів.

Вивчаючи характеристику простору зорових образів у людини, О.О. Невська [14] довела, що під час формування нових зорових образів вони не започатковуються як відокремлені енграми, а формується організований простір цих образів. У різних осіб різна організація такого простору.

О.О. Гостев та Б.М. Петухов [4] дослідили вимір і факторизацію характеристик вторинних образів (репродуктивних образів-представлень та образів уяви). Дослідження довело, що подолання парціальності у вимірах вторинних образів, перехід до інтегральних їх характеристик дає змогу побачити як нові зв'язки усередині образної сфери, так і зовнішні її зв'язки з іншими сторонами психіки.

Вплив мнемічних здібностей різних видів на успішність навчання в школі дослідила С.О. Ізюмова [8]. У результаті було доведено, що мнемічні здібності до переробки інформації починають відігравати істотну роль у віці 13–14 років, багато в чому визначають успішне засвоєння шкільних предметів. Індивідуальна своєрідність більш простих мнемічних здібностей також впливає на особливість засвоєння певних шкільних предметів.

Таким чином, експериментальні дані показали, що пам'ять є важливою умовою успішності навчання та необхідною умовою для накопичення «фонду знань» та «інтелектуальних умінь» [1] у дітей молодшого шкільного віку. Тому можемо говорити про актуальність та доцільність постановки про-

блеми впливу освітніх технологій на розвиток образної пам'яті в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічних концепціях навчання П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, О.В. Запорожця можна віднайти наукові обґрунтування закономірностей, які забезпечують розвивальний ефект застосування наочності в навчанні.

Одним з основних результатів дослідження О.В. Запорожця [7] було створення теорії поетапного формування перцептивних дій. На думку О.В. Запорожця [7], успішність засвоєння суспільного досвіду дитиною зумовлена достатнім цілеспрямовано керованим розвитком сенсорно-перцептивних процесів пізнавальної сфери. Саме це, як доведено низкою досліджень, зумовлює успішний подальший розвиток як образних, так і абстрактно-логічних форм пізнання. Спираючись на зазначене, можна припустити, що початок навчання в школі є зоною найближчого розвитку образної пам'яті у всій її різноманітності.

Теорія поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна [3] передбачає такі етапи, у яких активація образної пам'яті може забезпечити більш ефективний перебіг процесу навчання:

- 1) формування мотиваційної основи дії;
- 2) формування орієнтувальної основи дії.

Існують три її типи. Перший тип заснований на конкретному орієнтирі, за якого неможливий перенос засвоєних дій. Другий тип містить узагальнений готовий орієнтир, який дає можливість переносу дії. А третій тип характеризується узагальненим винайденим учнем орієнтиром. На цьому етапі розкривається перед учнями зміст орієнтованої основи дії, тобто як і в якій послідовності виконуються всі види операцій, що входять у дію.

1. Формування дії в матеріалізованій (зовнішній) формі. Учні виконують дію в зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі з розгортанням усіх операцій.

2. Дія в зовнішньому мовленні (промовляння вголос). Дія проходить узагальнення, проте залишається ще неавтоматизованою й нескороченою.

3. Дія в зовнішньому мовленні. Дія виконується беззвучно та без прописування – як промовляння про себе.

4. Дія у внутрішньому мовленні. Дія дуже швидко набуває автоматичної течії, стає недоступною для самоспостереження.

В.В. Давидов [6] запропонував теорію розвивального навчання. Ця теорія передбачає такі засади засвоєння знань:

1) засвоєння знань, які мають загальний, абстрактний характер, передують знайомству



учнів із більш конкретними знаннями. Останні виводяться самими учнями із загального як зі своєї єдиної основи;

2) знання, що визначають цей навчальний предмет чи його основні розділи, засвоюються учнями в процесі аналізу умов їх походження, завдяки яким вони стають необхідними;

3) під час виявлення предметних джерел тих чи інших знань учні повинні вміти наперед виявити в навчальному матеріалі генетичне вихідне, істотне, загальне відношення, що визначає зміст цих знань;

4) це відношення учні відтворюють в особливих предметних або графічних моделях, які дають змогу вивчати його якості в чистому вигляді;

5) учні повинні вміти конкретизувати генетичне вихідне відношення об'єкта, що вивчається, у системі конкретних знань про нього;

6) учні повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані та навпаки.

Спираючись на вищезазначене, можемо сказати, що процеси аналізу й конкретизації є провідними в забезпеченні розвивального ефекту навчання. Одним із провідних чинників і результатів при цьому виявляється образна пам'ять.

Психологічне завдання педагогічної системи М. Монтесорі [13] полягає в розвитку природних схильностей дітей, їх здатності до сенсорної диференціації (виховання відчуттів) та координації рухів тіла, у подоланні природної безпомічності. Це, на її думку, допоможе сформувати багатий досвід та здатність до успішного його засвоєння. Шляхи реалізації цього завдання є такими:

1) організація педагогічного середовища, яке містило б природні перешкоди, долаючи які, дитина набувала б вправності рухів і навичок відомої їх регуляції. Самостійне обирання дитиною місця розташування в класній кімнаті, власної парти, стільця спирається на відому демократичну тенденцію;

2) використання незвичайної гімнастики, яка спрямована на виховання у вигляді спортивних ігор та трудових дій (самообслуговуюча праця, догляд за рослинами й тваринами), яка сприяє нормальному розвитку фізіології рухів дітей;

3) розроблення таких навчальних знарядь, маніпулюючи якими, дитина самостійно розвиває свої сенсорні координатні (автодидактичний матеріал) [2].

Система вальдорфської школи відіграє особливу роль у становленні всебічно розвиненої особистості та надає можливість розвитку чуттєвого рівня пізнання. За вчен-

ням цієї школи, є три частини душі психіки функціонально цілісної людини: мислення, відчуття та активність, які виявляються в періоди розвитку по-різному. Воля, яка забезпечує бадьорість та активність, перебуває в центрі уваги першого семирічного періоду дитинства, тобто в дошкільному віці. Самостійне абстрактне мислення формується в період від перехідного віку до повноліття. Час між цими двома періодами розвитку, тобто від початку шкільного життя до пубертату, є часом розвитку сфери почуттів. Завданням вальдорфської школи є виховання чуттєвого сприйняття дитини та розвинені Р. Штайнером уявлення про діяльність почуттів (сприйняття) в людській істоті [19].

На відміну від прийнятого в традиційній психології розгляду п'яти відчуттів, Р. Штайнер говорить про 12 чуттів і розділяє їх діяльність на сфери «воління», «відчуття» та «мислення» [9]. До сфери «воління» автор відносить дотик, почуття життя, відчуття особистого руху, відчуття рівноваги; до сфери відчуття – нюх, смак, зір, відчуття тепла; до сфери мислення – слух, чуття слова, чуття думки, чуття «Я».

В основі такого підходу лежить уявлення про те, що людина, особливо дитина, сприймає та пізнає світ як через органи зору, слуху тощо, так і через «серце». Світ фантазії дитини допомагає їй мислити образами, і ці образи, з одного боку, дозволяють дитячій душі вільно висловитись, не будуючи для цього висловлювання систему понять, а з іншого – гармонійно об'єднують художнє й наукове пізнання, розвиваючи тим самим як емоційну чуткість дитини, так і її розумові здібності, розвивають мислення дитини, стимулюють її уяву, тобто дитина докопується до змісту речей та явищ. Об'єм знання залежить від палітри почуттів, від їх величини й багатства. Те, що засвоєно через образи, та те, що зачепило серце, засвоюється краще за все; це означає, що образне навчання має особливе значення також для розвитку пам'яті [9].

Таким чином, завдяки образному викладанню дитина може навчитись письму й читанню так, що це не стане для неї тільки оволодінням певною технікою.

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається підвищений інтерес до нооферної педагогіки, яка ставить перед собою завдання розробити систему засобів сприяння оволодінню молодшим поколінням механізмами цілісного мислення як ефективним інструментом свідомості людини й пізнання світу; сприяти гармонійному, цілісному, екологічно здоровому типу пізнання, який заснований на усвідомленому воло-



дінні логічним «лівопівкульним» та образним «правопівкульним» мисленням [12].

Сучасну концепцію ноосферної освіти пов'язують із «біоадекватною» методикою викладання навчальних дисциплін, в основі якої лежить розвиток цілісного, проектного мислення. Ця методика поєднує інтерактивні та сугестивні педагогічні методики, ми відносимо її до так званих холічних методів викладання. Також методика підключає всі канали сприйняття інформації, тому процес викладання є результативним. Методика орієнтована на формування вміння мислити та пам'ятати образами, на розвиток цілісного мислення людини. Поняття й образи, якими оперують мислення та пам'ять, становлять дві сторони єдиного процесу. «Біоадекватна» методика формує навички роботи з образом (вибір, уявлення, малювання, структурування інформації й розміщення на образі). Здійснення вибору того чи іншого образу створює атмосферу інтелектуального пошуку, ініціює навичку самоорганізації [12].

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи результати теоретичного обґрунтування зазначеної вище проблематики, можемо зробити такі висновки:

1) пошук системи освітніх технологій сьогодні повинен бути спрямований до природних механізмів сприйняття інформації, які імпліцитно властиві (внутрішньо властиві) кожній людині;

2) виявлення співвідношення навчання й розвитку може бути реалізоване шляхом переосмислення ролі «наочності в навчанні». Наочно-образне навчання не лише відіграє головну роль у навчанні теоретичних предметів, але й слугує цілям формування творчих здібностей, естетичного смаку на заняттях мистецтвом, навчання практичних навичок на уроках ручної праці й ремесел; характер цього навчання змінюється разом із розвитком дитини;

3) введення до навчання наочного матеріалу повинне враховувати два психологічні моменти: яку конкретну роль має виконувати наочний матеріал під час засвоєння; у якому співвідношенні перебуває предметний зміст цього наочного матеріалу з предметом, який необхідно усвідомити та засвоїти;

4) для того щоб процес сприйняття в учнів був повноцінним та якісним, треба, по-перше, щоб діти усвідомлювали ту інформацію, яку передає вчитель; по-друге, сприйняття має бути ефективним – рівень інформації, сприйнятої за одиницю часу, повинен бути якомога вищим; по-третє, сприймання має бути обміркованим – учень повинен зрозуміти те, що сприймає; по-четверте, сприй-

мання повинне бути цілісним – мати високий рівень зв'язку з когнітивним полем суб'єкта, яке складається з інформації, що засвоєна до цього. За цих умов цілісне сприйняття перетвориться на спостереження (усвідомлене, цілеспрямоване, диференційоване). Варто пам'ятати, що активне сприйняття здійснюється тільки тоді, коли матеріал, який сприймається, включений до активної діяльності пам'яті, мислення, уваги, уяви тощо, тобто має супроводжуватись емоційними переживаннями [5].

Як перспективу подальших досліджень вбачаємо запровадження в процес навчання різних освітніх технологій, які слугуватимуть покращенню розвитку пам'яті в дітей молодшого шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брунер Дж. О познавательном развитии: I, II / Дж. Брунер // Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Гринфилд. – М. : Педагогика, 1971. – С. 25–99.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : [навч. посібник] / О.І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии : [учеб. пособие для студ. вузов] / П.Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет» ; Высшая школа, 2002. – 400 с.
4. Гостев А.А. Измерение и факторизация характеристик вторичных образов / А.А. Гостев, В.М. Петухов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 134–141.
5. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти / Р.М. Грановская. – М. : Ленинградский университет, 1974. – 361 с.
6. Давыдов В.В. Виды общения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986–1987. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 320 с.
8. Изюмова С.А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе / С.А. Изюмова // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 53–62.
9. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Х. : Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
10. Леонтьев А.Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психических функций / А.Н. Леонтьев. – Л. : Госучпедгиз, 1931. – 279 с.
11. Мальцева К.П. Наглядные и словесные опоры при запоминании у школьников / К.П. Мальцева // Вопросы психологии памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – С. 87–109.
12. Маслова Н.В. Ноосферное образование : [монография] / Н.В. Маслова. – М. : Инст. Холодинамики, 2002. – 338 с.
13. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори ; пер. с итал. С.Г. Займовского. – СПб. : Гомель, 1993. – 336 с.



14. Невская А.А. К характеристике пространства зрительных образов у человека / А.А. Невская // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 29–39.

15. Новомейский А.С. О взаимоотношении образа и слова при запоминании / А.С. Новомейский // Вопросы психологии памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – С. 120–134.

16. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий : [учеб. пособие] / Ю.П. Сурмин, Н.В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.

17. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 310 с.

18. Фарапонова Э.А. Возрастные различия в запоминании наглядного и словесного материала / Э.А. Фарапонова // Вопросы психологии памяти / под ред. А.А. Смирнова. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1958. – С. 185–201.

19. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер. – пер. с нем. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.



УДК 796:330

INTEGRATION POSSIBILITIES OF PHYSICAL TRAINING AND SPORT EDUCATION WITH THE OTHER SCIENCES

Gouliyev D.K., Doctor of Philosophy on Pedagogic,
prof. pro-rector of Az.SAFCS,

Sadigov S.K.,
The head of the management apparatus
of the sports club "Nefitchi"

The level of modern development of science and techniques, the development of integration in science demand both the improvement of secondary school course content, as well as its teaching methods were shown in this article. There was given information about the activities along the lines of development of physical training and sports, improvement of sport basis, material and technical provision in the country implemented in accordance with the decrees of the President of Azerbaijan Republic, about new and modern sports complex in different cities and regions, major repair and restoration work in existing sports facilities.

Key words: science, education, program, integration, teacher, sportsman, physical training, sport, psychology, philosophy, mathematics, chemistry, biology, art.

Гулієв Д.Г., Садігов С.К. МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ З ІНШИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ

У статті охарактеризовано рівень сучасного розвитку науки і техніки, розвиток інтеграції в науці, що вимагає поліпшення змісту шкільного курсу та його методів навчання. Також визначено заходи щодо розвитку фізичної культури і спорту, поліпшення спортивної, матеріально-технічної бази у країні, вжиті відповідно до постанов президента Азербайджанської Республіки, щодо появи нових і сучасних спортивних комплексів у різних містах і регіонах, реставраційних робіт у наявних спортивних приміщеннях.

Ключові слова: наука, освіта, програма, інтеграція, викладач, спортсмен, фізичне виховання, спорт, психологія, філософія, математика, фізика, біологія, мистецтво.

В статье охарактеризованы уровень современного развития науки и техники, развитие интеграции в науке, что требует улучшения содержания школьного курса и его методов обучения. Также определены меры относительно развития физической культуры и спорта, улучшения спортивной и материально-технической базы в стране, принятые в соответствии с постановлениями президента Азербайджанской Республики, относительно появления новых и современных спортивных комплексов в разных городах и регионах, реставрационных работ в имеющихся спортивных помещениях.

Ключевые слова: наука, образование, программа, интеграция, преподаватель, спортсмен, физическое воспитание, спорт, психология, философия, математика, физика, биология, искусство.

The level of modern development of science and techniques, the development of integration in science demands both the improvement of secondary school course content, as well as its teaching methods.

On 24th of October 2013 President of Azerbaijan Republic signed to approve the decree "State Strategy on the Development of Education in Azerbaijan Republic".

In recent years, the country has taken significant steps towards the development of physical culture and sport. A wide range of activities have been implemented due to the decrees of the President of Azerbaijan Republic along the lines of sports base of the physical training improvement and material and technical provision. For this reason, about 50 new modern sports complex were built in different cities and regions, major repair and restoration work had been successfully carried out in the existing sports facilities [1].

Mass care towards physical training in the country, a new stage in the development of the material and technical base of the sport started in 1997, with the election of Ilham Aliyev as a President of National Olympic Committee.

Physical training and sports is a complex and systems analysis object for a number of sciences. Physical training and sports being as a part of personality culture in a restricted sense is the development of the human's physical improvement features, effectively using its movement activities. However this conception in a wide sense as a main part of society culture is considered to provide the people's physical opportunities development. This is a concept of special means, method and way derived from the unity of this scientific-technical and practical successes. Physical training and sports in each country is developed in the system defined by concrete date, organizational structure of economic, so-



cial-cultural construction administration. One of its main characteristics is to be a various level system linking the activities of both special state enterprises and social organizations in this sphere [3].

Division of the school education content into different disciplines is established in accordance with the nature of cognition process and historically justified itself. Therefore, the education of this course on the subjects is continued completely. However, the connection between subjects in education process is of a significant value. And so, it is necessary to prevent the school course education on subjects to be isolated from each other, creating the wrong imagination about interrelation of discipline independence and nature phenomenon, to make the students well understand the disciplines dialectic unity. From another side, the school experience shows that most of the nature phenomenon is well understood, mastered and remembered if learn not only one nature science but in the frame of all nature sciences. Taking this into consideration, in the certain educational processes stages it is very useful to create the knowledge synthesis displaying regularity connection of different nature phenomenon while needed; because a unique opinion on various nature phenomenon is formed in the pupils while learning in the form of complex bringing together physical, chemical and biological phenomenon.

Political-theoretical level of the education is defined by the social needs and scientific-technical prosperity of the society. From this point of view, the relation between the disciplines is arisen as an actual pedagogical problem. This problem is closely connected with education content and structure. Therefore, it must find itself in training methods, forms and means. The interrelation of disciplines stimulates to systemize the pupils' knowledge, to create a full picture of a real world, to form the dialectic interrelation of phenomenon.

The correct solution of problems on education content coordination and integration is also closely connected with direct discipline interrelation. While working out education program of separate disciplines, the coordination is engaged in agreements and comparisons made for the reason to eliminate discrepancy in teaching the same subject on different disciplines.

In order to create full idea about the teaching certain nature phenomenon, integration is concerned to combine the features considered in separate nature sciences of this phenomenon. As it is seen, both of them mean relation between the disciplines.

Integration in each educational discipline must correspond to science logic and stimulate the pupils' thinking development.

Integration, in general sense, brings together the scientific notions and training methods related disciplines. It is a positive case. Therefore, in primary schools integration is paid much attention. But unfortunately it was not still reflected in nature study discipline content. There is no interrelation between separate parts included to nature study course. Content disorderliness in such wide integration course results in pupils' surface knowledge.

There is any possibility to develop the integration in education of physical training and sports science. Here the integration is carried out as follows: the elements of neighbor sciences and applied knowledge are added to the content of each education discipline. Thus, the imagination in pupils is getting wide about the relation inter and between the disciplines. For example, physical training creates the opportunities for the application of physical and biological notions in biology; the scientific outlook is formed in pupils. The complete clarification of the relationship between the disciplines creates an optimal condition for the pupils' education, training and development. Therefore, the relationship between the disciplines is considered as a component part of training. The determination of discipline structure, management of the pupils with systematic and competent knowledge of science basis is also connected with the solution of this problem.

It is very important to learn the relation between physical training, mathematics, physics, chemistry and biology sciences. Because, a number of progressive scientific opinions consisted of main content of these sciences, for example, molecular-kinetic theory, electronic theory, electrolysis and a number of other notions, occupy a strong position in physical training science. Some of these main issues are explained on the basis of those notions.

The automation and mechanization of the production processes demands a wide use of work principals of live mechanism for the future progress of techniques and etc., to train high potential resources to manage a new techniques. Therefore, it is an important issue for the pupils of the comprehensive schools to acquire wide knowledge, skills and habits to be in step with the techniques. Taking it into consideration, in order to achieve the assimilation of the education material by the pupils and activation of the training methods, it is necessary to provide a close relation between the teachers of physical training, physics, chemistry, biology and other nature sciences, advice, the definition of application circle of theoretical knowledge considered for the teaching.



The teacher must be aware of innovations occur in the science, have a wide idea about its main development traditions.

A great service of the teacher is to be able to attract the pupils' to himself by the discipline taught and as Ushinski showed, should be able to direct the knowledge not only towards the pupils' consciousness but towards their feelings as well.

Physical training is closely connected with scientific, social, nature and pedagogical sciences. Modern physical training theory and methods ground on the ideological basis of great classics. The basic fundament of today's physical training theory is built on historical experiences of the people, social natural regularities.

Physical training being a social event is bound with the important needs of the society as the preparation of the people to work and military work.

The classics of our epoch put the basis of science have showed clearly that comprehensive training of the people greatly depends on social-economic condition of our society we live in and the policy of the government. Briefly, state physical training system is defined in accordance with the social structure depending on which society the people live. Physical training cannot have joint system in case if there is an antagonist class character in a state. From this point of view in our independent and democratic republic all these issues are developed due to our people's intent. Because of that physical training issues, its development in a system way are strengthened. President of the country pays much care and attention to the development of physical training and sports during the independence.

We must profess that in physical training sphere the scientific generalization can be fully carried out based on dialectics and the facts of the historical materials.

Physical training and sports theory is closely connected with a number of sciences. Among these sciences we can mention biology, anatomy, physiology, hygiene, pedagogy, psychology, physics, chemistry, mathematics and others.

The results of scientific studies prove that physical training science is closely connected with the above mentioned humanitarian sciences, as well as with all nature, humanitarian, the most of exact sciences, and military sciences. The reason for that are historically ancient science and its existence since the time of human being's birth.

No other historical facts except physical training, sport, labor, defence and consideration were observed before in the life of the human being. All sciences started to exist after entire formation of the human being since

the million years. And the human being could establish all these only after his complete formation due to the physical and mental skills development.

A great thinking scientist P. Fleskhaft (lived at the end of XVIII century and the beginning of XIX century) worked out physical training, sport theory and methods sciences, their physiological and physiological features have been worked out by great scientists I.M. Sechenov and I.P. Pavlov (the link of the organism with environment; leading role of good mood of the life connected with the central nervous system of the organism; universal character of conditional reflex; link of reciprocal action of organism and environment; types of nervous system etc.) and had successful life experience [4].

The investigation shows that, physical training, sport theory was always useful in working out of the pedagogically induced training system of nature sciences, pedagogical conformities, as well as in achieving successes in physical training and sport sphere.

Physical training, sport theory refer to the pedagogical sciences system, is closely connected with pedagogic and psychology. Physical training and sport methods are considered in the study pedagogical issues on separate kinds of sport (for example, gymnastics, athletics, sport games, weightlifting etc.) as well as age physiological features.

Physical training is closely connected with other sciences. It uses the materials of these sciences to solve the tasks standing before. Physical training and sport has the relation almost with all science spheres. In educational institutions the disciplines taught are connected with many different sciences: physics, mathematics, chemistry, language, literature and other discipline education issues consist of investigation theme of the method which is a part of physical training and sport. Physical training and sport is also directly or indirectly connected with the other sciences. It gets a general direction from some sciences, but based on results of the other sciences.

Physical training and sports is closely connected with philosophy. The education theory of physical training and sport is based on cognition theory. Solving the training issues physical training and sports is based on different spheres of philosophy like ethics, aesthetics, and sociology sciences.

Sport philosophy is an applied philosophical science which analyzes philosophical problems bound with sport and other associated appearances. Comprehension of the main problems of this science quite clearly supposes what is philosophy.

A number of historical contradictions were observed to prevent from formation as an in-



dependent discipline in scientific achievements and philosophical knowledge and in the application of sport philosophy in physical training and sport sphere.

Physical training mostly connected with psychology. Many centuries before eastern scientists have suggested wide notions on the importance of intellect, substance and spirit unity of the human being and the non-ordinary opportunities of this unity. They have reported the unity to be as a natural case from the dialectic point of view. In general, we can say that it is possible to train sportsman from each healthy child able to think. Because any skill necessary for learning and developing in sport is later worked out and improved.

A good psychological training of the sportsman strengthens his physical, technical and tactic physical training and presents real ability of the sportsman. The ability to create mental, physical and intellectual unity gives a human being the extraordinary possibilities. As an example we can show Bob-Bimon's broad jump of 8 meters 90 centimeters achieved at Olympic Games in Mexico in 1968. Journalists called this jump as a "cosmic jump" [2].

Physical training and sports is connected with physiology as well. The theory about central nervous activity constitutes natural-scientific basis of training process. Conditional reflexes, temporary nervous communications, interrelation of first and second signal systems, analytic-structural activity of main cerebral cortex and other issues help the sportsman to solve most of the important problems. General and age physiology arm the sportsman with the necessary information on the nature of physical development in different ages. The sportsman uses hygiene propositions in forming educational-training process on the bases of correct sanitary-hygienic needs.

In the relation of physical training and sports with biomechanics the determination of metabolism indices gives an opportunity to solve the following tasks of the complex control: to control the functional state of sportsman's organism; to observe the adaptation changes occurred in the functional and energetic systems of organism in the training process; pathological changes diagnostics of metabolism in sportsmen and etc. Biochemical control also gives an opportunity to define the reaction of the organism against physical load, comprehensibility of pharmacological and other restoration means intake and so on. Muscular work, as well as the influence of external environment on sportsman's organism and caused level of changes can be defined by means of biochemical control.

