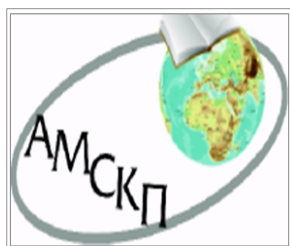


**АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА  
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ "ПОЛІССЯ"  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

# **КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 11**

Науково-методичний журнал



**Житомир — 2016**

**Креативна педагогіка:** [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". – Житомир, 2016. – Вип.11. – 154 с.

*Засновник: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся";  
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

**Редакційна колегія:**

**Н.Г. Сидорчук** – доктор педагогічних наук, доцент (головний редактор);  
**О.А. Дубасенюк** – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);  
**Д.В. Чернілевський** – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);  
**О.В. Вознюк** – доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);  
**Д. Аргіропулос** – доктор у галузі педагогіки, професор (Італія);  
**І.Д. Бех** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**М.Б. Євтух** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**Н.Г. Ничкало** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**П.М. Таланчук** – доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;  
**О.С. Антонова** – доктор педагогічних наук, професор;  
**К.Й. Артамонова** – доктор педагогічних наук, професор (Росія);  
**Л.В. Барановська** – доктор педагогічних наук, професор;  
**М.І. Лазарєв** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Е.В. Лузік** – доктор педагогічних наук, професор;  
**О.С. Місечко** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Л.І. Морська** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Г.П. Новікова** – доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор (Росія);  
**О.М. Олексюк** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Г.В. Онкович** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Т.І. Петракова** – доктор педагогічних наук, професор (Росія);  
**С.М. Рєдліх** – доктор педагогічних наук, професор (Росія);  
**П.Ю. Саух** – доктор філософських наук, професор;  
**Н.А. Сейко** – доктор педагогічних наук, професор;  
**С.П. Семенець** – доктор педагогічних наук, професор;  
**І.І. Смагін** – доктор педагогічних наук, професор;  
**М.І. Томчук** – доктор психологічних наук, професор;  
**В.В. Ягупов** – доктор педагогічних наук, професор;

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Статті друкуються в редакції авторів.

Видається за рішенням Президії Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся" (протокол № 2 від 08. 12. 2016 р.); вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол 7 від 15. 12. 2016 р.).

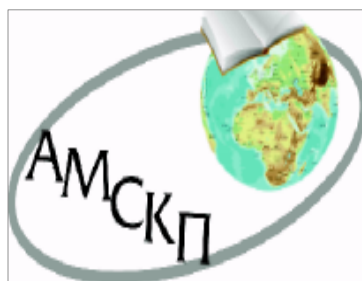
Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво Серія КВ № 18274-7074ПР від 01. 11. 2011 р.

*Адреса редакції: вул. Велика Бердичівська, 40, м. Житомир, Україна, 10008  
E-mail: sydorchukng@ukr.net*

**АКАДЕМИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА  
ПО КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ "ПОЛЕСЬЕ"  
ЖИТОМИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ИВАНА ФРАНКО**

## **КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА № 11**

Научно-методический журнал



**Житомир — 2016**

**Креативная педагогика:** [научно-метод. журнал] / Академия международного сотрудничества по креативной педагогике. – Житомир, 2016. – Вып. 11. – 154 с.

*Учредитель: Академия международного сотрудничества по креативной педагогике «Полесье»; Житомирский государственный университет имени Ивана Франко.*