Physical training and sports hygiene include personal hygiene, everyday rational regime,

body care, dress and shoes hygiene. Everyday regime is of a special importance. And this, in its turn, creates a good condition for the work activity and restoration.

Regime has not only recovering but educating importance as well. To abide with it educates such qualities like discipline, accuracy, organizing activity, purposefulness. Meaningful and many-sidedness of the life give an opportunity for the rational use of every hour and every minute of the time. Everybody must apply its regime dependent on the concrete condition of the life. The main attention should be given to the sleep which is considered to be the principal type of the rest. Moderate sleeplessness results in impairment of nervous system, decrease of defence power of the organism and work ability, worsening of the morals.

The interrelation of sport and art moves in 2 directions. From one side, sport plays demonstrate specific sport theatre, fascinating the spectators, creating mental enthusiasm, emotional excitement with its dramaturgy. Its peak is Olympic Games. Their ritual is excessively aesthetic. The sun rays are gathered in lens and a torch is flamed up from its fire.

From the second side, artistry is developed in the sportsmen. For example, those who understand the football, when see extra rated player or team, they say that is interesting, attractive and great. Football is purposeful, having harmony. It is a profession, not only a kick to the ball. Sport as well as the other spheres of the culture has a role in aesthetic cognition of the world. And at most time, sport, especially it's more tender and delicate types are closely connected with the art, is close to it, and complete one-another. This connection and closeness mainly show itself in owning of both from aesthetic point of view in definite generality.

Sport intellectuality, sport aesthetics are not new notions. Sport's connection with the aesthetic education is varied and comprehensive. In this article we will outline 4 main features of the connection between sport and aesthetic education:

- Sport educates creativeness;
- Sportsman himself takes a great aesthetic pleasure;
- Sport is a show, entertainment and gives a pleasure to the spectators;
- Sport creates beauty.

At present, the interrelation of the disciplines is of great importance as an optimal means and opportunities in the educational-training process. The use of musical fragments at physical training lessons and interschool competitions may be useful and effective in the education of the pupils. Thus, in a definite sense, a complex implementation of training work is also provid-



ed. Physical training and sports with the aesthetic training complete each other. In result, the music is a means in sport achievements of the young generation, a side that contains the content of physical training and sports, becomes an everlasting friend of the sportsman in life.

REFERENCES:

1. Law about Education of Azerbaijan Republic. – Baku : Oyretmen, 1993.
2. Law about Physical Training and Sports of Azerbaijan Republic // Olimpiya dunyasi. – 2009. – September 7.
3. Kazimov N.M. Pedagogic / N.M. Kazimov, E.Sh. Hashimov. – Baku : Maarif, 1996.
4. Mahmudov M.C. Education Systems in the World / M.C. Mahmudov. – Baku : Mutercim, 2014. – 479 s.
5. Mahmudov M.C. Bolonya process: problems, perspectives, realities / M.C. Mahmudov. – Baku : Elm ve tehsil, 2009. – 503 s.
6. Maharremzade M. Psychological and Social Bases in Physical Training / M. Maharremzade . – Tebriz : Peyam Nur, 2004. – 240 s.
7. Matveyev L.P. Theory and Method of Physical Training : I part / L.P. Matveyev. – I edition. – Moscow, 1976.
8. Pashayev E.X. Pedagogics / E.X. Pashayev, F.A. Rustamov. – Baku : Casioglu, 2002.

УДК 81'243:378.14=133.1

АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ)

Заволока С.І., старший викладач
кафедри іноземних мов

Одеський національний економічний університет

У статті розглядаються форми організації самостійної роботи студентів із метою активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі. Здійснено спробу довести, що самостійна робота є найвищою формою навчальної діяльності за критерієм саморегуляції, а також найважливішою і невід'ємною частиною іншомовного навчання. Автор наводить приклад позааудиторних завдань для самостійної роботи студентів, що сприяє формуванню навичок роботи з іншомовними фаховими джерелами інформації (читання, переклад), а також навичок усного мовлення (говоріння та аудіювання).

Ключові слова: поняття «самостійна робота», організація самостійної роботи студентів, ефективність застосування самостійної роботи, самостійна робота студентів з іноземної мови, роль самостійної роботи у навчальному процесі.

В статье рассматриваются формы организации самостоятельной работы студентов с целью активизации познавательной деятельности студентов в учебном процессе. Произведена попытка доказать, что самостоятельная работа является высшей формой учебной деятельности по критериям саморегуляции, а также самой главной и неотъемлемой частью иноязычного обучения. Автор приводит пример внеаудиторных заданий для самостоятельной деятельности студентов, что способствует формированию навыков работы с иноязычными профессиональными источниками информации (чтение, перевод), а также навыков усной речи (говорение и аудирование).

Ключевые слова: понятие «самостоятельная работа», организация самостоятельной работы студентов, эффективность применения самостоятельной работы, самостоятельная работа студентов по иностранному языку, роль самостоятельной работы в учебном процессе.

Zavoloka S.I. ASPECTS OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK ORGANIZATION IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTES IN THE SUBJECT "FOREIGN LANGUAGE" (FRENCH)

The article dwells on the form of independent work of students in order to stimulate their cognitive activity in the learning process. It is attempted to prove that independent work is the highest form of learning activities regard self-regulation criterion, as well as important and integral part of foreign language teaching. The author gives an example of out-of-class assignments for students' independent work that promotes skills with foreign professional sources of information (reading, translation) and the formation of oral communication skills (speaking and listening).

Key words: concept of "students' independent work", organization of students' independent work, effectiveness of using independent work, independent work of students in the subject "Foreign language", role of independent work in the learning process.



Постановка проблеми. Організація самотійної роботи студентів є тією проблемою педагогічної теорії та практики, яка має давню історію, її вивченням займалось широке коло дослідників. Нині навчальна ситуація у вищих навчальних закладах змінилась. Відбувається перехід на багаторівневу підготовку спеціалістів, що вимагає дослідження особливостей самотійної пізнавальної діяльності на різних рівнях та визначення шляхів підвищення ефективності самотійної роботи студентів, форм її організації.

Деякий час у вищих навчальних закладах застосовувалась інформативна методика викладання матеріалу студентам. Вважалось, що студент більше знатиме, якщо спланувати більші та триваліші лекції. Але на сьогодні перевага надається самотійній роботі студентів, ця форма навчального процесу дає високі результати у самовдосконаленні особистості та забезпечує оптимальне засвоєння матеріалу. Самостійна робота є важливим засобом формування самотійності у здобуванні знань, яка реалізується у пізнавальних інтересах студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аспекти організації самотійної роботи студентів розглянуто у дослідженнях багатьох вітчизняних педагогів (В. Бондар, Г. Гецав, Н. Кічук, Н. Кузьміна та інших. Дослідження В. Безпалька, Г. Селевко, Є. Полата, М. Карпіна та ін.). Їх аналіз свідчить про те, що на сучасному етапі самотійна робота студента пов'язана з інформаційними технологіями і не може існувати без їх застосування, а теоретичні аспекти інформаційних технологій не розроблені повною мірою, тому не можуть використовуватись у процесі професійної підготовки в широкому колі, потребуючи вдосконалення [4; 5]. Проблемам організації самотійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови присвячено дослідження Н. Журавської, Л. Онучак, С. Заскалені та ін. [2].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розгляді організації та ефективності застосування самотійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови (французької) як в аудиторії, під час занять, так і поза нею, тобто вдома.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів є однією з форм організації навчального процесу. Головною метою самотійної позааудиторної роботи з іноземної мови (французької) є формування мовленнєвої, професійної компетенції, розвиток самотійності, індивіду-

альності як рис особистості, формування позитивного ставлення до процесу самоосвіти. Особливість дисципліни «Іноземна мова (французька)» полягає у формуванні вмінь і навичок користування іноземною мовою як засобом створення особистих зв'язків та отримання професійної інформації. Вона є багатофункціональною, виховує самотійність, відповідальність та дає змогу максимально індивідуалізувати процес навчання.

Організація самотійної роботи студентів у вищих навчальних закладах є дуже важливою ланкою системи управління якістю освіти у навчальному закладі. Самостійна робота є однією з форм прояву творчої активності, самоосвіти та тісно пов'язана з навчальною діяльністю студентів на заняттях. Під самотійною роботою розуміють різновиди індивідуальної та колективної діяльності студентів, які відбуваються вдома, в аудиторії чи поза нею, за завданнями, які були дані безпосередньо викладачем. Основним завданням у навчанні студентів є планування, організація та реалізація самотійної роботи. Важливе завдання для викладача – навчити студентів мислити. Самостійна робота має не зводитись до виконання домашнього завдання, але містити всі види індивідуальної роботи, як в аудиторії, так і поза нею [1].

Ефективна організація самотійної роботи студентів із боку викладача передбачає:

- формування мотивації вивчення іноземної мови (умовою будь-якої цілеспрямованої діяльності студента є установка, тобто готовність до певної активності. Тому студент має виробити в собі внутрішню потребу в самотійній роботі);

- діяльність, спрямовану на розвиток навичок самотійної роботи з читання, аудіювання, говоріння, письма;

- навчання студентів роботі з технічними засобами;

- діяльність, спрямовану на розвиток ефективної роботи зі словниками та довідковою літературою.

Для ефективної самотійної роботи студентів під час занять в аудиторії та поза аудиторією викладачі кафедри іноземних мов ОНЕУ розробили низку навчально-методичних посібників:

- «Французько-український термінологічний словник для спеціальностей «Маркетинг», «Експертиза товарів та послуг», «Туризм», «Готельно-ресторанна справа»;

- «Навчальний посібник «Сфера послуг у діалогах» призначений для студентів спеціальностей «Туризм», «Готельно-ресторанний бізнес», «Фінанси та кредит» французькою мовою;



– «Практикум до самостійної роботи студентів «Ділова французька мова»;

– «Методичні розробки до вивчення й використання ділової документації з французької мови».

Важливим елементом самостійної навчальної діяльності студентів під час оволодіння іноземною мовою є використання відеоматеріалів. Робота з такими матеріалами урізноманітнює діяльність студентів, підвищує рівень мотивації вивчення іноземної мови, дає можливість працювати з аутентичними зразками мови, що є особливо актуальним з огляду на відсутність іншомовного оточення. Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації. Завдання, що виконуються перед переглядом відеозапису, містять вправи на прогнозування змісту фільму, роботу з лексикою, налаштування студентів на сприймання відповідного матеріалу, активізацію фонових знань. Варто звернути увагу на те, що низка вправ сприяє активізації не лише лексичного, але й граматичного матеріалу. Перегляд відеоматеріалів та виконання вправ сприяє розвитку пам'яті, уваги, логічного та творчого мислення, а також поглибленню знань студентів про країну, мова якої вивчається.

Залучення до навчального процесу інформаційних технологій (включаючи самостійну роботу студентів) дає доступ до аутентичних джерел інформації, можливість спілкування з носіями мови, використовуючи блоги, соціальні мережі. Більшість французьких газет і журналів має web-сторінки: <http://www.l'Expansion.fr>, <http://www.lepoint.fr>, <http://www.lemonde.fr>, які доцільно рекомендувати для виконання пошукових та творчих завдань. Залучення навчальних сайтів <http://www.lepointdufle.net/cours-de-francais.htm>, <http://lexiquefle.free.fr>, www.mesesercices.com сприяє покращенню знань граматики та лексики. Самостійна робота з сайтами <http://www.ciep.fr/DELF,DALF>, <http://www.ciep.fr/tester/testlang> дає змогу студентам перевірити свої знання на рівень володіння мовою та підготуватися до складання іспиту, з можливістю отримати сертифікат за стандартами Євросоюзу.

Одним із шляхів досягнення підвищення мотивації може бути максимальне наближення навчальних завдань для самостійної роботи студентів до:

1) реального життя, імітації ситуації повсякденної діяльності. Прикладом такої побудови процесу навчання є комплекс

Français.com видавництва CLE (A1, A2), що складається з основного підручника і робочого зошита;

2) розвитку навичок професійної діяльності. Прикладом такої побудови процесу навчання є комплекс *Travailler en français en entreprise* видавництва Didier (A2, B1), який складається з основного підручника й аудіоматеріалу.

Традиційно самостійна робота студентів займає вагомe місце у процесі оволодіння іноземною мовою (французькою), особливо під час засвоєння лексичного, граматичного матеріалу, розвитку навичок писемного мовлення та читання. Підручники, довідники, словники, технічні засоби та мережа Інтернет надають студентам можливість самостійно опрацювати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Але роль викладача є важливою під час організації самостійної роботи студентів. Викладач має навчити студентів правильно організувати свою самостійну роботу, також навчити їх користуватись різними фаховими джерелами інформації, але все має проходити безпосередньо під наглядом викладача. Самостійна робота буде ефективною лише в тому разі, якщо студенти зацікавлені в її виконанні.

Самостійну роботу можна поділити на види:

– вона ведеться під час аудиторних занять під контролем викладача (у формі консультацій, заліків, іспитів);

– вона ведеться поза аудиторією під час виконання домашніх завдань творчого та навчального характеру.

З огляду на обмежений обсяг годин у навчальному плані, студентам доцільно давати більшу кількість домашніх завдань, регулюючи типи вправ в аудиторії і вдома. Для домашньої роботи доцільніші вправи, що вимагають роботи довгострокової пам'яті, наприклад асоціативне мислення.

Домашнє завдання створює можливість для екстенсивної роботи, наприклад запам'ятовування лексики, рецептивних навичок.

Під час виконання домашнього завдання студенти мають право самостійно обирати тему роботи, консультуватись один з одним, повторювати матеріал. Навчально-методичні програми з дисципліни «Іноземна мова (французька)» містять матеріал для домашньої роботи, до якого включено різні вправи, що дають змогу закріпити матеріал, пройдений в аудиторії (оригінальні тренувальні вправи з граматики – підстановка, вживання потрібної форми, виправлення помилок, трансформація речення).

Домашня робота є ланцюжком між аудиторними заняттями й позааудиторними,



тобто вона закріплює вивчене і може використовуватись перспективно, наприклад для ознайомлення з матеріалом, який буде вивчатись на наступному занятті.

Організація самостійної роботи студентів підпорядкована деяким вимогам:

1) систематичність і безперервність (тривала перерва в роботі з навчальним матеріалом негативно впливає на засвоєння матеріалу. Через несистематичність самостійної роботи неможливе досягнення високих результатів у навчанні);

2) послідовність у роботі (послідовність означає чітку упорядкованість, черговість етапів роботи. Під час читання конспекту лекцій, книги, навчального посібника не має лишатись нічого нез'ясованого);

3) правильне планування самостійної роботи (має бути правильно і чітко спланована самостійна робота і тільки за таких умов можна досягти високих результатів);

4) використання відповідних способів роботи (багато студентів, читаючи підручник, зразу його конспектують, не розібравшись. Таким чином вони втрачають важливий елемент самостійної роботи – глибоке осмислення матеріалу);

5) ретельне керівництво викладача (орієнтація студентів у переліку джерел за фахом, організація спеціальних занять, підготовка навчально-методичної літератури, рекомендацій тощо для успішного написання ділового листа, резюме, анотації).

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, самостійна робота студентів є дуже важливою, адже вона є складовою частиною системи навчання у вищих навчальних закладах. Самостійна робота вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методичній основі. Під час організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі перед студентами мають бути

визначені зміст та мета самостійної роботи, план, організаційно-методичне забезпечення та форми контролю. Водночас організація самостійної роботи у вищих навчальних закладах має вдосконалюватись. Самостійній роботі треба приділяти більше уваги і з боку студентів, і з боку викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРК-ТИ, 2000. – 136 с.

2. Глотова О.В. Підвищення ефективності самостійної роботи студентів іноземної мови за рахунок використання сучасних технологій // О.В. Глотова // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 100 с.

3. Журавська Н.С. Період «нового виховання» в системі освіти Франції / Н.С. Журавська // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Наук.-метод. центр вищ. освіти ; [редкол.: В.Г. Кремень [та ін.]]. – К., 2004. – Вип. 39. – С. 279–285.

4. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : [навч. посіб.] / Під ред. В.І. Євменова. – Харків : ХДПУ, 2000. – 160 с.

5. Полат Е.С. Разноразное обучение / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 6–11.

6. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

8. Шаповалов С.В. Про проблему організації самостійної роботи студентів ВНЗ / С.В. Шаповалов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/27/shapovalov.php>.

9. Шимко І.М. Проблеми самостійної роботи у вищій школі / І.М. Шимко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 34–35.



УДК 372.853-057:876

АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Зикова К.М., аспірант
кафедри фізики та методики навчання фізики
Бердянський державний педагогічний університет

Косошов І.Г., аспірант
кафедри фізики та методики навчання фізики
Бердянський державний педагогічний університет

Шишкін Г.О., д. пед. н., доцент,
професор кафедри фізики та методики навчання фізики
Бердянський державний педагогічний університет

У статті аналізуються результати проведених досліджень проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів професійних коледжів під час вивчення фізики. Проведений аналіз дозволив виявити ступінь зацікавленості учнів фізикою і самооцінку рівня сформованості їх власних практичних умінь і навичок. Зроблені висновки про взаємозв'язок між інтересом учнів до вивчення фізики та їх прагненням пояснити природні явища з позицій фізичних теорій, уміннями застосовувати набуті знання в побуті.

Ключові слова: навчання фізики, пізнавальної діяльності, коледжі, мотиви навчання, практичні вміння, фізичні явища.

В статье анализируются результаты проведенных исследований проблемы активизации познавательной деятельности учащихся профессиональных колледжей при изучении физики. Проведенный анализ позволил выявить степень заинтересованности учащихся физикой и самооценку уровня сформирования их собственных практических умений и навыков. Сделаны выводы о взаимосвязи между интересом учащихся к изучению физики и их стремлением объяснить природные явления с позиций физических теорий, умением применять приобретенные знания в быту.

Ключевые слова: обучение физике, познавательная деятельность, колледжи, мотивы обучения, практические умения, физические явления.

Zykova K.M., Kosogov I.G., Shyshkin G.A. ANALYSIS OF COGNITIVE OF STUDENTS' ACTIVITY OF PROFESSIONAL COLLEGES IN STUDYING OF PHYSICS

The article was written about the problem of activation of cognitive activity of students in vocational colleges to study physics. The analysis of the state interest students of physics and their self-evaluation of own practical skills. The conclusion about the relationship between students' interest in physics as a school subject, and their own interest in finding answers and explanation of natural and everyday phenomena, using knowledge about physical phenomena.

Key words: physics education, activation of cognitive activity, professional colleges, motives of learning, practical skills, questioning, explanation of physical phenomena.

Постановка проблеми. Активізація пізнавальної діяльності учнів є важливою складовою частиною організації сучасної системи фізичної освіти. Сприйняття навчального матеріалу учнями відбувається шляхом розкриття взаємозв'язків між явищами, порівняння нової інформації з відомою, конкретизації, узагальнення, оцінки змісту навчального матеріалу з різних точок зору. Тобто активізація – це діяльність, яка спрямована на стимулювання процесу усвідомленого сприйняття навчального матеріалу учнями, їхніх загальних інтересів і потреб, визначення необхідних засобів та активних дій для досягнення поставлених цілей.

Систему пізнавальної діяльності учнів визначає цілісна сукупність окремих елементів

навчально-пізнавальної діяльності, яка підлягає цілям навчання та виховання учнів; ці елементи перебувають у тісних зв'язках між собою. Вона спрямована на формування пізнавальних умінь та ґрунтовних знань із курсу фізики. Метою навчально-пізнавальної діяльності є визначення головного результату, який потрібно досягти в процесі діяльності.

Одним із важливих мотивів навчання є пізнавальний інтерес. На сьогодні учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але наявність великої кількості готової інформації лише сприяє розвитку пасивності, зникненню прагнення до пізнавальної діяльності, творчості.

Для розв'язання проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчен-



ня фізики необхідна розробка ефективних методів оцінки пізнавальних здібностей учнів та засобів їх підвищення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемами розвитку пізнавальних інтересів та здібностей учнів займався Г. Голін. Автор зазначає, що однією з важливих умов засвоєння знань є певна система мотивів. Розвиток пізнавального інтересу учнів відбувається одночасно з розвитком пізнавальних здібностей. Він виділяє зовнішні мотиви, тобто нагородження, заохочення, прагнення бути першим і т.д., та внутрішні мотиви, що виходять із самої цілі навчання, тобто засвоєння та застосування знань. Внутрішнім мотивом є інтерес до самого процесу пізнання [1, с. 23].

Мотиви та організацію самостійної пізнавальної діяльності досліджували В. Шарко та А. Солодовник. Вчені пропонують для оновлення форм організації самостійної пізнавальної діяльності учнів із фізики використовувати програмно-технічні засоби. На виявлення особливостей мотивації пізнавальної діяльності учнів В. Шарко пропонує тест «Мотиви моєї діяльності», що включає в себе такі мотиви: мотив благополуччя, мотив протидії пригніченню, мотив досягнення, мотив «професійне самовизначення», мотив «позиція», мотив престижу, пізнавальний мотив, емоційний мотив [2, с. 166; 3, с. 11].

Розвитком пізнавальної активності учнів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу присвячені роботи Л. Лісіної. Автор зазначає, що ефективність і результативність розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання математики і фізики забезпечується завдяки методам активізації навчання в умовах раціонального поєднання організаційних форм навчання на основі нових технологій навчання, закріплення і вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності через систему пізнавальних завдань, розв'язання яких потребує використання модульного підходу до навчання і виховання, мотивації пізнавальної діяльності [4, с. 12].

Мета статті – провести аналіз результатів проведеного дослідження зацікавленості учнів фізикою та оцінити рівень активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів професійних коледжів під час вивчення курсу фізики.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів є підвищення якості фізичної освіти, розвиток їх пізнавальних і творчих здібностей. Активі-

зацією навчально-пізнавальної діяльності учнів вважають підвищення рівня усвідомленого пізнання ними об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання. Здібності людини розвиваються в процесі діяльності, а вирішальними в їх розвитку є вміле застосування методів і прийомів, які забезпечують високу активність учнів у навчальному процесі. Активізація пізнавальної діяльності учнів тісно пов'язана з активізацією їх мислення, в якому виокремлюють три рівні: рівень розуміння, рівень логічного і рівень творчого мислення [5, с. 25].

Мотиви, засновані на інтересі, виникають, якщо результат, отриманий внаслідок діяльності, тобто досягнення її мети, може мати суттєве значення для людини. Отже, інтерес – це вибіркова спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність, виявлення емоційної та розумової активності, поєднання емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, структура, що складається з домінуючих потреб, ставлення людини до світу. У методичній літературі виділяють рівні пізнавального інтересу учнів і відповідно до них визначають шляхи та умови його формування. Нижчий, елементарний рівень пізнавального інтересу зумовлено увагою до конкретних фактів, знань, описів, дій за зразком. Для другого рівня характерним є інтерес учнів до встановлення залежностей між фізичними величинами, причинно-наслідкових зв'язків, їх самостійне встановлення. Третій, вищий рівень проявляється в інтересі до аналізу глибоких теоретичних проблем та творчої діяльності.

У нашому дослідженні ми аналізували перший та другий рівні інтересу учнів. У ньому прийняло участь 134 учня профільних коледжів. Учням було запропоновано анкети для виявлення рівня сформованості вмінь та навичок застосування знань із фізики для пояснення природних явищ та схильності до вивчення природничих та гуманітарних наук. Відповіді оцінювалися за десятибальною шкалою (від 0 до 9) та умовно були поділені на три рівні: низький (від 0 до 3), середній (від 4 до 6) та високий (від 7 до 9).

По-перше, учням необхідно було оцінити, як часто вони задаються питаннями про влаштування світу. Це дало змогу провести аналіз елементарного рівня пізнавального інтересу учнів до устрою навколишнього світу. Результати опитування показали, що середній рівень елементарного пізнавального інтересу становить 47%. Відповідно, низький рівень за шкалою складає 24%, а високий – 29% (рис. 1).



Рис. 1. Як часто учні задають питання про влаштування світу

Подальшим кроком дослідження було виявлення вмінь учнів спостерігати та пояснювати фізичні явища у природі, побуті. Аналіз результатів опитування дав можливість оцінити другий рівень сформованості пізнавального інтересу. Наші дослідження показали, що середній рівень вмінь пояснювати фізичні явища, які спостерігають у природі та побуті, мають 62% учнів. Набагато меншими є низький (17%) та високий (21%) рівні спостережливості учнів. Це свідчить про середній рівень активності учнів до навчально-пізнавальної діяльності та вмінь пояснювати фізичні явища (рис. 2).



Рис. 2. Самооцінка активності учнів щодо вмінь пояснити фізичні явища

Важливо також оцінити та проаналізувати рівень інтересу учнів до вивчення фізики. За результатами опитування учнів можна зробити висновок, що зацікавленість фізикою як навчальним предметом також має середній рівень і складає 54%. Низький та високий рівень інтересу до предмету складає 16% та 30%. Це свідчить про взаємозв'язок інтересу учнів до фізики та власною зацікавленістю в пошуку відповідей та поясненням природних та побутових явищ за допомогою набутих (рис. 3).

Нами також було досліджено схильність учнів до вивчення природничих та гуманітарних наук. Результати анкетування показали, що 56% учнів оцінили свою схильність до природничих наук на середньому рівні. Низький рівень інтересу мають 35% учнів. Високий рівень схильності до вивчення природничих наук показали лише 9% учнів.



Рис. 3. Самооцінка учнів щодо рівня їх зацікавленості фізикою

Що стосується рівня зацікавленості учнів гуманітарними предметами, то найбільший відсоток становить низький рівень, а саме 41%. Середній та високий рівні схильності складає відповідно 21% та 38% загальної кількості опитаних учнів. Результати анкетного опитування представлені на рисунках 4 та 5.

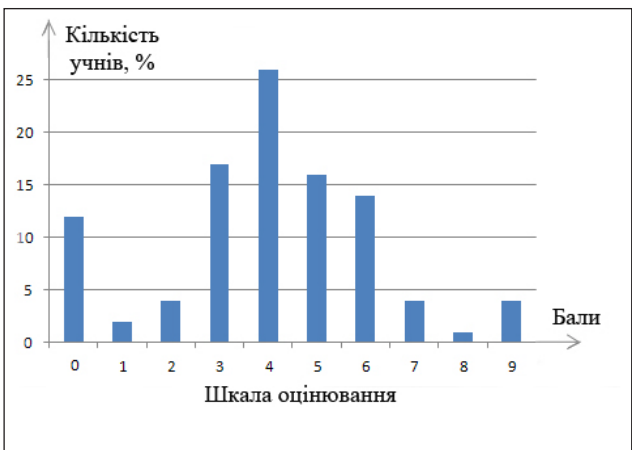


Рис. 4. Схильність учнів до вивчення предметів природничого циклу підготовки

Учням також було запропоновано оцінити рівень сформованості практичних навичок, а саме вміння ремонтувати прості побутові прилади. Аналіз результатів дослідження показав, що більшість учнів оцінюють свої вміння та навички на середньому рівні, а саме 47%.



Рис. 5. Схильність учнів до вивчення гуманітарних предметів

Низький та високий рівні умінь учнів застосовувати набуті знання в практичній діяльності складають, відповідно, 28% та 25%. На основі наших досліджень можна зробити висновок про взаємозв'язок між пізнавальним інтересом до навчання фізики та практичними вміннями та навичками (рис. 6).

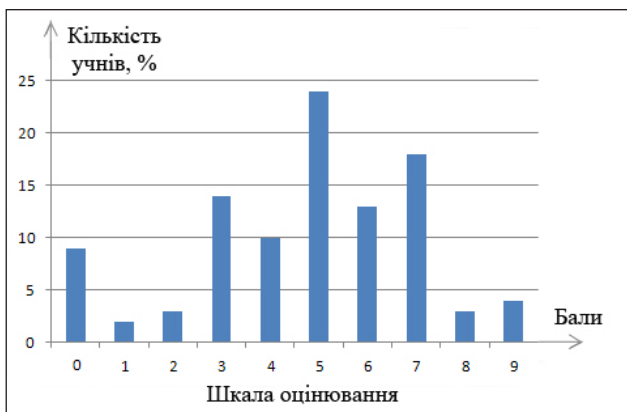


Рис. 6. Самооцінка практичних умінь учнів ремонтувати прості побутові прилади



Рис. 7. Усвідомленість учнями важливості вивчення фізики

Проведений аналіз результатів дослідження проблеми усвідомленості учнями

важливості знань із фізики в практичній діяльності показав, що найбільша кількість учнів (57%) оцінюють важливість знань, які вони отримують у процесі вивчення фізики, на середньому рівні. На низькому та високому рівні сформованості практичних умінь оцінюють, відповідно, 15% та 28% учнів. Рівні усвідомленості учнями важливості знань із фізики в майбутній практичній діяльності представлені на рисунку 7.

Аналіз проведених нами досліджень показав наявність взаємозв'язку між навчально-пізнавальною активністю учнів та рівнем сформованих умінь і навичок застосовувати знання для пояснення процесів, що відбуваються в навколишньому середовищі. На кожному етапі розвитку учнів домінуючим є один із мотивів. Мотиви другої групи більш індивідуальні, але для професійного навчання характерні мотиви першої та другої групи.

Висновки. Проведене нами дослідження навчально-виховного процесу з фізики в професійних коледжах показало, що учні мають у цілому середній рівень інтересу до вивчення предмету. Аналіз результатів активності учнів у навчально-пізнавальній діяльності дозволив зробити такі висновки: зацікавленість учнів будовою навколишнього світу має середній рівень; вміння використовувати свої знання на практиці в сьогоденні та майбутньому також мають середній рівень; існує прямий взаємозв'язок між пізнавальним інтересом учнів та їх зацікавленістю процесами, що відбуваються в навколишньому світі, поясненням фізичних явищ у побуті, вміннями та навичками застосовувати свої знання на практиці.

Подальших досліджень потребує вдосконалення методів підвищення мотивації учнів професійних коледжів до активної навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення фізики та методики формування умінь застосовувати знання в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы / Г.М. Голин. – М. : Просвещение, 1987. – 127 с.
2. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів / В.Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – 220 с.
3. Солодовник А.О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів з фізики з використанням інформаційних технологій / А.О.Солодовник, В.Д. Шарко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 11. – С. 31–38.
4. Лісіна Л.О. Розвиток пізнавальної активності школярів старших класів у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Л.О. Лісіна. – К., 2000. – 17 с.
5. Методика навчання фізики у старшій школі / В.Ф. Савченко, М.П. Бойко, М.М. Дідович та ін. ; за ред. В.Ф. Савченка. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 296 с. – (Серія «Альма-матер»).



УДК 37.013

EVALUATION OF TEACHING MATERIALS

Shehla Adishirin gizi Qarayeva, Teacher of English
Baku State University

Materials evaluation is very important in teaching process. It raises teachers' awareness in selecting a suitable material for a certain teaching process, as there are many textbooks in markets. In order to select a suitable textbook one should evaluate the textbook. The article researches different scholars opinions. The scholars think that evaluation makes the textbooks be in agreement to the learners' needs and interests. Then the article defines definition of evaluation according to different scholars and determines the participation of people in the evaluation process. The article concludes that the evaluation process should involve teachers, learners, administrators, and supervisors.

Key words: *materials evaluation, teaching, teacher, learner, scholar, audience.*

Шахла Адишірін кизи Караєва. ОЦІНКА НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

З давніх часів вибір відповідного підручника для конкретних цілей був однією з основних проблем для вчителів мови. Оскільки не існує досконалого підручника для різних аудиторій, а також щоб уникнути проблем у процесі навчання, педагогу слід ретельно оцінювати матеріали для освіти. Педагогам необхідно робити будь-які вдосконалення в підручниках, щоб вони були більш ефективними в процесі навчання. Правильна оцінка матеріалів може підвищити обізнаність вчителів про використаний матеріал. У статті дається докладний визначення та аналіз оцінки інформації, різниці між оцінкою і тестуванням, викладається думки різних видатних вчених про оцінку матеріалів. Зроблено висновки про те, що оцінки матеріалів діляться на сумативні, формативного і ілюмінативні. У цілому оцінка визначається як систематичне отримання інформації про важливі аспекти навчання. Оцінка матеріалів для навчальних програм включає в себе в першу чергу досвід викладачів, а потім учнів, адміністраторів і керівників.

Ключові слова: *підручники середньої школи, оцінка навчального матеріалу, кваліфікація викладача, підвищення якості навчання.*

Издавна выбор подходящего учебника для конкретных целей был одной из основных проблем для учителей языка. Так как не существует совершенного учебника для различных аудиторий, во избежание проблем в процессе обучения педагогу следует тщательно оценивать материалы для образования. Педагогам необходимо делать какие-либо усовершенствования в учебниках, чтобы они были более эффективными в процессе обучения. Правильная оценка материалов может повысить осведомленность учителей об используемом материале. В статье дается подробное определение и анализ оценки информации, разницы между оценкой и тестированием, излагается мнения разных выдающихся учёных об оценке материалов. Сделаны выводы о том, что оценки материалов делятся на суммативные, формативные и иллюминативные. В целом оценка определяется как систематическое получение информации о важных аспектах обучения. Оценка материалов для учебных программ включает в себя в первую очередь опыт преподавателей, а затем учеников, администраторов и руководителей.

Ключевые слова: *учебники средней школы, оценка учебного материала, квалификация преподавателя, повышение качества обучения.*

Every year a number of publications appear in the book market. It becomes difficult to select a suitable textbook for particular teaching goals. No decisions or suggestions can be made about any aspect of language curriculum, aims, content, methods, and materials without evaluating and making judgments on these decisions and suggestions. Therefore, evaluation of teaching materials is getting to be more important in language teaching instruction nowadays. To select the right book for a classroom implementation has always been one of the major problematic issues for language teachers.

Textbooks are generally written for general language learners so they cannot predict

all the learners' specific language needs and interests. There is a common belief that "no textbook is likely to be perfect, of course, and practical considerations, such as cost, may have to take precedence over pedagogic merit" (Robinson, as cited in Jordan, 1997, p. 127).

"The search for materials leads, ultimately, to the realization that there is no such thing as an ideal textbook. Materials are but a starting point. Teachers are the ones who make them work" (Savignon, 1983, p. 138). Sheldon (1988) also joins this opinion by claiming "it is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-of-thumb activity, and that no neat formula, grid, or system will ever provide a definite yardstick" (p.



245). She agrees that a carefully evaluated textbook can do well in the classroom if it is appraised in terms of its integration with and contribution to specific educational goals.

But its success or failure can only be reasonably determined during and after its period of classroom use. So, a perfect book for everyone cannot be found “but there are books that are superior to others, given individual requirements” (Інцзь, 1996, p. 4). A lot depends on selecting a suitable textbook. Selecting a more suitable textbook for a particular situation can reduce problems during classroom implementation. Accordingly, in order to select a suitable textbook one should evaluate the textbook.

Textbooks need some kind of modifications in order to be adopted for a particular situation. The problems, which can be found during the use of textbooks, can be smoothed through evaluation process.

The application of an evaluation process to improve the success of the textbook in the implication in terms of user identifications, and characteristics has been broadly used and exercised by researchers (Ayman, 1997; Chambers, 1997; Zakır, 1996; Demirkan-Jones, 1999; Ellis, 1998; Hutchinson and Torres, 1994; Інцзь, 1996). Evaluation makes the textbooks be in agreement to the learners' needs and interests. Hutchinson (1987) claims, that “materials evaluation is essentially a matching process in which the needs and assumptions of a particular teaching-learning context are matched to available solutions” (p. 41). Through the correct materials, evaluation process teachers can reach both their own goals and objectives and those of the course. He claims that an effectively and appropriately used materials evaluation process can raise the teachers' awareness about the teaching materials in the following ways:

- 1) Materials evaluation obliges teachers to analyze their own presuppositions as to the nature of language and learning.

- 2) Materials evaluation forces teachers to establish their priorities.

- 3) Materials evaluation can help teachers to see materials as an integral part of the whole teaching/learning situation (Hutchinson, 1987, pp. 42-43).

The ELT documents (1987) even devoted one of its publications entirely to the problems of the teaching materials under the title “ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development” (Sheldon, 1987), but at the end there was not any unique model which can decide all problems (Ellis, 1998). Yet all these attempts serve to reach some improvements in teaching, to give pretty well grounded directions and recommendations to

language teachers to get benefit from and to better their language teaching.

Sheldon (1987) finds some difficulties which hinder the realization of compromise on materials evaluation such as the textbooks often neglect the target learners, the grammar explanations often take more room in the textbooks, and “course rationales, for instance in regard to the introduction and recycling of new lexis, or the grading and selection of reading passages, are rarely explained for the teachers' benefit” (p. 3). These difficulties or problems are to be solved through materials evaluation.

Evaluation of teaching materials needs to be done to improve teaching instruction, to make it in harmony with recent innovations, as the materials cannot be considered simply the everyday tools for language teachers. “They are the embodiment of the aims, values and methods of a particular teaching/learning situation” (Hutchinson, 1987, p. 37). The evaluation process makes teachers feel motivated to raise the quality and awareness of their own teaching/learning instruction and to keep up-to-date with current developments. In many teaching contexts, textbooks seem to be the core of a particular programme and the textbook may be the only choice open to the teachers. Because of this reason, the evaluation of textbooks merits very serious and careful consideration “as an inappropriate choice may waste funds and time” and demotivate students and other colleagues (McDonough and Shaw, 1993, pp. 64-65).

Now it is time to know what evaluation is? Many educational researchers find the evaluation very important for language teaching instruction. Some of the scholars believe that evaluation and testing are of the same meaning (Bachman and Palmer, as cited in Lynch, 1996). But it is more than testing being “an intrinsic part of teaching and learning” (Rea-Dickins and Germaine, 1992, p. 3). According to Lynch (1996) evaluation is different from assessment and testing primarily on the basis of its scope and purpose and can be defined as a systematic attempt to collect information in order to make correct and sound decisions and judgments on the program and its components, the information can be gathered not only through qualitative and quantitative ways but also through different methods such as observations, unstructured interviews and the administration of pencil-and-paper tests. Evaluation is also necessary because it motivates to gain information to bring about innovation or change (Rea-Dickins, 1996). The aim of evaluation in education seems to be to improve, or to discontinue a program or product as “evalu-



ation implies a judgment which derives from a complex relationship between the object of evaluation and the values, attitudes and beliefs that motivate the evaluation" (Wright, 1990, p. 343).

Hutchinson (1987) views the evaluation as "a matter of judging the fitness of something for a particular purpose" (p. 41). Williams and Burden (1994) define three types of evaluation:

1) Summative evaluation, suggests selecting groups of learners and teachers and administering tests at the beginning and end of the programme in order to find out "whether any changes found could be attributed to the innovation itself". In this process a treatment group is compared to a control group studying a number of variables, as well. But the deficiency of this evaluation is its unability to provide necessary information about the reasons why "under the given circumstances, the project has or hasn't proved successful".

2) Formative evaluation, "involves the project from the beginning" and "it is ongoing in nature, and seeks to form, improve and direct the innovations rather than simply evaluate the outcomes"

3) Illuminative evaluation, where the two summative and formative evaluations play an important role. In this evaluation "the evaluator is actually involved in the day-to-day working of the project" trying to get as much information about the issue as much as he or she can (Williams and Burden, 1994, pp. 22-23).

So this kind of evaluation gives a pretty good ground "to avoid problems" and lead "to a success of any innovation" (Williams and Burden, 1994, p. 27).

Alderson's (1992) guidelines for planning an evaluation focus on purposes, audiences, evaluators, content, methods, timing, negotiations, deadlines, deliverables and project frameworks. He points out "if evaluators can evaluate evaluations, they can improve the evaluation process, and thus contribute to the usefulness and relevance of evaluations" (Alderson, 1992, p. 299).

Being an important part of the whole education program "evaluation makes teachers aware of the parameters in which they are working" and at the same time "helps them to analyse the context for possible openings for innovation or constraints" (Rea-Dickins and Germaine, 1992, p. 20). So evaluation is defined as systematically getting information about the nature, context, tasks, features, purposes, results of the program in order to make decisions or judgments for planning of courses, for further directions about implementing modifications (Alderson, 1985;

Brown, 1995; Lynch, 1996; Mackay, 1994; Rea-Dickins and Germaine, 1992; Tomlinson, 1998).

When various aspects of the teaching and learning process are evaluated, teachers apply different criteria in order to make their decisions and judgments. Evaluation needs to be systematic and principled. The evaluators should know what and how they are going to evaluate when the textbook is used.

As the textbooks are tools for language teachers, the teachers are the first population to evaluate materials (Hutchinson, 1987). This population determines the success or failure of teaching materials in use. They need to like the textbooks in order to teach in a better and more motivated way. "Evaluating materials, like much else in curriculum development, should call on the teachers' expertise" because they show a comparatively large labor association in this process and "because they represent a potent political force within the program" (Brown, 1995, p. 163). Wright (1990) also claims that the evaluation of textbooks should be a teacher's concern as they are immediate users of the textbooks.

The learners are the target audience for teaching materials. While evaluating textbooks, teachers should focus on learners' needs, interests, their background knowledge, their culture, and purposes for learning English, level of language knowledge. The base of textbook evaluation stands on learner perspective. Allwright (1981) considers the 'learner involvement' in the process of decision-making about materials very important and suggests learner-training sessions for getting their opinions about preferences for activities and tasks.

She proposes writing a learner's guide, as well, with the help of which the learner can independently learn the language. Sheldon (1987) considers the learners an integral part of the education process and claims that whatever the teacher's opinion as to the limitations, learners' ideas about and attitudes towards the textbook should be discovered. Dubin and Olshtain (1986) approach the learners as an important factor in the classroom and their active part in the learning process should be emphasized and think that it is very important to put the learners into situations in which they must share their decisions, preferences and so on.

The administrators also have a role not only in materials evaluation process but in overall faculty development (Pennington, 1998). In many cases teachers are dependent on institutional administrators and can use only the materials that are given them by



administrators. It would be very useful to get the administrators involved in the process of evaluation and in such case to work collaboratively.

So, the materials evaluation process should involve teachers, learners, administrators, and supervisors. However, as the teachers are more important figures in the process of selection and evaluation of textbooks than any other participants, such as, learners and administrators, the research study will consider the ways teachers evaluate the textbook for their teaching setting because they are immediate users of textbooks, they may better know their learners' needs and interests and they may cooperate with the administrators in this process.

REFERENCES:

1. Alderson, C. (1985). *Evaluation*. Oxford: Pergamum Press.
2. Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36, 5-18.
3. Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal* 47, 136-143.
4. Ayman, B. (1997). Evaluation of an English for academic purposes textbook: a case study. Unpublished Master's thesis. Ankara: Middle East Technical University.
5. Brown, D. J. (1995). *The elements of curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
6. Chakır, I. (1996). Coursebook analysis in terms of writing skills with reference to "developing strategies". Unpublished Master's thesis. Ankara: Gasi University.
7. Demirkan-Jones, N. (1999). The roles of materials evaluation in language teacher training with special reference to Turkey. Unpublished Doctoral thesis. Ankara: Hacettepe University.
8. Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. In B. Tomlinson, (Ed.), *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hutchinson, T. (1987). What's underneath?: an interactive view of materials evaluation. In L. E. Sheldon, (Ed.), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. *ELT Documents* 126, 37-44. London: Modern English Publications.
11. Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbooks as an agent of change. *ELT Journal*, 48, 315-328.
12. Inözü, J. (1996). Criteria in selecting English language teaching coursebooks: teachers' and students' point of view. Unpublished Master's thesis. Adana: Çukurova University.
13. Lynch, B. K. (1996). *Language program evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. McDonough, Jo. & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
15. Rivas, R. M. M. (1999). Reading in recent ELT coursebooks. *ELT Journal*, 53, 12-21.
16. Robinson, C. P. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
17. Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
18. Sheldon, L. E. (1995). Reviews. *ELT Journal* 49, 348-350.
19. Williams, M. & Burden, R. (1994). The role of evaluation in ELT project design. *ELT Journal* 48, 22-27.
20. Wright, T. (1990). Review. *ELT Journal*, 343-346.



УДК 378.147

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Кот М.І., викладач
кафедри іноземних мов

Одеський національний економічний університет

У роботі проведено дослідження професійної мотивації студентів-економістів. Забезпечення пізнавальної активності студентів є однією із важливих складових активізації навчальної діяльності вищих навчальних закладів. Розглянуто прийоми активізації, які спрямовані на підтримання мотивації студентів до навчання. Автором було проведено дослідження процесу мотивації навчальної діяльності студентів-економістів ОНЕУ.

Ключові слова: поняття «мотивація», види мотивації, професійна мотивація, поняття «активне навчання», активізація навчання

В работе проведено исследование профессиональной мотивации студентов-экономистов. Обеспечение познавательной активности студентов является одной из важных составляющих активизации учебной деятельности высших учебных заведений. Рассмотрены приемы активизации, направленные на поддержание мотивации студентов к обучению. Автором было проведено исследование процесса мотивации учебной деятельности студентов-экономистов ОНЭУ.

Ключевые слова: понятие «мотивация», виды мотивации, профессиональная мотивация, понятие «активное обучение», активизация обучения.

Kot M.I. PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS AS ACTIVATION OF TRAINING

The study of professional motivation of students-economists is carried out in this work. The provision of students' cognitive activity is an important part of activation of educational activity in higher educational institutions. It describes activation methods aimed at maintaining students' motivation to learn. The author carried out a study of educational activity motivation of students-economists from ONEU.

Key words: concept "motivation", types of motivation, professional motivation, concept "active learning", activation of learning.

Постановка проблеми. У практиці вищої освіти формуванню та розвитку мотивації приділяється багато уваги. Саме професійна мотивація специфічно впливає на активізацію навчання. Забезпечення пізнавальної діяльності студентів є однією із важливих складових активізації навчальної діяльності. Після вступу до вищих навчальних закладів для колишніх абітурієнтів характерні зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «мотивація» має різне трактування. З одного боку, мотивацію розглядають як сукупність факторів, які підтримують та спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен), з іншого – як сукупність мотивів (К. Платонов) або як пробудження, яке викликає активність організму та визначає його спрямованість, тобто як комплекс факторів, що спрямовують і спонукають поведінку людини (П. Якобсон). Крім того, мотивація розглядається як процес регуляції конкретної діяльності людини (М. Магомед-Емінов).

Як зазначають Ю. Нікітін, І. Нікітіна, С. Єрохін, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації

(спонукає до діяльності), мотивація селекції (сприяє вибору мети), мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії), мотивація постреалізації (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [1].

Численні теорії почали з'являтися ще у працях стародавніх філософів. У наш час таких теорій дуже багато. Вивченням мотивації людини займалися Г. Хекхаузен, Г. Келлі, Д. Макклелланд, Ю. Роттер, Д. Аткинсон, Р. Мей та ін.

Постановка завдання. Аналіз педагогічної літератури дозволив нам сформулювати проблему дослідження: як насправді здійснюється мотивація навчальної діяльності студентів-економістів та як сприяти її формуванню.

Метою роботи є вивчення структури професійної мотивації студентів-економістів вищих навчальних закладів як способу активізації навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі навчання у вищих навчальних закладах під професійною мотивацією розуміють сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до



вивчення майбутньої професійної діяльності [8].

Проаналізувавши інформацію щодо формування професійної мотивації навчальної діяльності, ми визначили умови, які впливають на формування позитивних мотивів навчальної діяльності. Такими умовами є:

- 1) професіоналізм викладача (бажання і вміння навчити);
- 2) ставлення до студента як до компетентної особистості;
- 3) сприяння самовизначенню студента, розвиток позитивних емоцій студента;
- 4) організація навчання як процесу пізнання;
- 5) використання методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність;
- 6) усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- 7) професійна спрямованість навчальної діяльності [7].

Професійна мотивація як властивість особистості є системою цілей, потреб, що спонукають студентів до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [2].

Види мотивації:

- пряма мотивація (заснована на змістовності праці, усвідомленні своїх досягнень та їх визначенні суспільством, почутті відповідальності і самореалізації особистості у процесі праці);
- непряма мотивація (заснована на матеріальній зацікавленості, ґрунтується на формах оплати праці, рівні напруженості праці);
- спонукальна мотивація (заснована на страху та обов'язках, невпевненості в завтрашньому дні).

Класифікаційні ознаки мотивації:

- вплив часу (перспективна мотивація, поточна мотивація, професійна мотивація);
- вплив на свідомість людини (соціально-психологічна мотивація, соціально-економічна мотивація).

Професійну мотивацію зведено до основних комплексів – обов'язку, інтересу та самооцінки професійної здатності [1].

Нині дослідникам уже не доводиться сумніватись у тому, що успішність студентів здебільшого залежить від розвитку професійної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. Але сьогодні в науці ще не вироблений єдиний підхід до вирішення проблеми мотивації поведінки студентів, не усталилася термінологія, не сформульовані чітко загальні поняття [9].

Що стосується навчальної діяльності студентів, то під професійною мотивацією

розуміється сукупність факторів і процесів, які спонукають та спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація є внутрішнім фактором розвитку професіоналізму та особистості.

При цьому під мотивом професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (отримання вищої освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу, професійного розвитку).

Якщо студент сам вибирав вищий навчальний заклад, розуміється у тому, що за професію він обрав, і вважає її гідною і значущою для суспільства, то це і впливає на те, як складається його навчання. Дослідження, проведене автором серед студентів ОНЕУ, повністю це підтверджує.

Об'єктом дослідження є процес мотивації навчальної діяльності студентів I курсу збірної групи (15–17), які навчаються в Одеському національному економічному університеті за спеціальністю «Економіка підприємства».

В основі методики К. Замір у модифікації О. Реана [3] покладено концепцію про внутрішню і зовнішню мотивацію. Концепція про внутрішню мотивацію полягає у тому, що для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності покладено прагнення задовольнити інші потреби щодо змісту самої діяльності (це може бути заробітна плата, мотиви соціального престижу), то йдеться про зовнішню мотивацію [4].

Викладач запропонував студентам відповіді на питання: «Чому була выбрана саме ця професія? Чому подобається професія?», також було враховано відвідуваність занять.

Аналіз отриманих результатів показав нам, що студенти 15–17 групи більшою мірою задоволені обраною професією. Це свідчить про те, що студенти залучаються у професійну діяльність заради неї самої, а не для досягнення будь-яких інших зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення іншої мети. Тобто це студенти, яких цікавить сам процес навчання, вони схильні обирати більш складні завдання, що позитивно позначається на розвитку їхніх пізнавальних процесів та на відвідуванні занять.

Але є незначний відсоток студентів, що свідчить про байдуже, негативне ставлення до процесу навчання загалом. Для таких студентів метою є не отримання професійних знань і навичок, а кінцевий підсумок їхнього навчання – отримання диплома. Можна припустити, що ці студенти вступили-



ли до вузу не за своїм бажанням, а за на-
поляганням батьків.

Отже, в результаті проведеного теоре-
тичного дослідження можна зробити ви-
сновок, що мотиваційна сфера людини
дуже складна і неоднорідна. На практиці
вивчення професійної мотивації необхідно
проводити на різних етапах розвитку особи
студента, оскільки результат завжди буде
різним залежно від пізнавальних і широких
соціальних мотивів.

Використання цікавих завдань також
сприяє підвищенню професійної мотива-
ції студентів. Так, на заняттях з іноземної
мови студентам цікавими будуть теми:

- *Cross-cultural communication*;
- *Global economy and business ethics*;
- *International employment*;
- *Business communication in different countries* та ін.

Педагогічна практика використовує різні
шляхи активізації навчання, основні з них –
різноманіття методів, засобів, форм.

Оскільки навчання є видом діяльності,
воно не може бути неактивним. До факто-
рів активізації навчання можна віднести й
ті, що виражають у комплексі формуван-
ня дидактичного процесу: навчальний ма-
теріал, організаційно-педагогічний вплив,
здатність навчатися, час [5].

Активізуючи навчальну діяльність сту-
дентів вищих навчальних закладів, необ-
хідно прагнути реалізувати головну мету
навчання майбутніх фахівців – виховання,
розвиток і навчання студентів засобами
навчальних предметів на основі і в процесі
практичного оволодіння ними майбутньою
професійною діяльністю.

Науковець О. Бандурка наголошує на
тому, що університетське навчання має
забезпечуватися трьома компонентами:
наявністю студента, наявністю науково-пе-
дагогічного складу, належною матеріаль-
но-технічною базою. Окрім того, ще є і
четвертий компонент – бажання студента
навчатися, його мотивація до навчання.
Часто такої мотивації немає, оскільки су-
часний студент не бачить перспектив ви-
користання набутих навичок, знань, тобто

можливості роботи за спеціальністю у гід-
них умовах за достойну платню [6].

Перед викладачами стоїть головне
завдання – розвинути у студентів бажання
і вміння вчитися, формувати свідоме став-
лення до навчання. Для цього треба розши-
рити професійну мотивацію студентів, їхній
кругозір. Викладачі прагнуть, щоб навчання
студентів стало дієвим засобом пізнання і
залучення студентів до різних сфер люд-
ської діяльності.

**Висновки з проведеного досліджен-
ня.** Професійна мотивація відіграє роль
компенсаторного фактора. Так, в умовах
недостатньо розвинених здібностей сту-
дента за наявності професійної мотива-
ції такий студент може досягти більших
успіхів, аніж здібний студент, у якого не
сформована професійна мотивація. Тому
цілеспрямоване формування у студентів
професійної мотивації є одним із найпер-
ших завдань вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єрохін С.А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С.А. Єрохін, Ю.В. Нікітін, І.В. Нікітіна // Юридична наука. – 2011. – №1. – С. 20–28.
2. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів / О. Пінська // Проблеми трудової і професійної підготовки. – 2009. – Вип. 14. – С. 111–115.
3. <http://kemospom.chat.ru/test/zamfir.html>.
4. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активизации обучения / Н.М. Лисовец.
5. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / І.П. Підласий. – Харків : Основа, 2010. – 360 с.
6. Бандурка О.М. Про сьогодення вищої освіти в Україні / О.М. Бандурка // Вища школа. – 2011. – № 9. – С. 7–15.
7. Черняк Н.О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ / Н.О. Черняк. – 2013.
8. Каньоса Н.Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу / Н.Г. Каньоса // Збірник наукових праць. – Вип. 11.
9. Казакова М.О. Дослідження професійної мотивації студентів педагогічного вузу / М.О. Казакова. – 2006.



УДК 372.881.1

РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ

Лисенкова І.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Волошина В.О., студентка

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Політікова К.О., вчитель фізкультури і ЛФК

*КЗ «Криворізький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр
«Перлина» Дніпропетровської обласної ради»*

У статті порушено проблему пошуку нових засобів і методів розвитку мовленнєвої компетентності дітей. Проаналізовано теоретичні основи розвитку мовленнєвої компетентності дитини. Представлено результати дослідження з організації спеціальної роботи щодо розвитку мовленнєвих здібностей дітей.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, мовна компетентність, мовленнєві здібності, розвиток мовленнєвої компетентності, дитина.

В статье затронута проблема поиска новых средств и методов развития речевой компетентности детей. Проанализированы теоретические основы развития речевой компетентности детей. Представлены результаты исследования по организации специальной работы по развитию языковых способностей детей.

Ключевые слова: речевая компетентность, языковая компетентность, языковые способности, развитие речевой компетентности, ребенок.

Lysenkova I.P., Voloshyna V.O., Politikova K.O. THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF CHILDREN

The problem of search of new facilities and methods of the development of the language competence of children is disclosed in the article. Theoretical bases of the development of the language competence of children are analyzed. The results of experimental researches of organization of the special work of the development of the linguistic capabilities of children are presented.

Key words: language competence, linguistic competence, linguistic capabilities, development of the language competence, child.

Постановка проблеми. Державотворчі процеси в Україні тісно пов'язані з функціонуванням української мови, тому громадянським обов'язком кожного індивідуума є оволодіння її літературними нормами, набуття мовленнєвої компетентності, уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні й інтонаційні засоби виразності мовлення. Конкретні вимоги до мовленнєвого розвитку особистості, її мовленнєвої компетентності як кінцевого результату дошкільного етапу ми знаходимо в змісті Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дитинства. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення й інших технічних засобів, які стали доступними дітям як у сім'ї, так і в навчальних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, унаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера й водночас гальмується мовленнєва. Мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну основу нашого дослідження разом із Базовим компонентом дошкільної освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти та Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті склали теорії розвитку дитячої мови (М.М. Алексєєва, А.М. Бородич, Ф.О. Сохін, Є.І. Тихєєва, А.П. Усова, К.Д. Ушинський, В.І. Яшина тощо); психолого-педагогічні дослідження особливостей мови (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін). Проблеми формування мовної особистості приділено ве-



лику увагу в дослідженнях А.М. Богуш, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, С.О. Карамана, І.П. Лисенкової, Л.І. Мацько, Л.М. Паламар, Г.Т. Шелехової тощо. Особливо значущими є роботи, у яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації. Але потрібно зазначити, що компетентнісний аспект формування національно-мовної особистості недостатньо вивчений у вітчизняній педагогіці.

Натомість ознайомлення з результатами теоретичного аналізу означеної проблеми й практичним досвідом засвідчило, що питання зв'язності дитячого мовлення (попри всю різноманітність пропонованих методичних систем) розглядається не лише практиками, але й науковцями в основному однобічно, з погляду оволодіння дітьми загальноприйнятими в лінгвістиці якостями зв'язного мовлення.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному розкритті особливостей розвитку мовленнєвої компетентності дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. З погляду лінгвістики мовна компетентність – це об'єктивне явище, яке можна було б прослідкувати відносно онтогенезу й філогенезу певної мови з ранніх етапів її функціонування. Однак уперше, стверджує О.Д. Божович, означили це явище тільки в другій половині ХХ століття. До того часу й пізніше паралельно з новим терміном уживалися (й продовжують уживатися) такі поняття, як «знання мови», «володіння мовою», «мовна здатність» тощо [1, с. 33].

Подальша проекція цього явища не лише на мову, а й на мовця та на процеси мовлення зумовила розрізнення понять мовної й мовленнєвої компетенції і компетентностей (як результату засвоєння перших) у дослідженнях таких авторів, як М.М. Вятютнев [5], В.І. Коник [10], С.В. Подліна [12] тощо. Мовну компетенцію почали трактувати як явище певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови, а мовленнєву компетенцію – як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації [1, с. 330].

У поняття мовної й мовленнєвої компетентностей учені вкладають неоднозначний зміст. При цьому вирізняється два основних погляди. Перша умовна група дослідників переважно вживає терміни «мовна компетентність», «мовна компетенція» (І.О. Зимня [8], О.Б. Колодич [9]), однак більшість у цій групі, крім А.Н. Хомського, проектує їх не лише на об'єкт, а й на суб'єкт, тобто поняття мовленнєвої компетентності (компетенції) присутне

у визначенні мовної компетентності (компетенції) у «знятому вигляді». Друга умовна група розрізняє певні типи компетентностей (компетенцій) і, зокрема, проводить межу між компетентністю (компетенцією) мовною й мовленнєвою (М.М. Вятютнев [5], М.М. Наумчук [11]), підкреслюючи, що мовленнєва компетентність не лише пов'язана з мовною, а й формується на її основі [1, с. 76].

Оскільки мовні й мовленнєві компетентності взаємопов'язані, то основною змістового зв'язку між ними (своєрідною змістовою платформою) є лінгвістична й психолінгвістична природа аналізованих явищ. Відповідною має бути й структура двох феноменів. Структуру мовної компетентності як психологічної системи переконливо обґрунтувала О.Д. Божович (вважаємо, що семантика поняття «мовна компетенція» в її роботах принципово, а не в деталях, відповідає тому змісту, який ми вкладаємо в поняття «мовна компетентність») [4, с. 34]. Структуру мовленнєвої компетентності можна визначити як єдність трьох компонентів: мовленнєвого досвіду, знань про мову й чуття мови. Однак кожен з елементів у цій структурі набуває комунікативної спрямованості й відповідного змісту. Принципова різниця в змісті компонентів мовної й мовленнєвої компетентностей полягає в їх системних функціях, потенціалах використання.

Процес мовного розвитку розглядається в сучасній освіті як загальна основа виховання й навчання дітей. За твердженням Л.С. Виготського, для успішного освоєння програми навчання в школі у випускника дошкільного навчального закладу повинні бути сформовані мовні навички – мовні операції, які здійснюються несвідомо, з повним автоматизмом відповідно до норм мови й служать для самостійного вираження думок, намірів, переживань. Сформувати навички – означає забезпечити правильну побудову й реалізацію висловлювання [7, с. 165].

В умовах сучасної мовної освіти, коли створені підвалини для розвитку творчої ініціативи, відкритий широкий простір для вираження різних думок, переконань, оцінок, формування умінь і навичок продуктивного спілкування слід починати з раннього віку й продовжувати все життя, оскільки серйозне ставлення до вміння володіти рідною мовою є запорукою життєвого успіху. Мовна компетентність дитини є наскрізною компетенцією, адже вона знайшла своє відображення майже в усіх сферах життєдіяльності.

Академік А.М. Богуш, аналізуючи змістовий аспект культури мови й мовного спілкування як провідних складових частин риторики останніх десятиліть у програмах дошкільних установ, підкреслює: «Форму-



вання культури мовленнєвого спілкування в програмах «Малятко», «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку», «Базовий компонент дошкільної освіти» є базисною характеристикою випускника дошкільного закладу, обов'язковою для всіх дітей 6–7 років» [2, с. 13].

Провідною формою навчання дітей рідної мови та розвитку мовлення були й залишаються заняття різних видів і типів. В основу мовленнєвих занять доцільно покласти роботу з літературними текстами, які забезпечують особливий емоційно-естетичний настрій заняття, допомагають дітям у набутті життєвої компетентності. Активності дітей сприяють також творчі завдання, звернення до їхнього особистого досвіду, адже чим більше розмовляють діти на занятті, тим воно ефективніше. Кожне мовленнєве заняття має давати дітям почуття задоволення. Досягається це завдяки використанню доступних і цікавих прийомів навчання.

Шляхом аналізу сучасних досліджень і науково-методичних розробок було визначено, що найефективнішим засобом розвитку мовленнєвої компетентності є ігри-фантазування, які передбачають насамперед розвиток мовлення, виховання культури мови дитини, що зумовлює особливу організацію мовної роботи, націлену на збагачення словника, граматичну упорядкованість, зв'язність висловлювання в процесі творчої роботи, розвиток поетичної чутливості до краси й точності художнього слова, через який реалізується естетична функція дитячого мовлення. Подібні ігри сприяють розвитку зв'язного мовлення в дітей, відіграють важливу роль у досягненні дітьми високого рівня мовленнєвої культури, що характеризується багатством, точністю й виразністю, формують у дітей граматичну компетентність, розвивають усі психічні процеси, а головне – спонукають дитину до самостійної творчої діяльності.

На основі проаналізованої наукової літератури була здійснена дослідницька робота з оцінювання рівня розвитку мовленнєвих здібностей дітей. Результати констатуючого експерименту засвідчили доцільність організації спеціальної роботи з розвитку мовленнєвої компетентності дітей. Ми виконали поставлену мету, вимірявши показники первинного рівня сформованого об'єкта дослідження в експериментальній і контрольних групах, провели якісний аналіз отриманих результатів. Це обумовило доцільність проведення формуючого експерименту в експериментальній групі.

Головна мета такого експерименту – через спеціально дібрані ігри-фантазування сприяти розвитку мовленнєвої компетентності як компонента креативності особистості,

розвитку здібності вільно й творчо використовувати мову й мовлення в різних ситуаціях спілкування. Реалізація визначеної мети відбувається за такими напрямками:

1) розвиток зв'язного мовлення, виховання культури мовлення дитини, що передбачає особливу організацію мовленнєвої роботи, націлену на збагачення словника, граматичної впорядкованості, зв'язності висловлювань у процесі роботи над текстом; розвиток поетичної чутливості до краси й точності художнього слова, прагнення говорити правильно й виразно рідною мовою;

2) розвиток художньо-естетичного сприймання літературних творів і активного творчого ставлення дітей до літературно-мовного матеріалу, що передбачає трансформацію творів у самостійне творче висловлювання, яке набуває в кожній дитини своєї колоритності, своїх особливостей;

3) розвиток творчої уяви, фантазування, дивергентного мислення й інших психічних процесів, а також пізнавальної активності дітей;

4) збагачення емоційно-чуттєвого та когнітивного досвіду дитини, що зумовлюється творчою мовленнєвою діяльністю, яка сприяє розвитку особистісної активності та нестереотипності сприймання, здатності створювати гнучкі, варіативні образи.

Робота характеризувалася поетапним ускладненням матеріалу. Для реалізації поставленої мети навчально-виховний процес будувався за трьома етапами: пропедевтичним, відтворюючим, моделюючим. На першому етапі роботи (пропедевтичному) пріоритетною лінією визначено розвиток зв'язного мовлення. Метою першого етапу було створення умов опосередкованого впливу на розвиток мовленнєвої діяльності дітей передусім через формування необхідного для виконання мовленнєвих завдань рівня мовленнєвої компетентності. На основі збагачення лексичного багажу, засвоєння граматичних уявлень діти оволодівають уміннями складати різні типи зв'язного висловлювання. Навчання здійснювалося під час ігор-фантазувань, де діти вправлялися в складанні різних висловлювань за допомогою структурно-логічної схеми, виконували лексико-граматичні вправи з творчими завданнями.

Другий етап – відтворюючий. Мета другого етапу – створення умов для цілеспрямованого розвитку інтелектуальних і творчих мовленнєвих здібностей. Пріоритетною лінією навчання став інтелектуально-творчий напрям, завдяки якому відбувався розвиток творчої уяви, дивергентного мислення, розвиток творчих можливостей дітей, і це збагачувало їхні можливості самостійного пошуку



способів розв'язання мовленнєвих творчих завдань; паралельно проводилася робота з формування зв'язності та цілісності висловлювання або складеної дітьми розповіді.

На третьому етапі (моделюючому) відбувалося колективне й індивідуальне моделювання різних типів зв'язних висловлювань. Мета третього етапу полягала у створенні умов для збагачення різних видів діяльності на основі розвитку мовленнєвих творчих здібностей у дітей.

Після проведення формуючого експерименту було здійснене повторне вимірювання рівня сформованості мовленнєвих здібностей у дітей. Аналіз результатів показав, що в експериментальній групі значно підвищився рівень сформованості мовленнєвих творчих здібностей, а в контрольній групі він фактично залишився на тому ж рівні. В експериментальній групі 18% дітей мали високий рівень розвитку мовленнєвої компетентності; 62% дітей – середній рівень; 20% дітей – низький рівень. У контрольній групі 26% дітей мали високий рівень; 64% – середній рівень; 10% дітей – низький рівень розвитку мовленнєвої компетентності.

Аналіз кількісних відомостей дозволяє відзначити покращення результатів виділених показників в експериментальній групі, побачити динаміку їх розвитку протягом експерименту. Аналіз контрольного експерименту засвідчив, що зменшилася кількість дітей, які мають низький рівень розвитку мовленнєвої компетентності (13%), при цьому середній рівень становить 47%, а високий – 40% (в експериментальній групі). Результати підсумкового експерименту свідчать, що в контрольній групі показники майже не змінилися. Вважаємо це наслідком традиційної методики навчання дітей.

Аналізуючи результати експерименту, необхідно підкреслити, що значно зросла ініціативність дітей, їх активність у складанні власних творів. Порівняно з попередніми результатами діти експериментальної групи вільно висувають мету своєї роботи, майже всі намагаються планувати роботу й виконувати її за своїм планом. Діти раціонально добирають спеціальні дії для досягнення бажаної мети.

Таким чином, аналіз контрольного експерименту продемонстрував ефективність використання ігор-фантазувань у розвитку мовленнєвих і творчих здібностей. Дослідження засвідчило, що використання ігор-фантазувань сприяє розвитку мовленнєвої компетентності дітей.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розвиток мовленнєвої компетентності дитини – складний психологічний процес, що не зводиться до простого відтворення дити-

ною почутої мови. Він визначається мірою сформованості знань, умінь і навичок дитини й виявляється в соціальній та інтелектуальній активності в колі дорослих і однолітків. У формуванні мовленнєвої компетентності лежить триєдина мета: розвиток мовлення, навчання мови та мовленнєве виховання. Своєчасно сформована в дитячому віці мовленнєва компетентність є головною умовою подальшого успішного навчання та життєдіяльності.

Шляхом аналізу сучасних досліджень і науково-методичних розробок було визначено, що найефективнішим засобом розвитку мовленнєвої компетентності є ігри-фантазування. У них дитина має змогу грати зі словами, промовляючи низку звуків рідної мови, створюючи незвичайні слова, загадки, віршики, казки, оповідання. У гри-фантазуванні дитина може експериментувати, багаторазово виконувати будь-яку дію, від якої вона отримує задоволення і власне продукт діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика / А.М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєва робота з дошкільниками: шляхи оптимізації / А.М. Богуш // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – № 3. – С. 4–13.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3–5.
4. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–34.
5. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
6. Вашуленко М.С. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука їхньої наступної успішності / М.С. Вашуленко // Дитячий садок. – 2004. – № 20. – С. 4–5.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 678 с.
8. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
9. Колодич О.Б. Сучасні підходи до вивчення мовленнєвої діяльності / О.Б. Колодич // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 55–60.
10. Луценко Л.І. Лексична робота з українського мовлення з дітьми старшого дошкільного віку / Л.І. Луценко. – К. : Освіта, 1994. – 142 с.
11. Наумчук М.М. Говоримо, читаємо, пишемо / М.М. Наумчук. – Тернопіль, 1997. – 32 с.
12. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 16–25.



УДК 376.2.016:81-028.31-056.264-053.4

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОПИСОВИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мілевська О.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті розглянуто окремі методичні засади організації логопедичної роботи з формування в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення описової ланки лексичного компонента мовлення, визначено основні категорії описової лексики як основи для розвитку описових мовленнєвих умінь.

Ключові слова: *описова лексика, недорозвинення мовлення, мовленнєві вміння, семантична структура, лексична системність.*

В статье рассмотрены отдельные методические положения касательно логопедической работы по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи лексического компонента речи в его описательном звене. Определены основные категории описательной лексики как основы для развития лексико-описательных речевых умений.

Ключевые слова: *описательная лексика, общее недоразвитие речи, речевые умения, семантическая структура, лексическая системность.*

Milevska O.P. THE METHODOLOGICAL ASPECTS OF FORMING OF DESCRIPTIVE SKILLS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals some methodological aspects of formation lexical skills of preschoolers with the general underdevelopment of speech, especially adjectives called the names of colors, shapes, sizes, emotional states, etc. Also define the main categories of descriptive vocabulary as the basis for the development of descriptive language skills.

Key words: *underdevelopment of speech, descriptive vocabulary, semantic structure, lexical consistency.*

Постановка проблеми. Розвиток у дітей мовленнєвих умінь щодо опису предметів із подальшим складанням описових розповідей розглядається в науково-методичній літературі як важливий етап початкового навчання розповідання. Науковці, методисти та педагоги-практики підкреслюють, що така робота сприяє водночас і розвитку різних видів сприймання (зорового, слухового, тактильного), формуванню розумових операцій, розвитку уваги, пам'яті та розгорнутого мовлення в цілому. Становлення описових умінь детерміноване накопиченням описової лексики (прикметникової, прислівникової) і безпосередньою взаємодією з реальними об'єктами і явищами. Засвоєння описової семантики є обов'язковою умовою формування системи сенсорних еталонів (колір, розмір, смак тощо) як складової частини когнітивного розвитку дитини [2, с. 11–33]. За умов типового онтогенезу мовлення описові мовленнєві вміння дитини є важливим елементом її вербальної поведінки (М. Жинкін, О. Леонтьєв, М. Лісіна та ін.), яка є засобом регуляції міжособистісних стосунків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження в галузях спеціальної методики розвитку мовлення, логопедії певною мірою висвітлюють проблему засвоєння лексичної семанти-

ки дітьми із загальним недорозвиненням мовлення (праці Б. Головіна, І. Глущенко, С. Заплатної, Н. Ільїної, Р. Левіної, І. Марченко, О. Мілевської, О. Потамошневої, Є. Соботович, А. Спірової, Т. Філічової, О. Ткач, Л. Трофіменко та ін.). Науковці наголошують на звуженні смислової структури слова в таких дітей, на несформованості різних типів його значень, зокрема описових.

Досвід практичної логопедичної роботи теж показує, що засвоєння та використання словника ознак предметів є певною складністю для дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ). Цей процес ґрунтується на розгорнутих уявленнях про навколишнє середовище, про стереотипні класи об'єктів, про типові набори ознак, він пов'язаний зі здійсненням психічних процесів і операцій (порівняння, співставлення, розрізнення, узагальнення, класифікування та ін.), що становить об'єктивну складність для дітей із ЗНМ з огляду на особливості їх мовленнєвого та психічного розвитку.

Водночас окремою методичною проблемою є формування мовленнєвих умінь описового характеру, тобто включення описових лексем до усно-мовленнєвих висловлювань із відтворенням їх правильної синтаксичної та семантичної структур.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження було визначення напрямів



логопедичної роботи з формування описово-лексичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та формулювання відповідних методичних вказівок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Засвоєння дитиною лексичних значень, якостей, властивостей, ознак та станів предметів (описової лексики) ґрунтується на пізнанні зв'язків предметів та їхніх ознак у нерозривності («предмет – ознака»). У мовленні ознака, позначена прикметником, практично завжди подається разом із назвою предмета. Завдання дитини – розчленувати цю єдність, відокремити ознаку від предмета, розмежувати прикметник та іменник. Самостійність дитини особливо чітко виявляється тоді, коли вона сама поєднує іменник із прикметником, створюючи атрибутивне або предикативне поєднання (А. Богуш, А. Бородич, О. Леонтьєв).

У сучасному мовознавстві виділяють кілька типів слів-ознак: загально-оцінювальні (для позначення безпосередньої реакції суб'єкта на певні властивості об'єкта) та власне-оцінювальні (для позначення оцінки конкретного аспекту об'єкта) – гедоністичні (або сенсорно-смакові), психологічні, етичні, утилітарні, нормативні й телеологічні оцінки [5, с. 126–128].

Гедоністичні оцінки є найбільш індивідуалізованим видом, це, зокрема, приємний – неприємний, смачний – несмачний, привабливий – бридкий, запашний – смердючий тощо.

Психологічні ознаки відображають мотив оцінки: а) інтелектуальна оцінка (цікавий, захоплюючий, розумний – нецікавий, незахоплюючий, безглуздий, поверховий); б) емоційна оцінка (радісний – журливий, веселий – сумний, приємний – неприємний).

Естетично-оцінювальна лексика ґрунтується на синтезі сенсорно-смакових і психологічних оцінок: красивий – негарний, прекрасний – потворний тощо.

Слід зазначити, що етичні, утилітарні, нормативні й телеологічні оцінні лексичні засоби поодинокі представлені в дитячому словнику. Наприклад, серед етичних часто трапляються лексеми «добрий – злий», не трапляються «моральний – аморальний»; серед утилітарних – «корисний – шкідливий», немає лексем «сприятливий – несприятливий»; серед нормативних – «здоровий – хворий», «правильний – неправильний», відсутні «коректний – некоректний, стандартний – нестандартний». Практично відсутні в дитячому словнику телеологічні оцінки: «ефективний – неефективний», «вдалий – невдалий». Значна кількість категорій слів-ознак з'являється в дорослому віці й

пов'язана з преморбідним станом людини та зі сферою її діяльності.

За наявності атипового мовленнєвого онтогенезу (при ЗНМ) засвоєння лексичної системності відбувається в умовах патологічних механізмів мовленнєвої й пізнавальної діяльності. Тому типовими для цих дітей є лексичні заміни, пов'язані як із нездатністю виділити або диференціювати суттєві ознаки (величину, висоту, ширину, товщину тощо), так і з нерозрізненням якостей предметів [1, с. 8].

Значною мірою нестача описової лексики в словнику дітей із ЗНМ спричинена порушеними механізмами суфіксального словотворення, несформованістю лексико-граматичних узагальнень.

Робота з формування описової лексики у старших дошкільників із ЗНМ повинна враховувати закономірності опанування цими мовленнєвими засобами, а також фактичний стан сформованості лексичного компонента мовлення цих дітей у описовій ланці [3, с. 31–36].

На нашу думку, саме методика виявлення стану сформованості описової лексики у старших дошкільників із ЗНМ потребує окремого висвітлення. Зупинимось на особливостях проведення такого дослідження.

У сучасній логопедії традиційно виділяють два рівні сформованості словникового запасу – пасивний і активний. Ми ставили перед собою такі завдання:

– виявити фактичний рівень знань описової лексики (розуміння лексичних засобів для позначення ознак, властивостей, характеристик);

– виявити фактичні вміння вживати описову лексику у зв'язному мовленні та правильно поєднувати із суб'єкт-об'єктними одиницями, вміння відображати відношення та залежності між предметами у зв'язку з їхніми описовими характеристиками.

Для розв'язання цих завдань ми визначили такі прийоми:

1) показ описових характеристик, названих експериментатором за допомогою малюнків, згрупованих відповідно до категоріальності описової лексики (малюнки із зображенням емоційних станів, смакових якостей, розміру, кольору, зовнішніх і внутрішніх характеристик людини). *Мета:* виявити орієнтування в описовій лексиці пасивного описового словника;

2) добір слів-назв до названих слів-ознак (завдання без малюнкової опори). *Мета:* виявлення вміння включати описову лексику в семантичні відношення на основі власного досвіду й асоціацій;

3) називання малюнків із зображенням ознак, поданих групами відповідно до кате-



горіальних описових характеристик. *Мета:* виявлення стану сформованості активного описового словника;

4) утворення слів-ознак (прикметників від іменників і прислівників від прикметників) *Мета:* виявлення лексико-граматичних умінь утворювати похідну описову семантику та вживати описову лексику;

5) складання описової розповіді за поданим предметом. *Мета:* дослідження вмінь самостійно використовувати описову лексику у зв'язних висловлюваннях.

Практичне вивчення стану сформованості лексичного компонента мовлення в описовій ланці у старших дошкільників ми проводили в порівняльному плані: обстежувалися діти з типовим мовленнєвим розвитком і діти із загальним недорозвитком мовлення. Результати дослідження виявилися такими:

1) у дошкільників із типовим розвитком пасивний описовий словник сформований на високому рівні; у дітей із ЗНМ не виявлено високого й достатнього рівня сформованості пасивного описового словника; середній рівень виявлено в 56% дітей, низький – у 44% дітей. Діти із ЗНМ не розпізнають емоційних станів і смакових якостей, виражених прислівниками; не диференціюють прикметники з відтінками значень і прикметники на позначення розміру; важко впізнають відтінки кольорів за назвами; змішують значення лексем для позначення зовнішніх і особистісних якостей; змішують ознаки дотикових якостей;

2) дошкільники з типовим розвитком мовлення виявили високий рівень умінь включення описових лексем у семантичні; у 19% дошкільників із ЗНМ виявлено достатній рівень умінь включення описових лексем у семантичні відношення на основі власного досвіду й асоціацій, у 50% – середній, у 31% – низький рівень. Діти із ЗНМ добирали лексеми випадково й відчували труднощі встановлення лексико-семантичних відношень із тими, які мають акустико-граматичну подібність;

3) дослідження активного описового словника показало його високий (69%) та достатній (31%) рівні сформованості в дітей з типовим розвитком мовлення; у дошкільників із ЗНМ діагностовано низький (81%) і середній (19%) рівні сформованості активного описового словника; ці діти зосереджувалися на предметних характеристиках об'єктів, а не на описових, замінювали описові характеристики об'єктів дієслівною лексикою;

4) у дошкільників із типовим розвитком мовлення було виявлено високий (62%) і достатній (38%) рівні сформованості лек-

сико-граматичної словозміни з метою утворення описових характеристик; у дошкільників із ЗНМ – низький (81%) і середній (19%) рівні сформованості вмінь перетворювати вихідну семантику поданих слів на описову; типові помилки стосувалися дієслівно-прикметникових замінь, дублювання вихідних слів, функціональних і семантичних слівозамін.

5) умінь використовувати описову лексику в розповіді виявилися доступними дітям із типовим розвитком і частково – дошкільникам із ЗНМ; дошкільники із ЗНМ замінюють описові характеристики на перелічування частин об'єкта опису, уживають описові лексеми без смислового зв'язку з об'єктом опису.

Таким чином, опрацювання результатів констатувального експерименту дозволило виявити незначні труднощі в лексико-описових умінях у дошкільників із типовим розвитком мовлення та суттєві порушення цих умінь у дошкільників із ЗНМ. Найбільш виразними виявилися труднощі диференціації семантичних значень ознак емоційних станів, смакових якостей, розміру, кольору, зовнішніх і внутрішніх характеристик людини; труднощі актуалізації описової лексики в активному мовленні, труднощі добору вербальних засобів у контексті описово-предметних відношень, звуження семантичного значення слова та недостатнє усвідомлення граматично опосередкованої описової семантики, труднощі побудови висловлювань описового змісту. У дошкільників із ЗНМ було виявлено стійкі уявлення щодо описової лексики, близької життєвому досвіду, умінь оперувати цією лексикою на пасивному рівні.

Отримані результати вказують на необхідність проведення спеціальної корекційної роботи з формування описової лексики й описово-лексичних умінь у дошкільників із ЗНМ.

Типологія визначених нами прийомів для обстеження описової лексики й описових умінь у старших дошкільників із ЗНМ розглядається нами як послідовність роботи з формування відповідних лексико-описових умінь у цих дітей. Беручи до уваги теоретичні відомості щодо становлення описово-лексичних умінь за умов типового онтогенезу мовлення й отримані нами результати практичного вивчення стану сформованості вказаних умінь у старших дошкільників із ЗНМ, ми сформулювали деякі методичні вказівки.

1. Важливо пам'ятати, що повноцінне засвоєння лексики відбувається лише в процесі здійснення фразового (зв'язного) мовлення, адже саме у фразі актуалізується семантика слова, відбувається включення окремих лексем у смислові зв'язки, які



є відображенням знань і уявлень про навколишнє середовище. Формування описової лексики в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення потребує превентивної розвивально-корекційної роботи, яка передбачає залучення слухової уваги до акустичних образів слів-ознак, активізацію артикуляторних відчуттів під час кількразового промовляння означальних назв, і лише згодом – відпрацювання базових лексико-семантичних описових умінь на рівні імпресивного й експресивного мовлення. Під базовими вміннями слід розуміти вміння поєднувати слово-ознаку з відповідним словом-назвою предмета чи дії.

2. Сформовані вміння побудови усних висловлювань є результатом розвитку вмінь осмисленого вживання лексичних засобів і вмінь використання різних типів мовленнєвих висловлювань. Тому в роботі з розвитку описових усних висловлювань (речень) у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення потрібно спиратися на певну послідовність добору типів синтаксичних конструкцій з описовими елементами, зокрема, диференціювати добір конструкцій, які відображають описово-суб'єктні, описово-об'єктні й описово-предикативні граматико-сміслові зв'язки.

3. Наявність у мовленні описових умінь свідчить про достатній рівень розвитку лексичної системності та семантичних полів із відповідною ієрархією смислових зв'язків. Оскільки дошкільникам із ЗНМ властиве сповільнене та фрагментарне засвоєння системи лексичних значень, зокрема описових, доцільно застосовувати роботу з формування описової лексики й описових умінь у цих дітей із метою нормалізації процесу становлення лексичної системності. Для цього слід проводити паралельну роботу з розвитку мовленнєвих умінь включати описові лексеми в смислові відношення, а також визначати описові лексеми залежно від контекстних смислових зв'язків.

4. Мовленнєва компетентність дошкільників не розглядається поза зв'язком зі словотворчими вміннями. Значна кількість описових лексем закріплюється в мовленні дитини завдяки здійсненню словесних перетворень традиційними способами: префіксальним, суфіксальним, переходом з однієї частини мови в іншу. Тому окремої уваги в роботі з дошкільниками із ЗНМ щодо

формування описової лексики й описових умінь потребує відпрацювання словотворчих умінь як таких, а також умінь здійснювати прикметникове й прислівникове словотворення шляхом перетворення вихідної семантики іменників і прикметників.

5. Особливу увагу слід звернути на вибірку категорій описової лексики для засвоєння дошкільниками із ЗНМ. На нашу думку, найбільш доцільними є такі категорії: смакові якості, емоційні стани, розмір, колір, дотикові якості, зовнішні та внутрішні характеристики людини.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, формування описових умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення потребує ретельного добору методичних прийомів і дидактичного матеріалу, урахування закономірностей та об'єктивних труднощів у засвоєнні описово-лексичних умінь в онтогенезі мовлення, а також специфіки усвідомлення семантики слова-ознаки й засвоєння описових умінь дітьми із загальним недорозвиненням мовлення.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування описової лексики й описових умінь у дошкільників із ЗНМ. Перспективою дослідження є розроблення й упровадження системи корекційних занять з урахуванням вікових і мовленнєвих особливостей дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також розроблених нами методичних указівок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рібцун Ю. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс / Ю. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
2. Калмикова Л. Формування мовленнєвих умінь у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
3. Соботович Є. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції : [навчально-методичний посібник] / Є. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.
4. Трофименко Л. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення / Л. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2002. – С. 276–279.
5. Цейтлин С. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи / С. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.



УДК 372. 461

АНАЛІЗ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ СЛОВОЦЕНТРИЗМУ

Полевікова О.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет

У статті здійснено аналіз методичних підходів до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті словоцентризму, а саме визначено термінологічне поле зазначеного напрямку дослідження; охарактеризовано основні підходи до порушеної проблеми в сучасному просторі дошкільної та початкової освіти; обґрунтовано доречність запровадження словоцентричного підходу до мовної освіти дітей.

Ключові слова: методичні підходи, мовна освіта дітей, словоцентричний підхід.

Автор статті аналізує методическіе підходи к языковому образованию и речевому развитию детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в контексте словоцентризма, а именно определяет терминологическое поле указанного направления исследования; характеризует основные подходы к нему в современном пространстве дошкольного и начального образования; обосновывает уместность введения словоцентричного подхода к языковому образованию детей.

Ключевые слова: методические подходы, языковое образование детей, словоцентричный подход.

Polevikova O.B. ANALYSIS OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO LANGUAGE EDUCATION OF CHILDREN IN THE CONTEXT OF WORD-CENTER

In the article the analysis of methodological approaches to language education and speech development of children of senior preschool and younger school age in the context of word-center, namely: defined terminological field, this direction of research; the characteristic of the basic approach to the issues raised in the modern space, preschool and primary education; justified the appropriateness of the introduction of the word-center approach to language education of children.

Key words: methodological approaches, linguistic education of children, word-center approach.

Постановка проблеми. Проектування, планування й організація професійного досягнення фахівця, максимальне використання його особистісного і професіонального потенціалу із застосуванням акмеологічних технологій відповідно до акмеологічної стратегії професійної освіти гармонійно поєднується із сучасними вимогами нового Закону України «Про вищу освіту», у процесі імплементації якого беруть активну участь і науковці, і педагогі-практики.

Інновації виявляються і в методиці навчання рідної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, зокрема у розробленні та впровадженні нових підходів до мовної освіти.

Хоча у своїх наукових розвідках (2011) ми неодноразово зверталися до цієї теми [10; 11; 12], сучасні досягнення лінгводидактики знову актуалізували зазначену проблему.

Мета статті – здійснити аналіз методичних підходів до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті словоцентризму.

Постановка завдання. Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

1) визначити термінологічне поле заявленого напрямку дослідження;

2) охарактеризувати основні підходи до порушеної проблеми в сучасному просторі дошкільної та початкової освіти;

3) обґрунтувати доречність запровадження словоцентричного підходу до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Огляд довідково-інформаційних видань із педагогіки та лінгводидактики останніх років [9; 13] засвідчив відсутність у них терміну «підхід до навчання» та потребу його наукового обґрунтування.

Ретельний аналіз цієї дефініції у психологічній, дидактичній і методичній літературі, здійснений С. Омельчуком (2014), дав змогу науковцеві виокремити кілька тенденцій у визначенні сутності цієї категорії: 1) різноаспектність у трактуванні підходу до навчання; 2) ототожнення поняття «підхід до навчання» з іншими методичними поняттями; 3) відсутність усталеного поняттєвого апарату підходу до навчання мови; 4) відсутність єдиної класифікації підходів до навчання в сучасній дидактиці й лінгводидактиці [8, с. 33–37], а також уперше здійс-



нити класифікацію підходів до навчання, що використовують у шкільній мовній освіті. Усі основні підходи до навчання української мови С. Омельчук об'єднав у три тематичні групи:

1) за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний;

2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний;

3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний.

За новизною підходи до навчання української мови науковець поділив на традиційні й інноваційні, з яких виокремив дослідницький, компетентнісний, крос-культурний підходи [8, с. 40-41].

В ієрархії лінгводидактичних категорій зазначеній дефініції науковець відвів найвищу сходинку [8, с. 35].

Також С. Омельчук сформулював авторське визначення поняття: «Підхід до навчання мови в нашому розумінні – це методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, структурними компонентами якого є принципи, технології, методи, прийоми, засоби та форми навчання і якому властиві концептуальність, процесуальність, системність, керованість та дієвість» [8, с. 36].

Саме з цих позицій і спробуємо схарактеризувати основні підходи до порушеної проблеми в сучасному просторі дошкільної та початкової освіти.

Розвиток традиційних та інноваційних підходів до фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкової школи міститься в дисертаційних роботах, виконаних під керівництвом таких науковців, як А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Поніманська, О. Савченко.

У загальнодидактичному плані аналізує системний, синергетичний, особистісно-орієнтований, акмеологічний підходи В. Нестеренко [7] стосовно фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання (2012). Окреме дисертаційне дослідження Х. Шапаренко присвячене акмеологічному підходу до формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (2008).

Хоча сучасна вітчизняна лінгводидактична теорія і шкільна практика оперує понад 40 видами підходів до навчання мови [8, с. 41], окремих дисертаційних досліджень стосовно методичних підходів у мовній освіті дошкільнят та учнів початкових класів нами виявлено не було.

Проте варто зазначити, що чимало традиційних та інноваційних підходів до навчання мови дітей від народження до 10 років висвітлено за останні роки в низці дисертаційних досліджень представників наукових шкіл таких потужних учених, як А. Богуш, М. Вашуленко, О. Хорошковська.

Так, у дослідженні О. Трифонові (2012) здійснено ретельний аналіз діялісного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку [14].

Комунікативно-діялісний підхід до навчання дітей рідної мови, розвитку мовлення забезпечується за дотримання певних умов: діялісного характеру організації процесу засвоєння мовних засобів, здійснення мовленнєвого розвитку в різних видах дитячої діяльності. Найчастіше цей аспект реалізується через збагачення словника дітей новою лексикою, пов'язаною з конкретною діяльністю. Менше уваги приділяється розвитку комунікативних умінь, наприклад, тому, як досягти мовленнєвої взаємодії у спільній діяльності: ввічливо звернутися, запропонувати товаришеві допомогу, дати пораду, висунути певну пропозицію, спонукати до спільних дій або тактовно висловити незгоду, довести, що справу можна залагодити інакше. Введення вихователем завдань із розвитку мовленнєвої комунікації у процес організації різних видів дитячої діяльності сприяє формуванню в дошкільнят умінь застосовувати засвоєні на заняттях мовні засоби, правила мовленнєвого етикету в реальних життєвих ситуаціях спілкування та практичної взаємодії (М. Алексєєва, О. Артемова, А. Богуш, А. Гончаренко, Е. Короткова, В. Скалкін, В. Яшина). Діялісний підхід до процесів навчання мови і розвитку мовлення є одним із провідних і визначальних у розробленні методик роботи з дошкільнятами (Н. Кравець, О. Низовська). Весь педагогічний процес важливо спрямувати на свідоме засвоєння дітьми мовних та мовленнєвих явищ, частіше вправляти їх у самостійних висловлюваннях, а не лише у переказах, розповідях напам'ять та в інших репродуктивних діях [1].

Останнім часом вчені (Г. Городилова, О. Купалова, М. Львов, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук та ін.) зосере-



джують увагу на обґрунтуванні необхідності впровадження функціонального підходу в шкільну практику, виявленні особливостей його реалізації під час навчання мови. З'явилися окремі дослідження, що стосуються застосування функціонального підходу до вивчення граматичного матеріалу у початковій школі (С. Дубовик, О. Петрук). У старшій школі окреслилися аспектні різновиди функціонального підходу (функціонально-семантичний, синтаксичний, стилістичний, комунікативний), пов'язані з окремими різнорівневими функціями виучуваних засобів мови.

Реалізація функціонально-стилістичного підходу до вивчення мовного матеріалу зумовлює формування навичок доцільного використання мовних одиниць у різних стилях, тобто сприяє оволодінню стилістично диференційованим мовленням. Важливість цього підходу до вивчення мовних явищ безперечна, однак М. Пентиліук зауважує, що у початковому навчанні мови така робота має супровідний пропедевтичний характер [6, с. 188].

У процесі аналізу проблеми ми дійшли висновку, що усі аспектні різновиди функціонального підходу (функціонально-семантичний, синтаксичний, стилістичний, комунікативний) передбачають звернення до мовленнєвих фрагментів (словосполучень, речень, текстів), в яких найбільш яскраво виявляється функція виучуваної мовної одиниці чи граматичної категорії.

Таким чином, якщо методика будується так, що кожна нова мовна одиниця чи форма обґрунтовується через її роль, функцію у вираженні думки мовця, правомірно говорити про функціональний підхід до вивчення рідної мови.

Культурологічний підхід до розвитку мовлення дітей передбачає навчання на засадах кращих традицій українського народу, засвоєння мовленнєвих еталонів, зразків красивого, образного мовлення з художніх творів, дотримання принципу народності. Дитина відчуває себе причлежною до українського народу і його культурно-історичних цінностей (С. Богдан, В. Горбачук, Л. Івлева, Є. Маланюк, В. Русанівський, В. Скуратівський, О. Ткаченко). Принцип народності у вихованні та навчанні дітей обстоювали В. Сухомлинський, М. Стельмахович, С. Русова, К. Ушинський. В. Сухомлинський зауважував, що діти не знають коріння свого народу, його звичаїв, традицій, оберегів [1].

У межах особистісно орієнтованого підходу розвиток мовлення дітей відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, у

процесі взаємодії з оточуючими, паралельно в кількох системах: «дитина – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – однолітки». Науковці відзначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими істотно відрізняються (О. Гвоздев, Л. Єфіменкова, В. Капінос, Т. Піроженко, Н. Сергеева, Є. Смирнова, Т. Юртайкіна). Так, діалоги в системі «дитина – дитина» характеризуються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, зрозумілістю, зв'язністю, правильністю порівняно з діалогами у системі «дитина – дорослий». У розмові з дорослим дитина не прагне бути зрозумілою – дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Однолітки ж вимагають чіткості та ясності висловлювань. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності. Працюючи в руслі особистісно орієнтованого підходу, педагоги часто зустрічаються з тим, що висловлювання старших дошкільників відрізняються одне від одного за обсягом, використаним мовним матеріалом.

Л. Савельєвою запропонована методична інтерпретація інформаційного і когнітивно-стильового підходу до навчання молодших школярів російської мови: установлені зв'язки пізнавальних стилів і стратегій з успішністю засвоєння орфографічних норм, виявлено методичні умови формування ефективних стратегій оволодіння орфографією (2009).

У сучасній лінгводидактиці компетентнісний підхід реалізується через систему певних позицій та принципів відповідно до мети – виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, доречно, вільно і творчо використовує мову в різних ситуаціях буття для реалізації власних мовленнєвих завдань [1, с. 168].

Наукові дослідження з методики навчання рідної мови нового тисячоліття значно розширюють перелік основних компетенцій, визначених фундатором вітчизняної галузі дошкільної лінгводидактики академіком А. Богуш:

Мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговатися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інто-



наційними засобами виразності мовлення [5, с. 75].

Мовленнєва компетенція дошкільників має таку змістову характеристику:

Лексична компетенція – це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонем; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Граматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діамонологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожен вид компетенції має базисні вікові характеристики [1, с. 186].

У дослідженні Н. Луцан обґрунтовується необхідність формування *мовленнєво-ігрової компетенції*, яку автор розуміє як комплексну характеристику особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції [2, с. 27].

У змісті художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку виявлено такі компетенції:

– *когнітивно-мовленнєва компетенція* – наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скороговки, лічилки;

– *виразно-емоційна компетенція* – вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи;

– *поетично-емоційна компетенція* – здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо);

– *оцінювально-етична компетенція* – здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні на естетичні оцінки;

– *театральна-ігрова компетенція* – це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [3, с. 75–76].

Окремо варто зупинитися на характеристиці мовної компетенції А. Богуш: «Це явище є інтегративним, воно охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Сформована мовна компетенція може бути тільки в дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфоепічні та орфографічні правила. Стосовно дітей дошкільного віку може йтися лише про мовленнєву компетенцію» [1, с. 75].

Але, як слушно зауважує О. Трифонова, у новій редакції Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) визначено 21 компетенцію, серед яких є здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна, математична, фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна, мовленнєва, комунікативна, інформативна, комунікативно-мовленнєва, хореографічна, шахово-ігрова [14]. Водночас під компетенцією укладачі Державних стандартів дошкільної освіти розуміють соціально закріплений (стандартами, програмами тощо) результат освіти, наперед задану норму (вимогу) до освітньої підготовки дитини, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній, змістовій чи предметній галузі. Отже, як бачимо, ознакою компетенції є її специфічний, предметний характер. Враховуючи вік дітей дошкільного віку, їх обмежений досвід, у новій редакції БКДО компетенційний підхід передбачає формування в дітей різновидів компетенцій як кінцевого результату засвоєння дитиною освітніх ліній.



Постає проблема: яким чином, якими формами, засобами вихователю реалізувати завдання програми, зважаючи на термінологічний розвій компетентностей. Це завдання і для лінгводидактів, і для практиків.

Таким чином, нині ще не виявляється можливим дати точне визначення переліку видів компетенції, тому йдеться про деяку сукупність видів компетенції, особливо актуальних для створення понятійного апарату дошкільної лінгводидактики. Незважаючи на різницю у визначеннях поняття «ключові компетенції», їх поєднує, насамперед, те, що це сукупність або універсальна система знань, умінь, навичок, здатностей, що ввійшла до особистісного досвіду дитини дошкільного віку і забезпечує якість або успіх у діяльності під час розв'язання тих або інших життєвих проблем або ситуацій. Важливим є положення про те, що ключові компетенції – це особисті цілі дитини, особистісний зміст її освіти.

Також залишаються невизначеними взаємозв'язки і взаємозалежності між елементами самої структури змісту навчання мови і взаємозв'язки з елементами структур змісту навчання інших розділів програми, що позначається й на процесуальному аспекті змісту навчання мови, і на самому процесі навчання, позбавляючи його логіки в частині структурування елементів змісту впродовж конструювання комплексного чи інтегрованого мовленнєвого заняття.

На нашу думку, вирішення цієї проблеми на теоретичному й емпіричному рівнях – перспектива в розвитку теорії обґрунтування змісту навчання рідного мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У зв'язку з цим, вважаємо доцільним запровадження в освітній процес дошкільця та початкової школи словоцентричного підходу, що, на нашу думку, дасть змогу забезпечити цілісність у реалізації завдань мовної освіти дітей.

Адже свідоме ставлення до мови починається з проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми варто приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Отже, у межах словоцентризму науковці (А. Загнітко, І. Зайцев, Л. Мацько, М. Михальченко, В. Теркулов) обґрунтовують свої дослідження на констатації того,

що центром номінації визнається слово. Усі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізм, речення, текст) визначаються через слово.

Слово – центральна функціонально-структурна одиниця мови. Усі інші елементи мови існують або для слова й у слові (фонемі та морфемі), або завдяки йому (речення).

Лінгводидактика тільки нещодавно актуалізувала потребу пошуку методів і прийомів навчання мови словом з метою реалізації завдань мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей (О. Антонова, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, А. Дейкіна, Л. Логвінова, Н. Луцан, Л. Федоренко).

Висновки з проведеного дослідження. Словоцентричний підхід до мовної освіти та мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в нашому розумінні – це багатокomпонентне цілісне лінгводидактичне явище, що з метою забезпечення наступності визначає принципи, форми, методи, прийоми, засоби формування мовної та мовленнєвої компетенцій дітей 5–7 років на словесній основі.

У розробленні лінгводидактичної моделі зазначеного підходу ми і вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / За ред. А. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 704 с.
2. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. [Навчально-методичний посібник] / А. Богуш, Н. Луцан. – К. : Видавничий дім «Слово», 2012. – 304 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : [підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти] / Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. – К. : Видавничий дім «Слово», 2006. – 304с.
4. Богуш А. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти [Текст] / А. Богуш // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 46–49.
5. Методика навчання української мови в початковій школі [Текст] : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / За наук. ред. М. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах [Текст] : [підручник для студентів філологічних факультетів університетів] / [М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман та ін.] ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. Нестеренко В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в



системі заочного навчання : [монографія] / В. Нестеренко. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 399 с.

8. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : [монографія] / С. Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.

9. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Кременя, Ю. Ковбасюка ; [упоряд.: Н. Протасова, Ю. Молчанова, Т. Куренна; ред. рада: В. Кременець, Ю. Ковбасюк, Н. Протасова та ін.] ; Нац. акад. пед. наук. України, Нац. акад. держ. упр. При Президентові України. – К.: Основа. 2014. – 496 с.

10. Полевікова О. Проблеми компетентнісного підходу до виховання мовної особистості дитини дошкільного віку [Текст] / О. Полевікова // Проблеми сучасної педагогічної освіти [зб. наук. статей / за ред. О. Глузмана, М. Ігнатенко та ін.]. – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. – Ч.1. – С. 232–238.– (Серія «Педагогіка і психологія»).

11. Полевікова О. Проблеми функціонального підходу в сучасній лінгводидактиці [Текст] / О. Полевікова // Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та за-

соби реформування: матеріали Міжн. наук.-практ. конф., (Одеса, 6–7 жовтня 2011 р. / М-во освіти і науки України, ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Ушинського»). – Одеса: видавець Букаєв В., 2011. – С. 109–110.

12. Полевікова О. Трагування терміну «підхід» у контексті словоцентризму в мовній освіті й мовленнєвому розвитку дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку [Текст] / О. Полевікова // Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи: матеріали Першого міжнародного педагогічного конгресу, (Одеса, 30 червня – 2 липня 2011 р. / М-во освіти і науки України, ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Ушинського»). – Одеса: Абрикос Компани, 2011. – С. 141–143.

13. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібн.] / Кол. авторів за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

14. Трифонова О. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / О. Трифонова. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 467 с.



УДК 37.011.32:378.14

РОБОТА З АУТЕНТИЧНИМИ ЕКОНОМІЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ ЯК МЕТОД ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Причина Ю.В., викладач
кафедри іноземних мов

Одеський національний економічний університет

Руденко Г.О., викладач
кафедри іноземних мов

Одеський національний економічний університет

У роботі розглядається проблема застосування аутентичних текстів для студентів економічних спеціальностей із метою вдосконалення комунікативних компетенцій у немовних ВНЗ. Аналізується сутність поняття «аутентичний текст», проводиться теоретичний аналіз ролі аутентичних текстів з економіки під час навчання студентів-економістів іноземних мов, визначається їх вплив на поліпшення та вдосконалення комунікативних компетенцій студентів. Автори наводять приклади аутентичних текстів економічного профілю, що можуть застосовуватися викладачами з метою поліпшення комунікативних компетенцій у студентів немовних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *аутентичні тексти, аутентичні економічні джерела, комунікативні компетенції, іноземна мова, студенти економічних спеціальностей.*

В статье рассматривается проблема использования аутентичных текстов для студентов экономических специальностей с целью усовершенствования коммуникативных компетенций в неязыковых ВУ-Зах. Анализируется сущность понятия «аутентичный текст», проводится теоретический анализ роли аутентичных текстов по экономике во время обучения студентов-экономистов иностранным языкам, определяется их влияние на улучшение и усовершенствование коммуникативных компетенций студентов. Авторы приводят примеры аутентичных текстов экономического профиля, которые могут использоваться преподавателям с целью улучшения коммуникативных компетенций у студентов неязыковых высших учебных заведений.

Ключевые слова: *аутентичные тексты, аутентичные экономические источники, коммуникативные компетенции, иностранный язык, студенты экономических специальностей.*

Prichina Y.V., Rudenko A.A. THE WORK WITH ORIGINAL ECONOMIC SOURCES AS THE METHOD OF IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS IN ECONOMICS

The work with authentic (original) economic sources as the method of improving students' communicative competences (in economic university). The problem of using original (authentic) texts for improving communicative competences of students during the educative process in economic university is considered in this article. The role of using authentic (original) texts for expanding vocabulary, improving reading, writing and communicative skills is analyzed. The authors give the examples of original (authentic) texts which can be used at the English language lessons.

Key words: *authentic (original) texts, authentic (original) economic sources, communicative competences, students of economic specialties.*

Постановка проблеми. Останнім часом проблема використання аутентичних іншомовних текстів стає дедалі актуальною, як для вчителів загальноосвітніх шкіл, так і для викладачів вищих навчальних закладів. Це зумовлено, по-перше, тим, що аутентичні тексти є більш цікавими для дітей, оскільки містять своєрідну лексику, мовні обороти, стилістику і т. ін., характерні для певної мови на її сучасному етапі розвитку. По-друге, аутентичні тексти допомагають учням та студентам краще познайомитися з мовною культурою певної національності. Таким чином, застосування іншомовних аутентичних текстів сприяє кращому засвоєнню іноземної мови та її структури.

Під час фахової підготовки використання аутентичних іншомовних текстів дає можливість ознайомитись із правилами ведення ділового листування, складання бізнес-схем, підготовки проектів з іноземної мови тощо з першоджерел. Усе це дає можливість майбутньому фахівцю заздалегідь оволодіти актуальними особливостями іноземного ділового мовлення з урахуванням культурного складника.

Саме тому викладачі кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету поставили за мету підібрати аутентичні тексти для студентів-економістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз педагогічної лі-



тератури [2; 4; 5; 6] показав, що останнім часом проблему застосування аутентичних текстів під час навчання іноземної мови розглядали у своїх роботах Н.В. Аксьонова, Д.В. Шепетовський (2014), І.В. Баришніков (2002), Є.Ю. Лобанова, Н.О. Тумакова (2015), Є.В. Носонович, Р.П. Мільруд (1999) тощо.

Аналізуючи аутентичні тексти з метою застосування їх у навчальному процесі, Є.В. Носонович та Р.П. Мільруд наголошують на тому, що педагогу необхідно обирати аутентичні тексти, що відповідають певним критеріям. Так, для того щоб текст вважався аутентичним, для нього мають бути характерні: природне лексичне наповнення, природність граматичних форм, ситуативна адекватність мовних засобів, логічна цілісність, тематична єдність [5].

Під час підбору аутентичного тексту, як вказують Є.Ю. Лобанова та Н.О. Тумакова, необхідно обов'язково враховувати інформативну складову частину. Тобто обрані педагогом аутентичні тексти мають містити актуальну для учнів або студентів інформацію [4].

Цікавою в аспекті дослідження проблеми, що розглядається, є робота Н.В. Аксьонової та Д.В. Шепетовського. Автори, ґрунтуючись на власному досвіді роботи зі студентами, дійшли висновку, що під час навчання іноземної мови у немовних ВНЗ для розвитку лінгвістичної компетенції та розширення словникового запасу студентів можна використовувати як тексти для читання статті з англійської версії Вікіпедії (спочатку з розділу на Simple English). Використання Вікіпедії англійською мовою, на думку авторів, є ефективним також для практичного використання та розвитку мовних навичок читання та пов'язаних із ним навичок семантичного аналізу тексту [1, с. 467].

Постановка завдання. З огляду на вищенаведене, можна сформулювати завдання роботи, яке полягає у розгляді особливостей аутентичних текстів з економіки та їх ролі у вдосконаленні комунікативних компетенцій студентів економічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У словниках під поняттям «аутентичний» розуміють «справжній, достовірний, такий, що відповідає оригіналу, першоджерелу» [8].

Таким чином, аутентичний текст з економіки – це текст економічного змісту, написаний безпосередньо носієм мови. Знайти такі тексти можна в іноземних друкованих виданнях, в інтернет-джерелах та ін.

Найзручнішим джерелом підбору аутентичних економічних текстів, безперечно, є мережа Інтернет. Так, безліч текстів економічного характеру можна знайти на ресурсах <http://www.bloomberg.com/europe>, <http://www.ereport.ru/en/>, www.delo-angl.ru тощо. Для студентів, які планують стати економістами, бухгалтерами, бізнесменами тощо, на подібних сайтах розміщена досить цінна та актуальна інформація. Окрім того, робота з аутентичними текстами впливає на вдосконалення комунікативних компетенцій майбутніх фахівців.

Д.І. Ізаренков під комунікативною компетенцією розуміє «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности» [3, с. 55].

Тобто комунікативні компетенції – це вміння застосовувати знання мови на практиці та користуватися мовними одиницями.

До мовленнєвих (комунікативних) компетенцій, згідно О. Прокопової, належать:

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-розумової діяльності;
- навички аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- вміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю та самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності [7, с. 55].

На нашу думку, перевагою використання аутентичних текстів під час навчального процесу для вдосконалення комунікативних компетенцій студентів-економістів є те, що студенти засвоюють мову, опираючись на тексти її безпосередніх носіїв, засвоюють своєрідність лексичних, фразеологічних та семантичних складових, знайомляться з аутентичною побудовою речень у ділових паперах та ін. Тобто,



аутентичні тексти допомагають студентам краще оволодіти лексичними та граматичними особливостями тієї іноземної мови, що ними вивчається.

Якщо ж спиратися на вищенаведені складові частини комунікативних компетенцій О.П. Прокопової, можна припустити, що використання аутентичних текстів сприятиме вдосконаленню:

1) здатності адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;

2) здатності готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням;

3) навичок аудіювання, читання, говоріння, письма.

Аналіз сучасної педагогічної літератури [1; 2; 4 та ін.] свідчить, що використання аутентичних текстів має багато переваг, але є й певні недоліки, до яких можна віднести те, що аутентичні тексти можуть містити незакінчені речення, сленгові слова, фрагментарність тощо, що може ускладнювати сприйняття тексту. Саме тому завданням для викладача, який підбирає аутентичний текст, варто обрати не лише той, який би відповідав рівню володіння студентами іноземною мовою, а той, який би не містив фрагментарності та незакінченості.

Враховуючи усе вищезазначене, під час занять з англійської мови ми практикуємо роботу студентів-економістів з актуальними аутентичними текстами. Ми враховуємо те, що тексти мають бути невеликими за обсягом, але змістовними та цікавими студентам, із точки зору їх майбутньої професії, тобто мати економічну спрямованість.

Так, студентам економічних спеціальностей пропонується в якості індивідуального завдання опрацювати тексти або статті економічного змісту з першоджерел. Студенти мають зробити переклад, скласти словник незнайомих слів та анотацію до опрацьованого матеріалу.

Нижченаведені статті з сайту є прикладом аутентичного економічного тексту.

Why start-ups must step up on data security

Technology: Young businesses can not presume compliances just for big companies [9].

Free can teen sare a dubious perk for Silicon Valley's workers

Food person courage a lack of personal responsibility. Hannah Kuchler [9].

Після самостійного опрацювання цих текстів студенти порівнювали власні переклади, повідомляли, з якими новими сло-

вами вони познайомилися, презентували свої анотації.

Усе це, як свідчить наш досвід роботи з аутентичними текстами, мотивує та стимулює студентів до більш ефективного засвоєння іноземної мови, збагачує їх активний та пасивний словниковий запас, навчає визначати значення незнайомого слова з контексту, покращує навички аудіювання, читання та говоріння.

Правильно спланована та проведена робота з аутентичними текстами, які знаходяться у площині професійних інтересів студентів-економістів, наприклад, порівнюють особливості економіки різних країн, як свідчить наш досвід, покращує мотивацію студентів-економістів до вивчення іноземної мови. Це відбувається й через те, що студенти, які планують пов'язати свою майбутню діяльність з іноземними фірмами, починають розуміти важливість аутентичних текстів для кращого розуміння менталітету іноземців, економічних процесів, що відбуваються у певній країні.

Крім того, робота з аутентичними текстами знімає страх спілкування іноземною мовою не лише між собою, а й з носіями мови, оскільки вчать студентів добирати саме ті мовні засоби, які відповідають конкретній ситуації, знайомлять із сучасними особливостями вживання певних мовних одиниць. Тобто аутентичні тексти виступають комунікативною базою для розвитку говоріння, дають повне уявлення про характерні для мови граматичні конструкції, її структуру та комунікативну цілісність.

Оскільки аутентичні тексти підбираються нами з урахуванням специфіки майбутньої професії студентів, вони не лише виступають методом покращення та удосконалення комунікативних компетенцій студентів, а також впливають на формування професійних навичок діловодства та ведення ділового листування, проведення презентацій та ділових зустрічей, аналізу ринку цінних паперів і т. ін. Саме це, як свідчать результати бесіди зі студентами, сприяє тому, що вони самі намагаються знаходити в інтернеті аутентичні тексти на цікаві для них теми та читати їх в оригіналі.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений у статті теоретичний аналіз дає нам змогу дійти висновку: використання аутентичних текстів на заняттях з іноземної мови поліпшує мотивацію студентів до її вивчення, сприяє збагаченню словникового запасу, покращує навички читання, говоріння, аудіювання та письма. Також володіння мовою на рівні, який дає змогу студентам розуміти аутентичні матеріали, бути у курсі останніх світових новин



та подій, розвивати креативне мислення та відкриває можливості реалізувати себе у різних сферах економіки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксёнова Н.В., Шепетовский Д.В. Использование электронного ресурса Википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом ВУЗе / Н.В. Аксёнова, Д.В. Шепетовский // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 465–468.
2. Барышников И.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации / И.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 28–35.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
4. Лобанова Е.Ю., Тумакова Н.А. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку / Е.Ю. Лобанова, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1201–1203.

5. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранный язык в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.

6. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.

7. Прокопова О.П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця / О.П. Прокопова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова наук. ред.) та ін.]. – 2010. – Вип. 16: Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – С. 54–57.

8. Аутентичный [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vslovare.ru/slovo/jekonomicheskij-slovar-autentichnyj/52020>.

9. The Financial Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.ft.com/>

УДК 81'243:378.147.091.33

РОБОТА В ПІДГРУПАХ ІЗ МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Руднева І.С., к. пнд. н,
доцент кафедри методики та практики викладання іноземної мови
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Рибакова О.В., викладач
кафедри методики та практики викладання іноземної мови
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті розглядається специфіка колективної роботи в підгрупах, її ефективність і відповідність вимогам навчально-освітнього процесу. Робота в підгрупах може здійснюватися в межах двох варіацій, техніки та методи роботи класифікуються за багатьма параметрами. Організація процесу колективної роботи має шість етапів і враховує значні переваги як для студента, так і для викладача в рамках підвищення комунікативної компетенції та когнітивних фонових знань студентів.

Ключові слова: іноземна мова, колективна робота, комунікативна компетенція, підгрупа.

В статье рассматривается специфика коллективной работы в подгруппах, ее эффективность и соответствие требованиям учебно-образовательного процесса. Работа в подгруппах может осуществляться в пределах двух вариаций, техники и методы работы классифицируются по многим параметрам. Организация процесса коллективной работы включает шесть этапов и учитывает значительные преимущества как для студента, так и для преподавателя в рамках повышения коммуникативной компетенции и когнитивных фоновых знаний студентов.

Ключевые слова: иностранный язык, коллективная работа, коммуникативная компетенция, подгруппа.

Rudneva I.S., Rybakova O.V. WORKING IN SUBGROUPS IN ORDER TO IMPROVE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WHILE STUDYING FOREIGN LANGUAGES

The paper presents the specifics of collective work in subgroups, its effectiveness and correspondence to the educational process requirements. The work in subgroups can be accomplished within two variations, but techniques and methods of collective work in subgroups are plural. Organization of the teamwork process includes six stages and takes into account significant advantages for both the student and the teacher in the context of enhancing communicative competence and cognitive background knowledge of students.

Key words: communicative competence, foreign language, subgroup, teamwork.



Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови стає невід'ємною частиною розвитку сучасного соціуму та безпосередньо персонального розвитку індивіда. Основна мета сучасного процесу навчання іноземної мови полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця – учасника професійного спілкування іноземною мовою в науково-технічній, виробничій та освітній сфері [1, с. 87].

Відомо, що комунікативна компетенція при вивченні іноземної мови – це сукупність знань про систему мови і її одиниць, їх побудову й функціонування в мові, про способи формулювання думок на мові, що вивчається, розуміння суджень інших, про національно-культурні особливості носіїв іноземної мови, про специфіку різних типів дискурсів; це здатність того, хто вивчає мову, здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до вирішуваних комунікативних завдань, розуміти, інтерпретувати й породжувати зв'язні висловлювання [3, с. 1–2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначає І.Л. Плужник, оволодіння професійно орієнтованою іншомовною міжкультурною комунікативною компетенцією в гуманітарній сфері передбачає необхідність формувати мотиви, спрямовані на розширення міжкультурного професійного досвіду, за допомогою занурення в ситуації, націлені на встановлення професійних контактів і відносин; формувати когнітивну основу світосприйняття й образи гнучкої поведінки в іншомовних комунікативних ситуаціях [4, с. 4–5].

У сучасних вітчизняних наукових доробках вважається, що одним з ефективних методів розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студента є робота в невеликих групах (підгрупах), що передбачає перехід від самостійної роботи до колективної й організацію взаємодії між студентами задля досягнення спільної мети. Робота в умовах співпраці розглядалася вченими [5; 12; 6; 8, с. 53–56] та була визначена як один із провідних методів пізнання й вивчення іноземної мови. Колективна навчально-пізнавальна діяльність студентів трактується як вид організації діяльності, що передбачає реалізацію об'єктивної необхідності у співпраці та суб'єктивної потреби в спілкуванні, а саме: усвідомлення спільної мети навчальної діяльності, об'єднання зусиль усіх учасників, цілеспрямований розподіл праці з метою виконання спільного навчального завдання, забезпечення умов колективної взаємодії студентів, яка передбачає особистісний взаємозв'язок, взаємовплив

і взаємовідповідальність, координованість та узгодженість дій, взаєморозуміння, взаємоконтроль і взаємовигоду між членами навчального об'єднання в процесі вирішення колективного навчального завдання [6, с. 144].

Постановка завдання. Актуальність дослідження зумовлюється необхідністю більш детального аналізу методики роботи в підгрупах задля гармонізації колективної навчально-пізнавальної діяльності. Метою дослідження є аналіз специфіки впровадження колективного методу роботи в підгрупах під час вивчення іноземної мови. Об'єктом дослідження є вивчення методу роботи в підгрупах, а предметом – специфіка етапів роботи в підгрупах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Група загалом визначається як об'єднання людей, створене на основі певної спільної для них ознаки, що виявляється в їхній спільній діяльності, зокрема в спілкуванні [2]. Підгрупа зазвичай трактується як частина, підрозділ групи [7]. Основними характеристиками роботи в підгрупах є, по-перше, наявність мети, якої необхідно досягти, по-друге, спільного завдання та фінального результату.

У кооперативних ситуаціях люди прагнуть досягти результатів, які є корисними як для них самих, так і для всіх інших членів групи. У колективному навчанні в освітніх цілях використовуються невеликі групи, щоб студенти працювали разом із метою максимізувати як своє власне навчання, так і навчання один одного [10, с. 3]. Отже, для досягнення спільної мети кожен з учасників кооперації повинен зробити власний внесок не тільки у своє навчання, а й у навчання інших членів підгрупи.

Переваги роботи в підгрупах існують як для студента, так і для викладача. Студент навчиться співпрацювати, розділяти різні точки зору, розвивати критичне мислення, навчиться бути виразним і логічним, матиме можливість висловити власну точку зору та почути ідеї інших, що розвиває соціолінгвістичну картину світу та комунікативну компетенцію всіх учасників підгрупи. Для викладача стає можливим визначити сильні та слабкі сторони студентів, виділити різні цілі навчання за потребами кожного з учнів, використовуючи при цьому доречні ресурси та відіграючи роль посередника й куратора.

Існують два основні види роботи в підгрупах [9, с. 2]:

– складне завдання, яке необхідно виконати, поділене на низку легших завдань. Кожен член підгрупи виконує окрему й конкретну частину основного завдання. Таке



об'єднання в підгрупи забезпечує досягнення очікуваного фінального результату;

– кожен з учасників підгрупи виконує самостійне завдання. Подальша робота полягає в тому, щоб сумістити всі індивідуально отримані результати й синтезувати їх в одне ціле.

Кожен із наведених варіантів роботи є ефективним у вивченні іноземної мови та спрямований як на самостійну зосереджену працю над певним відрізком завдання, так і на колективну роботу. Важливим є фактор відповідальності перед іншими членами підгрупи, що забезпечує відданість роботі та стимулює розумово-творчі здібності студентів. Перший вид передбачає роботу студентів у рамках одного цілого, наприклад, у межах теми «British theater» кожен із членів підгрупи отримує завдання опрацювати певну складову частину раніше заготовленого плану доповіді на задану тему (характеристики вистави, провідні актори театру, головні професії, сцена та декорації, костюми й грим тощо), а потім, зіставивши свою роботу з роботами інших членів підгрупи, доповісти про свої результати. Другий вид роботи в підгрупах дає студентам можливість працювати самостійно над темою заняття взагалі й після закінчення поділитися результатами з іншими учасниками підгрупи, виділити основне зі спільно здобутого матеріалу та представити його аудиторії. Наприклад, кожен із членів підгрупи опрацьовує матеріал за темою «British theater», визначає головне та цікаве з його точки зору, потім у кооперативній роботі пропонує свої ідеї та робить вклад у загальну колективну доповідь на визначену тему. Кожен із видів роботи оцінюється з урахуванням усіх навчально-методичних параметрів роботи студентів і кількості використаних лексико-граматичних одиниць, які були запропоновані для опрацювання та вивчення.

Поряд із зазначеними видами роботи в підгрупах техніки та методи реалізації цієї роботи можуть бути дуже різноманітні, наприклад, метод інтеграції, метод круглого столу, ажурна плитка, кейс-метод, пошук ключових слів, метод швидкого сортування, метод пробної вибірки, метод взаємопрезентації, метод мозаїки та ін. [11, с. 55–76; 5, с. 102–103].

Специфіку організації навчально-пізнавального процесу роботи в підгрупах розглянемо, користуючись здобутками провідних французьких учених [9, с. 4–5].

1. Початкова стадія

Викладач коротко пояснює теоретичний матеріал, який необхідно використовувати, та ініціює обговорення проблемної ситуації.

Також вважаємо за потрібне ввести незнайомі лексичні та граматичні конструкції, щоб студент зміг виразити власну думку чітко й коректно.

2. Стадія мотивації

Учні діляться на підгрупи (від 3 до 5 учнів), розподіляють ролі (ідейний натхненник, людина, яка робить нотатки, доповідач, людина, яка слідує за часом, організатор відомостей) і дивляться фрагмент фільму, аналізують документ чи картинку, які відповідають теоретичному матеріалу заняття. У цей час викладач залишається на відстані, даючи змогу студентам поринути в роботу та відчути себе самостійним членом навчально-пізнавального процесу.

3. Стадія індивідуальної роботи

Студенти мають визначити проблему, яку необхідно розв'язати, самостійно відповісти на заздалегідь підготовлені викладачем питання чи опрацювати певний матеріал.

4. Стадія об'єднання досягнень

Члени підгрупи об'єднують свої відповіді та намагаються знайти спільне рішення щодо кожного з питань за інструкцією. Ідейний натхненник робить обговорення жвавим, той, хто відповідальний за нотатки, робить записи рішень, відповідальний за час контролює час і бере участь у дебатах, організатор даних і доповідач беруть однаково участь у процесі. Викладач спостерігає за роботою підгруп і зупиняється біля кожної з підгруп, аби спрямувати дискусію в правильне русло, не даючи при цьому відповідей на запитання.

Після закінчення процесу підготовки доповідач кожної з підгруп має від 3 до 5 хвилин, щоб презентувати результати аналізу проблеми всій аудиторії. Інші члени підгрупи можуть додавати ту інформацію, яка ще не була сказана. Функцією викладача є слідувати за тим, щоб надана інформація була лексично та граматично правильно сформульована.

5. Поглиблена стадія (за необхідністю)

Підгрупи знову концентруються на роботі з матеріалом, наданим викладачем. Розгляд документа відбувається спочатку кожним індивідуально, а потім члени підгрупи обмінюються засвоєною інформацією. Допповідач кожної з підгруп має від 3 до 5 хвилин на презентацію результатів за темою та на відповідь на поглиблені питання, запропоновані викладачем.

6. Стадія інституціоналізації

Викладач синтезує інформацію, надає висновки з навчально-пізнавальної роботи та за необхідністю пропонує допоміжні матеріали для самостійної роботи після заняття.



Вважається, що достатнім часом для роботи в підгрупах на занятті є 10–15 хвилин, але кожен викладач залишає за собою право регулювати роботу згідно зі складністю теми та загальним рівнем знань студентів. До загальних рекомендацій щодо роботи відносимо процес розподілення студентів на підгрупи. Доцільним є визначення кількості підгруп так, щоб кожна підгрупа складалася з 3–5 учнів, а кожен із них мав порівняно однаковий рівень знань, тоді робота буде розподілена рівномірно. Якщо в групі є набагато слабкіші студенти, можна долучити їх до будь-якої з груп із вищим рівнем знань, де вони зможуть взяти участь у самостійній і колективній роботі за умови пильного нагляду викладача за роботою такого студента, щоб виключити його бездіяльність під час процесу.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, робота в підгрупах дає можливість студентам навчитися працювати в колективі, коректно виражати власну точку зору в межах певної теми, синтезувати інформацію, виділяти головне з великої маси матеріалу, отримати практичний досвід використання знань. Також важливим є опрацювання потрібних лексико-граматичних одиниць у рамках колективної роботи, що дозволить виявити слабкі сторони знань за темою для подальшого їх удосконалення. Викладач має можливість стати куратором навчального процесу, зайняти місце посередника та радника для студента. Одним із провідних характеристик такого методу роботи є розвиток соціолінгвістичної комунікативної компетенції студента, його когнітивних здібностей і фонових знань. Метод роботи в підгрупах є ефективним для мотивації студентів до навчання з урахуванням переваг роботи як для самого учня, так і для викладача.

Перспективи дослідження вбачаємо в порівняльному аналізі методів послідовної роботи в групі та колективної роботи в підгрупах з метою винайдення більш ефективного методу вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешанова И.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / И.В. Алешанова, Н.А. Фролова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2010. – № 4 – С. 87–90.
2. Короткий термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://subject.com.ua/psychology/psyho_pedagog/131.html.
3. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф.М. Литвинко // *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст.* – Мн., 2009. – № 9 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/26147>.
4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : 13.00.01 «общая педагогика, история педагогики и образования» / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.
5. Пристай Г.В. Особливості навчання іноземних мов в умовах співпраці / Г.В. Пристай // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2014. – № 77. – С. 102–105.
6. Серняк О.М. Использование коллективных форм организации обучения в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла в высшем учебном заведении / О.М. Серняк // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. – 2011. – № 2. – С. 141–147.
7. Словник української мови. – Том 6. – 1975. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/pidghrupa>.
8. Соловьева Н.Г. Влияние коллективной работы на изучение иностранного языка / Н.Г. Соловьева // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. – 2010. – № 3. – С. 53–56.
9. El-Hage F. Travail en sous-groupes / F. El-Hage // *Manuel de pédagogie universitaire*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://mpu.usj.edu.lb/ressources/manuel_de_pedagogie_universitaire_V1/manuel_de_pedagogie_universitaire_V2.pdf.
10. Johnson D.W. Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory / D.W. Johnson, R.T. Johnson, K. Smith // *Journal on Excellence in University Teaching*. – 2013. – P. 1–26.
11. Peeters L. Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe / L. Peeters. – Bruxelles : De Boeck. – 2005. – 172 p.
12. Roger T. An Overview of Cooperative Learning / T. Roger, D.W. Johnson. – 2002. – P. 1–11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://digsys.upc.es/ed/general/Gasteiz/docs_ac/Johnson_Overview_of_Cooperative_Learning.pdf.



УДК 614.21(73):378.4.091.12:005.963.5

МЕДИЧНІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ США ЯК ОСЕРЕДОК ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Симоненко Н.О., аспірант
кафедри педагогіки

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті визначено особливості організації самостійної роботи студентів-медиків, проаналізовано історію впровадження концепцій самостійної роботи та індивідуалізованих навчальних програм у вищих медичних навчальних закладах США. Наголошено, що самостійна робота є важливим чинником розвитку американської медичної освіти та стимулом до навчання впродовж життя.

Ключові слова: *організація самостійної роботи студентів, медична освіта США, програми самостійного навчання, вищі навчальні заклади.*

В статье определены особенности организации самостоятельной работы студентов-медиков, проанализирована история внедрения концепций самостоятельной работы и индивидуализированных учебных программ в высших медицинских учебных заведениях США. Подчеркивается, что самостоятельная работа является важным фактором развития американского медицинского образования и стимулом к обучению в течение жизни.

Ключевые слова: *организация самостоятельной работы студентов, медицинское образование США, программы самостоятельного обучения, высшие учебные заведения.*

Simonenko N.O. MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CENTER OF ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK

The article defines the peculiarities of organization of medical students' independent work; the history of implementation of concepts of independent work and individualized learning programs in higher medical institutions of the USA is analyzed. It has been stressed that independent work is an important factor of the development of American medical education and stimulus for lifelong learning.

Key words: *organization of students' independent work, medical education of the USA, programs of independent study, higher medical institutions.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що медицина США є світовим лідером технологічного прогресу та інноваційного потенціалу, а американські вищі медичні навчальні заклади лідирують у світових освітніх рейтингах. Освіта медичного працівника потребує безперервного фахового розвитку, застосування інноваційних технологій та удосконалення навчальних програм. У підготовці медика найперспективнішим видається включення майбутнього фахівця в самостійну діяльність, що забезпечить фундаментальну підготовку, необхідну для подальшого саморозвитку особистості, та належні умови для професійної самоорганізації та самореалізації. Процес професійного самовдосконалення неможливий без оптимізації практичної підготовки студентів-медиків до самостійної діяльності та стимулювання до навчання впродовж життя. Значний інтерес для вітчизняної педагогіки становить вивчення теоретичних основ організації самостійної роботи студентів (далі – СРС) та практичного досвіду впровадження програм СРС у вищих медичних навчальних закладах США – країни, яка відзначається високим рівнем підготовки медиків та розмаїттям програм для самостійного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні існує велика кількість досліджень, присвячених організації самостійної роботи студентів. В українському науково-педагогічному просторі питання організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів України та світу висвітлено у працях В. Бенери, А. Карасьової, А. Котової, І. Сулім-Карлір, І. Рудневої, Є. Танько та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців медичного профілю знайшли своє вирішення в роботах К. Людмерера, Р. Дрейка, Д. Абрамса, В. Молла, Т. Боннера та ін. Історія розвитку теорії і практики самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів США висвітлена у працях Е. Гендерсона, П. Дрессела, М. Томпсон, С. Кестена, Г. Лоурі, П. Найта, М. Ноулза, Е. Робінсона, К. Роджерса, та ін. Але, попри велику кількість ґрунтовних досліджень, проблема організації самостійної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів потребує наукового розгляду, що й зумовило необхідність її вивчення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у вивченні досвіду США щодо організації самостійної роботи



студентів-медиків, зокрема проведенні ретроспективного аналізу впровадження концепцій самостійної роботи студентів у вищих медичних навчальних закладах США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження концепцій самостійної роботи та індивідуалізованих навчальних програм в американській медичній освіті почало широко обговорюватися в 1960-х рр. Поява таких концепцій була зумовлена необхідністю впровадження гнучких навчальних програм, які надавали можливість студентам працювати самостійно, зводячи роль викладачів до консультативної та управлінської. Зусилля з розроблення таких програм у медичному коледжі Державного університету Огайо (Ohio State University College of Medicine) привели до впровадження Пілотної медичної школи (Pilot Medical School) та навчального плану самостійної роботи для частки студентів, що були прийняті на загальних засадах [7, с. 404].

На думку американського дослідника Д. Грізена (J. Greasen), концепція самостійного навчання охоплює широкий спектр тлумачень та операційних характеристик. Визначення самостійної роботи, яка використовувалася в Пілотній медичній школі, включало: 1) мінімальну участь студентів у формальних дидактичних презентаційних сесіях. Виняток становили семінари (максимум один на тиждень), нерегулярні лабораторні сесії, анатомічні розтини, сесії фізичної діагностики та самостійні заняття; студенти не відвідували лекції; 2) метод та темп навчання визначалися студентом; 3) оцінка умінь та компетентності кожного блоку навчання виконувалися студентом у співпраці з викладачем; 4) оцінка успішності засвоєння навчального плану базувалася на визначенні студентом своїх умінь у кожному блоці навчання [4, с. 13].

У 1962 р. медичний коледж Державного університету Огайо розпочав проект експериментального навчання, що мав відношення до різних способів викладання анатомії. Студенти, які вступали на медичний факультет того року, розподілялися у дві групи. Перша група працювала за «традиційною» навчальною програмою, що включала обов'язкові лекції, роботу з визначеними підручниками та практику розтину. Друга група виконувала програму, яка вимагала самоспрямування, конференцій у малих групах, факультативних занять із розтину, досвіду клінічної роботи. З 1963 по 1969 рр. студенти, які вивчали анатомію, мали можливість обирати або групу самостійного навчання, або групу «традиційної» навчальної програми. Протягом цих семи навчальних років відсоток студентів, які обирали самостійне навчання, зріс із 33% у 1963 р. до 80% у 1969 р. [4, с. 6].

Оскільки навчальна програма самостійного навчання у медичному коледжі Державного університету Огайо була визнана успішною, то проект із її реалізації отримав подальший розвиток [4, с. 8–9]. У 1970 р. 32 студенти були задіяні у програму, яка забезпечувала інтеграцію шести базових дисциплін перших двох років навчання. Будова програми враховувала індивідуальні особливості студентів, що дозволяло їм працювати у власному темпі. Застосування комп'ютерного навчання (Computer-Assisted Instruction – CAI) забезпечувало студентів методом самооцінювання, який встановлював зворотній зв'язок між кожним студентом та консультантом. Використання даних, отриманих із системи CAI, які генерували звіти успішності студентів, допомагало тьюторам виконувати свою наставницьку функцію [4, с. 9].

Члени клінічних кафедр, які складали приблизно третину викладацького складу, також були зобов'язані брати участь у плануванні та розвитку навчальної програми Пілотної медичної школи. В організації навчальної програми підтримувався підхід «систем тіла» з модулями та проміжними модулями, які характеризувалися: 1) навчальними цілями; 2) навчальними ресурсами; 3) матеріалами самооцінювання. Було розроблено сім тестів, які проводилися після групування трьох, чотирьох чи п'яти модулів. Послідовність модулів визначалася на ранніх стадіях розроблення навчальної програми, але на подальших стадіях студенти мали право виконувати модулі за власним вибором [4, с. 9–10].

У 1967 р. в медичному коледжі Університету Іллінойсу була створена Програма самостійного навчання (далі – ПСН) (Independent Study Program (ISP)) для підтримки самоспрямованого навчання та забезпечення ширшої варіативності навчальних планів у медичній освіті. Згідно з планом невеликій групі високо мотивованих студентів зі схильністю до виконання самостійної та творчої роботи було дозволено працювати самостійно за допомогою альтернативних методів навчання та у власному темпі. Восени 1972 р. 83 студенти-медики були задіяні у Програмі на різних стадіях навчання [5, с. 732].

Як зазначають Ч. Джонс (Ch. E. Johns) та Р. Сміт (R. Smith), унікальність Програми самостійного навчання полягала в тому, що кожен студент планував і виконував свою академічну діяльність із консультантом факультету (faculty adviser). Після відбору для участі у Програмі студенти проводили співбесіди з потенційними консультантами із професорсько-викладацького складу та обирали собі помічника, після чого обговорювалися подальші стратегії навчання. Окрім консультанта, студенти користувалися послугами кафе-



дральних радників (departmental counselor) із кожної дисципліни. Завдання радників полягало у визначенні основних концепцій окремо взятої дисципліни та направленні їх до навчальних ресурсів, що допомагають студенту у вивченні певних дисциплін [5, с. 734].

Більшість студентів, що брали участь у Програмі, обирали можливість вибірково відвідувати лекції та лабораторні заняття, тому самоосвітні ресурси відігравали велику роль в індивідуалізованому підході студентів до вивчення медицини [5, с. 735]. До послуг студентів надавалися аудіовізуальні матеріали, моделі, імітатори, телевізійні стрічки, синхронізовані записи лекцій, спеціальні програми, які допомагали студентам навчатися у власному темпі. Крім цього, студенти, задіяні у Програмі, мали право брати участь у всіх клінічних та дослідницьких програмах, а також у підготовчих програмах інших університетів та лікарень у Сполучених Штатах та за кордоном [5, с. 735].

Згідно з дослідженням А. Резлер (A. Rezler), результати якого були представлені на XI Щорічній конференції (1972 р., Флорида), студенти Програми самостійного навчання частіше виявляли бажання займатися науковою діяльністю та суспільно значущою роботою, отримувати ступінь доктора філософії, викладати як аспіранти, ніж студенти, які не були задіяні у Програмі. Також студенти ПСН відрізнялися більшою самостійністю, відповідальністю та зацікавленістю у дослідницькій роботі; кількість зустрічей із консультантами, радниками та клініцистами у лікарнях була навіть більшою, ніж у звичайних студентів [5, с. 735–736].

У вересні 1972 р. Програма самостійного навчання запрацювала у медичній школі Університету Рочестера для 16 другокурсників за сприяння Національного фонду медичної освіти. Цілі та методи цієї Програми полягали в: 1) розробленні індивідуалізованих, студентоорієнтованих, мультидисциплінарних методів для отримання знань та навичок за допомогою проблемного навчання; 2) розробленні методів для самостійного навчання та настанов, що приводять до відповідальності за власне навчання протягом усієї професійної кар'єри; 3) сприянні ефективному спілкуванню між студентами та викладачами; 4) залученні команди викладачів із різних дисциплін, які наважилися експериментувати з різними підходами та методами викладання; 5) розробленні нових концепцій, методів та знань стосовно викладання та оцінки можливостей студентів Програми самостійного навчання і поширення їх на всі навчальні програми [3, с. 123–124].

У 1973 р. в Аризоні відбувся симпозіум із питань індивідуалізованого медичного нав-

чання під егідою Асоціації американських медичних коледжів. Експерти виробили спільну позицію стосовно опису програми самостійної роботи. По-перше, індивідуалізоване медичне навчання повинно забезпечувати студентів матеріалами, які не потребують негайного контакту з викладачем та є придатними до самопідготовки; відповідати навчальним потребам студента; допомагати викладачу навчати студентів; звільняти професорсько-викладацький склад від обов'язку витрачати час на впровадження навчальних програм та заохочувати їх діяти в ролі управлінців навчально-виховного процесу. Викладач є експертом, який знається на предметі; менеджером навчальної програми; оцінювачем роботи студента та агентом змін контенту курсу в процесі самоосвіти та самооцінювання. По-друге, оцінювання матеріалу для самопідготовки повинно демонструвати, що студенти навчаються за ними; показувати, що контент ретельно підібраний; виявляти високу технічну якість [7, с. 404–405].

Для реалізації концепцій симпозіуму у 1973 р. медична школа Університету Вісконсину запровадила Програму самостійного навчання за грантові кошти від держави для 30 додаткових студентів. Усі 160 студентів були зараховані з можливістю вибору ISP на два роки навчання. У процесі випадкового вибору 30 студентів відбиралися для участі в ISP серед тих, хто подавав заявки (із 39 та 48 студентів-заявників у перші три роки дії Програми). Концепції гнучкості, невеликої взаємодії із групою, різноманітності адміністративних методів, інновацій у розробленні матеріалів курсу були прийняті із самого початку. Офіс освітніх ресурсів (Office of Educational Resources) підготував письмові вказівки з консультаціями та допомогою для студентів і викладачів [7, с. 405].

Студенти мали право відвідувати лекції за потреби, але найкращою взаємодією були визнані дискусії у малих групах (від трьох до п'яти студентів). Для них був розроблений щотижневий план консультацій із викладачами. Для самооцінювання та іспитів був розроблений центр тестування. Система самооцінювання надавала можливість викладачам готувати вказівки на початку курсу, контролювати роботу студентів у процесі навчання та підготовку до підсумкового іспиту [7, с. 408]. Викладачі зазначали, що студенти ISP були підготовлені краще, демонстрували більшу глибину знань, оскільки в них було більше часу на навчання. Майже всі підручники та аудіовізуальні матеріали, розроблені для ISP, використовувалися пізніше для звичайних навчальних планів як додатковий та основний матеріал [7, с. 409].



Концепція самостійного навчання у медичній освіті була схвалена керівними комітетами з навчальних програм, але було зазначено, що її краще використовувати не як окрему програму, а як можливість, відкриту усім студентам на більшості курсів протягом першого та другого року навчання [7, с. 411]. На думку дослідника Д. Корста (D. Korst), такі програми можуть використовуватись для обдарованих студентів; відібраних корективних груп; студентів та лікарів-практиків, які потребують безперервної освіти; тих, хто потребує гнучкої навчальної програми; студентів, які не відвідують лекції та конференції регулярно, але опції Програми самостійного навчання їм підходять [7, с. 412].

У 1986 р. Коледж медицини Медичного центру Університету штату Небраска (University of Nebraska Medical Center's College of Medicine) запровадив практику семінарів для студентів, які перейшли на другий курс навчання для оцінювання їх навичок до самостійного пошуку інформації та навичок самоспрямованого та самостійного навчання. Завдання бібліотеки полягало у розробленні плану навчання студентів навичкам самостійної роботи та підготовці учасників для отримання актуальної, авторитетної інформації за рахунок оптимального використання інформаційних ресурсів, для вироблення навичок, необхідних для безперервного навчання [10, с. 159].

Студенти були поділені на десять дослідницьких груп по 12–13 осіб у кожній. До кожної групи прикріплювалося три фацілітатори: учений із фундаментальних наук, клініцист і бібліотекар. На першій загальній зустрічі всієї групи було проведено попереднє тестування, ознайомлення із принципами проблемного та самостійного навчання, а також надані пояснення щодо цілей семінару. Для створення сприятливого середовища для самостійного навчання наступна частина семінару була відносно неструктурованою. Комітет із планування надав у розпорядження груп конференц-зали, дозволяючи встановлювати свій власний графік зустрічей. Команди фацілітаторів здійснювали керівництво та інтерпретацію отриманої інформації. Бібліотекарі-фацілітатори були також доступні для індивідуальних консультацій. Для мотивації студентів усі групи повинні були презентувати на підсумковій зустрічі результати роботи, які не оцінювалися, а були спрямовані на розвиток у студентів навичок проблемного та самостійного навчання [10, с. 160].

Зустрічі груп із фацілітаторами проводилися так часто, як того потребували студенти. На заключній груповій зустрічі попереднє тестування проводилося вдруге для оцінки успішності, досягнутої у процесі інтенсивних

досліджень. Студенти також оцінювали бібліотечний навчальний посібник і семінар загалом. Оскільки експеримент було визнано успішним, то подібні вступні семінари були запропоновані для першого і другого курсів наступного року [10, с. 161].

Як зазначає Р. Джоунс (R. Jones), у 90-ті рр. медичні педагоги погоджувалися, що навчання – це активний процес, а навички самоспрямованого, самостійного навчання, яке готує студентів до безперервної медичної освіти, є найбільш важливими. Боротьба велася тільки за те, як найкраще досягнути цих цілей [6, с. 23].

Лекції продовжували бути основною формою навчання протягом перших двох років, але медичні школи зменшили час, який студенти проводили на лекціях, і спробували запровадити більше можливостей для навчання в малих групах (small-group learning). Програми комп'ютерного навчання допомагали у викладанні базових та клінічних тем [6, с. 23].

Перспективним новим підходом до навчання медичного студента Р. Джоунс вважав підхід, який ґрунтується на проблемно-орієнтованому навчальному плані. Такий план проявлявся в особистісно зорієнтованому підході, навчанні в малих групах, коли базові та клінічні теми вводилися в контексті проблем пацієнта. Обговорення цих тем доповнювалося самостійним дослідженням, матеріалами для вивчення, а також нерегулярними лекціями і демонстраціями. Проблемно-орієнтоване навчання вимагало радикальної зміни освітньої парадигми – від дисциплінарного до міждисциплінарного контексту, від викладача-експерта до викладача-фацілітатора, від навчання у великих групах до навчання у малих групах [6, с. 23].

Зауважимо, що ХХІ ст. ознаменувалося новими підходами в організації самостійної роботи студентів-медиків. У зв'язку з появою нових інформаційних технологій та електронного навчання в освіті, зокрема медичній, з'явилися можливості для більшої гнучкості навчальних планів та відбувся відхід від лекційної форми роботи.

Науковці Р. Бандаранаяк (R. Bandaranayake) та Р. Гарден (R. Harden) зазначають, що студенти-медики вчаться ефективніше, коли вони працюють самостійно, використовуючи навчальні ресурси, підготовлені для цієї мети, порівняно зі студентами, які відвідують лекції. Хоча до недавнього часу викладачі не поспішали відійти від лекцій, однак останнім часом відбулися значні зміни у розумінні ролі самостійної роботи: 1) час, раніше запланований на лекції та роботу в малих групах, часто переноситься на самостійну роботу; 2) самостійна робота тепер чітко запланова-



на як частина навчальної діяльності, для чого закріплюється визначений час у розкладі; 3) лекція є доповненням самостійної роботи, а не навпаки; 4) студенти все більше використовують Інтернет як навчальний ресурс [1, с. 164].

У 2010 р. у доповіді Департаменту освіти США було зазначено, що поєднання онлайн-навчання та очного навчання вважається більш ефективним, ніж очне та онлайн-навчання окремо. Поширення змішаної освіти (blended learning), тобто поєднання традиційного очного навчання з методами онлайн-навчання, виникло останніми роками [9, с. 563].

Відносно новим педагогічним підходом, який сприяє глибокому й активному вивченню дисциплін фундаментальних медичних наук, є «перевернутий клас» (flipped classroom). У цій навчальній моделі студентам необхідно брати участь у підготовчій роботі до проведення заняття. Така підготовча робота може включати в себе заздалегідь записані лекції, уроки чи онлайн-модулі [8, с. 47].

За твердженням В. Джіліспі (V. Gillispie), «перевернутий клас» є студентоорієнтованим підходом до навчання, що підвищує активне навчання студента порівняно із традиційними викладанням у класі. У моделі «перевернутого класу» студенти спочатку вивчають матеріал дидактичними методами за межами аудиторії, як правило, у вигляді письмових матеріалів, закадрової лекції або відео. У ході офіційного навчального часу викладач полегшує обговорення матеріалу студентами на прикладі історій хвороб, дозволяючи для комплексного вирішення проблем та глибокого розуміння концепцій взаємодію між одногрупниками. На думку дослідниці, успішний «перевернутий клас» повинен: 1) дозволяти студентам бути налаштованими на критичне мислення; 2) повною мірою залучати до діяльності студентів і викладачів; 3) стимулювати розвиток глибокого розуміння матеріалу [3, с. 32].

Висновки із проведеного дослідження.

Отже, мусимо констатувати, що активний розвиток медичної освіти та впровадження у ній програм самостійного навчання відбулися у 2 пол. XX ст. Очевидною перевагою американської медичної освіти є її виняткова гнучкість щодо способів, форм, методів і темпів навчання. Під час організації самостійної роботи студентів пріоритетне значення надається формам і методам, які дають змогу враховувати індивідуальні особливос-

ті студентів, стимулюють їхню пізнавальну активність, забезпечують розвиток творчих здібностей і метакогнітивних умінь. Навички, отримані в результаті організації самоспрямованого, самостійного навчання, готують студентів до безперервної медичної освіти.

У XXI ст. з'явилося багато нових можливостей для організації самостійної роботи студентів-медиків. Сучасний етап підготовки студентів-медиків характеризується застосуванням численних онлайн-програм для самостійної роботи, гнучкою системою організації навчального процесу, зокрема самостійної роботи, та спонуканням до безперервного фахового розвитку і навчання протягом життя. Аналіз педагогічних основ організації самостійної роботи студентів-медиків на сучасному етапі є перспективою подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Dent J. A practical Guide for Medical Teachers / J. Dent, R. Harden. – London ; New York : Churchill Livingstone, 2013. – 456 p.
2. Geersma R. An Independent Study Program within a Medical Curriculum / R. Geersma, S. Meyerowitz, L. Salzman, J. Donovan // Journal of Medical Education. – 1977. – Vol. 52. – P. 123–132.
3. Gillispie V. Using the Flipped Classroom to Bridge the Gap to Generation / V. Gillispie // Ochsner Journal. – 2016. – Vol. 16. – № 1. – P. 32–36.
4. Griesen J. Independent Study versus Group Instruction in Medical Education: A Study of Non-Cognitive Factors Relating to Curricular Preferences and Academic Achievement : diss. in part. fulf. of the req. for PhD / J. Griesen. – Ohio State University, 1971. – 216 p.
5. Johns C. An Independent Study Program in Medical School / C. Johns, R. Smith // Journal of Medical Education. – 1973. – Vol. 48. – P. 732–738.
6. Jones R. American Medical Education / R. Jones. – Washington : Association of American Medical Colleges, 1992. – 45 p.
7. Korst D. The Independent Study Program at the University of Wisconsin Medical School / D. Korst // Journal of Medical Education. – 1977. – Vol. 52. – P. 404–412.
8. McLean S. Classrooms and Student Learning: not just Surface Gains / S. McLean, S. Attardi, L. Faden, M. Goldszmidt // Advances in Physiology Education. – 2016. – Vol. 40. – № 1. – P. 47–55.
9. Park S. Implementation of a Flipped Classroom Educational Model in a Predoctoral Dental Course / S. Park, T. Howell // Journal of Dental Education. – 2015. – Vol. 79. – № 5. – P. 563–570.
10. Reidelbach M. Independent Learning Skills for Incoming Medical Students/ M. Reidelbach, D. Wills, J. Konecky, R. Rasmussen, J. Stark // Bulletin of the Medical Library Association. – 1988. – Vol. 76. – № 2. – P. 159–163.



УДК 376-056.264;376.016;811.111'35

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК ПИСЬМА

Стрілецька С.В., к. пед. н.,
доцент кафедри романо-германської філології та перекладу
Білоцерківський національний аграрний університет

У статті порушується питання навчання англійського письма учнів з дисграфією. Автором висвітлено сучасні педагогічні прийоми корекції як першочергове завданням у виправленні порушень письма.

Ключові слова: труднощі в навчанні, дисграфія, дисграфічні помилки, педагогічні прийоми корекції.

В статье затрагивается вопрос обучения английскому письму учащихся с дисграфией. Автор раскрывает содержание современных педагогических приемов коррекции как первоочередного задания при исправлении дисграфических ошибок.

Ключевые слова: трудности в обучении, дисграфия, дисграфические ошибки, педагогические приемы коррекции.

Striletska S.V. MODERN PEDAGOGICAL WAYS AIMED AT DYSGRAPHICAL MISTAKES CORRECTION

The article deals with the problem of English writing teaching of students with dysgraphia. The contents of modern pedagogical ways aimed at dysgraphia correction are highlighted.

Key words: learning disabilities, dysgraphia, dysgraphical mistakes, pedagogical ways of correction.

Постановка проблеми. Розбудова сучасної системи освіти в Україні передбачає нове бачення розвитку інтелектуального потенціалу молодого покоління, здатного не лише примножувати національні цінності, а й опанувати найкращий світовий досвід. Відповідно, молодь має вільно володіти іноземними мовами, аби гідно представляти здобутки своєї держави, вільно спілкуватися з представниками інших культур та спільнот. У середній школі формуються базові механізми іншомовного спілкування, які учні можуть розвивати і вдосконалювати відповідно до власних потреб. Особливого значення в навчанні учнів іноземної мови набуває проблема письмової грамотності, оскільки це є необхідною умовою опанування мовленнєвого спілкування з носіями мови та самостійного використання знань [3, с. 4; 7, с. 3].

Останнім часом у наукових дослідженнях (Л. Бартенева, Е. Данілавічюте, А. Дробинська, В. Козлова, А. Колупаєва, С. Конопляста, О. Корнєв, В. Лебединський, Т. Лазоренко, О. Логінова, Ю. Максименко, Н. Менчинська, Г. Піонтковська, Т. Пічугіна, О. Ревуцька, Є. Соботович, Л. Співак, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Ястребова, D. Cavey, A. Frank, D. Waker, T. Keith, T. Sagen, M. Gerber, R. Hall, M. Gettinger, N. Bruant, H. Fayne, S. Graham, K. Harris, L. Larsen, G. Greene, S. Freeman, I. Zutel, R. Gentry, P. Vail, P. Sats, R. Morris, D. Skidmore) значна увага приділяється недостатньому рівню оволодіння програмним матеріалом учнями з труднощами у нав-

чанні. В англійській літературі це позначається терміном «learning difficulties» або «learning disabilities» [1; 4; 6; 10; 12; 13; 14].

Серед групи порушень опанування програмного матеріалу в особливу групу відокремлюється дисграфія. Дослідженню дисграфічних помилок присвячені теоретичні і практичні дослідження провідних вчених і практиків у галузі педагогіки, психофізіології, медичної психології, нейропсихології та шкільної психології. Питання дисграфії з позиції психофізіологічного підходу були предметом досліджень М. Адилова, С. Ляпідевського, В. Насонова, О. Токаревой, М. Хватцева та ін. З позиції клінікопсихологічного або медикопсихологічного підходу питання дисграфії вивчали Ю. Дем'янов, О. Корнєв, І. Марковська, С. Мнухін, з позиції нейропсихологічного підходу – Т. Ахутіна, О. Корнєв, А. Сиротюк, S. Feifer. Проблему дисграфії з позиції психолого-педагогічного і психолінгвістичного підходів розглядають Л. Волкова, Н. Волкова, О. Гопіченко, М. Грушевська, Е. Данілавічюте, А. Єфіменкова, Н. Карпенко, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, І. Садовнікова, Л. Спірова та ін.; в англійському письмі – D. Cavey, M. Kay, R. Richards та ін. [8, с. 197–198; 12; 13; 14]. У межах методики навчання іноземних мов розглядається таке явище, як інтерференція – негативний вплив рідної мови на іноземну. Явище ж дисграфії до цього часу залишається невивченим.

Актуальність зазначеної проблеми та її нерозробленість зумовили проведення



нами спеціального дослідження, що має на меті вирішення однієї з важливих проблем сучасної психолого-педагогічної науки та практики – виявлення та корекції дисграфічних помилок англійського письма в навчанні англійської мови як іноземної.

Мета – висвітлення змісту корекції названих помилок із застосуванням спеціальних педагогічних прийомів

Виклад основного матеріалу. У наш час склалася система роботи, спрямованої на подолання дисграфії, в рамках якої здійснюється корекція помилок у рідній мові за допомогою сучасних педагогічних прийомів. Так, для подолання дисграфічних помилок англійського письма англомовні вчені пропонують використання таких педагогічних прийомів, як акомодация (англ. «accommodation»), модифікація (англ. «modification») і ремедіація (англ. «remediation») [12, с. 37–46; 14, с. 29–32].

Аналізуючи педагогічні прийоми виправлення дисграфії, які представлені в англомовній літературі, варто зазначити, що застосування акомодатції і модифікації передбачає:

1. Зміну вимог щодо швидкості виконання письмового завдання.

1.1. Учитель дозволяє учню використати більше часу для виконання письмових завдань, включаючи нотування, копіювання та виконання тестів.

1.2. Учитель дозволяє учню раніше розпочати виконання письмового завдання.

1.3. Учитель дозволяє учню підготувати письмове завдання заздалегідь.

1.4. Учитель заохочує учня оволодіти навичками користування клавіатурою комп'ютера.

2. Зміну обсягу виконання письмового завдання.

2.1. Учитель зменшує обсяг письмових завдань, робить акцент на якість, а не на кількість.

2.2. Замість виконання учнем повної серії письмових завдань учитель забезпечує їх часткове виконання. Так, якщо учень має дати повні відповіді на декілька запитань, учитель дозволяє йому відповісти на 2-3 запитання на свій вибір, а потім на решту – фразами, словами або малюнками.

2.3. Учитель зменшує копіювання елементів завдань або тестів, забезпечує виконання підготовленого на папері завдання замість його переписування.

2.4. Учитель рекомендує учню записувати в персональній записник часто вживані слова в скороченій формі (наприклад, «b/c» для «because»).

3. Зміну складності письмового завдання:

3.1. Учитель допомагає учню зробити папку для щоденного користування із зразками літер, включаючи прописні та друковані літери.

3.2. Учитель навчає учнів ділити процес письма на етапи: «brainstorming» (англ.) – «раптова ідея», «drafting» (англ.) – «запис ідеї на чернетці», «editing» (англ.) – «редагування» і «proofreading» (англ.) – «коригування». Якщо письмо трудомістке, учитель дозволяє учню зробити виправлення помилки замість переписування цілого тексту.

3.3. Учитель навчає учня редагувати свою роботу, надає допомогу в розвитку ефективних методів редагування:

1) почекаати перед перевіркою завдання, оскільки помилки легше помітити після деякої перерви;

2) бути впевненим, що ти зрозуміло висловлюєш свої думки.

3.4. Учитель допомагає учням знайти альтернативи письмовим роботам: дозволяє учневі записувати завдання на магнітофон або виконувати роботу усно.

3.5. Учитель заохочує учня використовувати комп'ютери, спелчекери (англ. «spellchecker») та пруфрідери (англ. «proofreader») для виправлення орфографічних помилок у роботі та помилок змісту. Рекомендується спелчекер із звуковим компонентом, оскільки такий спелчекер читає (озвучує) слова.

3.6. Під час оцінювання письмової роботи учитель не приділяє великої уваги охайності її виконання та орфографічним помилкам.

4. Зміну інструментів, які використовуються для виконання письмової роботи:

4.1. Учитель дозволяє учню писати прописними або друкованими літерами.

4.2. Учитель заохочує молодших учнів використовувати папір у косу лінійку.

4.3. Учитель дозволяє старшим учням використовувати ширину ліній за вибором.

4.4. Учитель дозволяє учням використовувати папір і інструменти письма різних кольорів.

4.5. Учитель дозволяє учням використовувати учнівські приладдя, які є найзручнішими для них.

4.6. Учитель навчає учнів правильно тримати ручку.

Ремедіація передбачає застосування певних педагогічних прийомів.

1. Учителю слід пам'ятати, що навички письма закріплюються рано. Не варто давати вказівку, яким шрифтом (рукописним чи друкованим) слід писати, необхідно дозволити учню зробити свій власний вибір (багатьом учням дисграфією зручніше використовувати друкований шрифт).



2. Молодшим школярам дозволяється працювати з короткими інтервалами: три періоди по десять хвилин набагато ефективніші, ніж один тридцятихвилинний, оскільки рука втомлюється, результати письма стають низькими.

3. Учителю слід розвивати і зберігати розбірливий почерк в учня, навіть якщо він використовує комп'ютер.

Таким чином, вищеназвані педагогічні прийоми забезпечують зменшення впливу, який має письмо на навчання, підбір учителем завдань з урахуванням індивідуальних можливостей учнів із дисграфією.

За D. Cavey, учням з дисграфією (англ. «students with dysgraphia»), можуть допомогти допоміжні засоби (англ. «assistive technologies») [12, с. 53–58].

Допоміжні засоби можуть бути як простими (англ. «low tech»), так і інноваційними електронними (англ. «high tech»).

Серед простих допоміжних засобів американські автори виділяють:

1) мікрокасетні магнітофони (англ. «microcassette recorders»);

2) диктофони (англ. «voice organizers»);

3) цифрові наручні годинники (англ. «digital wristwatch»);

4) таймери (англ. «countdown timers»).

Інноваційні електронні засоби включають численні комп'ютерні програми, які надають нові можливості для покращення письма в учнів із дисграфією.

Клавіатурні тренажери (англ. «Keyboarding programs») – це навчальні програми, які допомагають учням набути базових навичок із розпізнавання літер та правопису (англ. «spelling»). Серед названих програм американські вчені виділяють Tutorial and Practice Software for the Keyboard Coach (The Writing Centre, 1991), Mavis Beacon Teachers Typing (1991). Програма One, Write This Way (Emerson and Stern Associates, 1992) дозволяє перевірити правопис, граматику та написання великих літер (англ. «capitalization»).

Інтегровані програми з перевірки правопису (англ. «integrated spell checkers») визначають неправильний правопис слів і пропонують їх правильне написання. Програма Co:Writer (1992–1994) може бути використана для пошуку слів: учень друкує першу літеру слова, і на екрані комп'ютера з'являються кілька варіантів слів. Програми Writer's Helper (1990) та Inspiration (1994) можуть допомогти учням із узагальненням і упорядкуванням думок та організацією змісту написаного.

Дослідники допоміжних засобів державного університету в Сан Дієго на чолі з Реною Льюїс (Rena Lewis) розробили трьохріч-

ну програму Lewis (1998), метою якої було вивчити ефективність використання інноваційних комп'ютерних технологій в навчанні письма учнів із труднощами в навчанні. На основі проведеного дослідження Рена Льюїс надає учителям рекомендації.

1. Використання комп'ютерних технологій необхідно поєднувати з усними інструкціями письма.

2. Під час вибору комп'ютерної програми слід враховувати легкість та доступність користування програмою та відповідність системних вимог до програми.

3. Необхідно поєднувати програми.

4. Необхідно відмічати прогрес учнів і змінювати програми у випадку не досягнення учнями успіху.

Як бачимо, численна кількість допоміжних засобів, у тому числі й технічних, зокрема комп'ютерних, здатна допомогти учням з дисграфією вирішити проблеми порушення письма. За D. Cavey, в поєднанні з ефективними інструкціями письма потенційні можливості таких учнів стають необмеженими [12, с. 57].

Значну роль у подоланні помилок англійського письма американські вчені відводять самим учням. Перш за все, учень повинен знати про те, що він – дисграфік, так само як і про те, що він – лівша. Періодично пропонується проводити серед учнів із труднощами в навчанні письма експрес-опитування, з якого заслуговують на увагу такі запитання:

1. Ти засмучений виконанням своєї письмової роботи?

2. Твої вчителі і батьки думають, що ти лінуєшся?

3. Ти справді працюєш старанно, але твої роботи досі недосконалі?

4. Початок твоєї роботи охайніший, ніж решта роботи?

5. Ти можеш писати охайно, якщо в тебе є додатковий час, але твоя рука дуже втомлюється?

6. У тебе виникає більше труднощів, коли ти пишеш охайно і напружено думаєш про те, що ти пишеш?

7. Інші запитання.

Можливо у тебе – дисграфія.

Якщо виявляється, що дитина дійсно має труднощі в навчанні письма, варто пояснити учневі, що за рівнем інтелектуального розвитку він не відрізняється від інших школярів. Самому учню необхідно довести дорослим, які не розуміють його, що він не лінується, а справді старається, що йому потрібен додатковий час для подання кінцевого результату – письмового завдання, яке відповідає його здібностям. Такому учню необхідно мати терпіння, наполегли-



вість, бажання працювати над вирішенням певних завдань та впевненість у позитивних змінах [14].

Зауважимо, що учнів з дисграфією в англомовних країнах, зокрема в США, може виявити вчитель початкових класів. Він щоденно спостерігає за дитиною і може помітити проблеми, які виділяють її серед однолітків, порекомендувати батькам звернутися до лікарів за комплексним медичним обстеженням їхньої дитини. Така діагностична робота включає в себе оцінку гостроти сенсорного сприйняття (відчуттів), інтелекту, мовних навичок (усного, письмового мовлення та навичок читання), моторних функцій, навчальних здобутків, емоційного стану та суспільної зрілості. Даними питаннями займаються такі фахівці в галузі медицини і освіти, як педіатри і невропатологи (англ. «pediatricians and neurologists»), отоларингологи (англ. «audiologists»), окулісти (англ. «optometrists»), шкільні психологи (англ. «school psychologists»), спеціалісти з розвитку мовлення та мови (англ. «speech and language clinicians»), фахівці з виховання фізичної культури (англ. «physical education specialists») [12, с. 9–20].

За D. Cavey, корекційна робота повинна проводитися до досягнення дитиною 12-13 років [12, с.10]. У випадку несвоєчасного вирішення проблеми в деяких учнів розвиваються емоційні зриви, що з часом призводять до правопорушень [12, с. 1].

Згідно з Положенням № 59 про логопедичні пункти системи освіти України (1993) виявленням дисграфічних помилок письма в українській мові займається вчитель-логопед логопедичного пункту при ЗОШ. До його компетенції належить діагностика і наступна корекція мовленнєвих порушень у дітей з фонетичним, фонетико-фонематичним та нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення [11]. Під фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (далі – ФФНМ) у вітчизняній логопедії розуміють порушення процесів формування системи вимови рідної мови в дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем. Під загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) розуміють різні складні розумові розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звукової і смислової сторони.

Враховуючи те, що учні з ФФНМ, які не відвідували логопедичні заняття в першому класі або не досягли позитивних результатів, можуть відставати в оволодінні писемним мовленням з 2 класу, діагностико-корекційна робота з подолання дисграфічних

помилоч починається з 7-8-річного віку (II -й семестр 2 класу) і завершується з досягненням дитиною 9-10-річного віку (3-4 клас).

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що корекційна робота з подолання дисграфічних помилок російського письма, як і англійського, має на меті допомогти дитині з дисграфією повірити в себе, навчитися працювати і не боятися невдач. Серед педагогічних прийомів з подолання дисграфії, які пропонує М. Безруких (1997), варто виділити такі:

- 1) працюйте з дитиною спокійно, без докорів, нарікань;
- 2) не підганяйте дитину – нехай працює повільно;
- 3) намагайтеся знайти кожного разу, за що похвалити дитину;
- 4) у випадку невдачі повторюйте завдання, даючи аналогічні;
- 5) починаючи кожне заняття, постійно повертайтеся до вивченого матеріалу;
- 6) не переходьте до наступного завдання, доки не закріплене попереднє;
- 7) ускладнюйте завдання тільки тоді, коли успішно виконані попередні;
- 8) завдання, які ви ставите перед дитиною, повинні бути під силу, а на початковому етапі – легкодосяжними; складність завдань краще збільшувати поступово;
- 9) не поспішайте отримати результат: успіх прийде, якщо дитина буде довіряти вам, буде впевнена у собі [2, с. 90–108].

Автор також дає поради шкільним вчителям і батькам.

1. Не поспішайте ставити оцінку, особливо незадовільну.
2. Не порівнюйте свою дитину з товаришами, знайомими, братами і сестрами, підкреслюючи її невдачі, успіхи інших дітей.
3. Якщо є хоча б невеликий прогрес, похваліть, підбадьорте дитину, підкресліть старанність дитини.
4. Не обмежуйте улюблені заняття (гуртки, секції) через невдачі в школі. Навпаки, необхідно дати дитині можливість реалізуватися в чомусь іншому, довести (перш за все самому, а потім отоючим), що є справа, яку вона може зробити добре. Якщо такої справи немає, її треба шукати і обов'язково знайти.
5. Знайдіть причину труднощів, не ховайте її від дитини, скажіть, що потрібно зробити, щоб виправити ситуацію, пообіцяйте свою підтримку. Підкресліть при цьому, що ваше ставлення до дитини не залежить від її невдач [2, с. 109–111].

М. Безруких наголошує на тому, що проблема допомогти дитині у випадку труднощів навчання письма зовсім не проста, але



головне – знати, що майже всі труднощі можна подолати. Необхідне тільки бажання, доброта і терпіння батьків і вчителів та їх співпраця [2, с. 111].

Л. Парамонова (1999), відзначаючи роль батьків у подоланні труднощів письма і наголошуючи на необхідність індивідуальної роботи, пропонує:

1) забезпечення позитивного емоційного налаштування: оточення під час занять повинно бути доброзичливим, загальний тон спілкування – бадьорим;

2) моральна підготовка батьків і дитини до тимчасового «повернення назад» з метою ліквідації тих прогалин у знаннях, які заважають дитині повноцінно засвоювати новий матеріал;

3) цілеспрямованість занять: ціль занять повинна бути повністю зрозуміла як батькам, так і дитині;

4) обов'язкова похвала у досягненні дитиною успіхів, виражених зникненням помилок;

5) систематичність роботи;

6) послідовність у подоланні помилок [9, с. 127–135].

Висновки. Отже, як засвідчив аналіз наукової літератури, застосування педагогічних прийомів корекції передбачають глибоку індивідуальну роботу педагогів і батьків з учнем і спрямовані на усвідомлення дитиною своїх здібностей, віру у власні можливості. Саме це і є першочерговим завданням у виправленні порушень письма.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним може стати подальше вивчення питання дисграфії під час навчання англійської мови як іноземної, а також дослідження дисграфічних помилок в інших іноземних мовах.

до оволодіння орфографією : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03, «Корекційна педагогіка» / Л.І. Бартенева. – К., 2000. – 18 с.

2. Безруких М.М. Обучение письму: кн. для учителя / М.М. Безруких. – М. : Просвещение, 1997. – 112 с.

3. Довідник вчителя з англійської мови / упоряд. Т. Михайленко, І. Берегова. – К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. – 128 с.

4. Данілавічюте Є.А. Порушення письма в учнів II–IV класів з ДЦП та шляхи їх корекції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Є.А. Данілавічюте. – К., 1997. – 238 с.

5. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А.А. Колупаєва. – Київ, 2007. – 46 с.

6. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-метод. пособие / А.Н. Корнев. – СПб. : Изд. «М и М», 1997. – 286 с. – (Серия «Психология детства»).

7. Литвин С.В. Навчання писемного спілкування учнів старшої загальноосвітньої школи / С.В. Литвин, Н.К. Скляренко. – Вип. 3. – К. : Ленвіт, 2001. – 48 с. – (Бібліотечка журналу «Іноземні мови»).

8. Логопедія. Підручник / [М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста та ін.] ; за ред. М.К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

9. Парамонова Л.Г. Упражнения для развития письма / Л.Г. Парамонова. – СПб. : Дельта, 1998. – 208 с.

10. Пічугіна Т.В. Педагогічна корекція дисграфії у слабозорих молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т.В. Пічугіна. – К., 2001. – 200 с.

11. Положення про логопедичні пункти системи освіти : Наказ № 135 від 13.05.93 р. Міністерства освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.logopedia.nm.ru.

12. Cavey D.W. Dysgraphia: Why Johnny Can't Write: A handbook for Teachers and Parents / Diane Walton Cavey. – [the 3-d edition]. – An International Publisher PRO-ED, 2000. – 83 p.

13. Richards R.G. The Boy Who hated Write. Understanding Dysgraphia / R.G. Richards, E.I. Ricards. – RET Centre Riverside, CA, 2000. – 83 p.

14. Richards R.G. The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia / Regina G. Richards. – RET Centre Press, 1998. – 64 p.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бартенева Л.І. Підготовка дітей із загальним недорозвиненням мовлення старшого дошкільного віку

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXV
Том 1**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *Кузнєцова Н.С.*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 19,07. Замов. № 721. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.