**Редакционная коллегия:**

**Н.Г. Сидорчук** – доктор педагогических наук, доцент (главный редактор);  
**А.А. Дубасенюк** – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);  
**Д.В. Чернилевский** – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);  
**А.В. Вознюк** – доктор педагогических наук, доцент (ответственный секретарь);  
**Д. Аргиропоулос** – доктор в отрасли педагогики, профессор (Италия);  
**И.Д. Бех** – доктор психологических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;  
**Н.Б. Евтух** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;  
**Н.Г. Нычкало** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;  
**П.М. Таланчук** – доктор технических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;  
**Е.Е. Антонова** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Е.И. Артамонова** – доктор педагогических наук, профессор (Россия);  
**Л.В. Барановская** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Н.И. Лазарев** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Э.В. Лузик** – доктор педагогических наук, профессор;  
**О.Е. Мисечко** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Л.И. Морская** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Г.П. Новикова** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор (Россия);  
**О.Н. Олексюк** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Г.В. Онкович** – доктор педагогических наук, профессор;  
**Т.И. Петракова** – доктор педагогических наук, профессор (Россия);  
**С.М. Редлих** – доктор педагогических наук, профессор (Россия);  
**П.Ю. Саух** – доктор философских наук, профессор;  
**Н.А. Сейко** – доктор педагогических наук, профессор;  
**С.П. Семенец** – доктор педагогических наук, профессор;  
**И.И. Смагин** – доктор педагогических наук, профессор;  
**М.И. Томчук** — доктор психологических наук, профессор;  
**В.В. Ягупов** – доктор педагогических наук, профессор;

Для преподавателей, аспирантов, научных работников и руководящих работников образования и учебных заведений.

Статьи печатаются в редакции авторов.

Рекомендовано к печати решением Президиума Академии международного сотрудничества по креативной педагогике «Полесье» (протокол № 2 от 08. 12. 2016 г.); ученого совета Житомирского государственного университета имени Ивана Франка (протокол № 7 от 15. 12. 2016 г.).

Издание зарегистрировано в Министерстве юстиции Украины. Свидетельство: Серия КВ № 18274-7074ПР от 01. 11 .2011 г.

*Адрес редакции: ул. Большая Бердическая, 40, г. Житомир, Украина, 10008*  
*E-mail: sydorhukng@ukr.net*

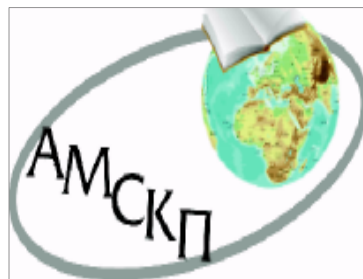
© Академия международного сотрудничества по креативной педагогике «Полесье», 2016

**ACADEMY OF INTERNATIONAL COOPERATION IN  
CREATIVE PEDAGOGY "POLISSYA"**

**ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY**

**CREATIVE PEDAGOGY № 11**

Scientific and methodical journal



**Zhytomyr – 2016**

**Creative pedagogy:** [Scientific Method. Journal] / Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy "Polissya". – Zhytomyr, 2016. – Vol. 11. – 154 p.

*Founder: Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy "Polissya";  
Zhytomyr Ivan Franko State University.*

**Editorial board:**

**N.G. Sydorчук** – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Editor);  
**O.A. Dubaseniuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Deputy Editor);  
**D.V. Chernilevskiy** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Deputy Editor);  
**O.V. Voznyuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Executive Secretary);  
**D. Argiropoulos** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Italy);  
**I.D. Beh** – Doctor of Psychology Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;  
**N.B. Evtukh** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;  
**N.G. Nychkalo** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;  
**P.M. Talanchuk** – Doctor of Technical Sciences, Professor, full member of NAPS of Ukraine;  
**O.Ye. Antonova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**E.I. Artamonova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);  
**L.V. Baranovskaja** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**N.I. Lazarev** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**E.V. Luzyk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**O.E. Misechko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**L.I. Morskaya** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**G.P. Novikova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychology Sciences, Professor (Russia);  
**O.N. Oleksiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**G.V. Onkovich** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**T.I. Petrakova** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);  
**S.M. Redlich** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);  
**P.Y. Saukh** – Doctor of Philosophy Sciences, Professor;  
**N.A. Seiko** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**S.P. Semenets** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**I.I. Smagin** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;  
**M.I. Tomchuk** – Doctor of Psychology Sciences, Professor;  
**V.V. Yagupov** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;

For teachers, graduate students, researchers, leading educators and educational institutions.

Articles are published in the authors' edition.

Recommended for publication by the Presidium of the Academy of International Cooperation on Creative Pedagogy (protocol № 2, 08. 12. 2016); Scientific Council of Zhytomyr Ivan Franko State University (protocol № 7, 15. 12. 2016).

Publication is registered in the Ministry of Justice of Ukraine. Certificate: HF series, № 18274-7074PR, issued 01. 11. 2011.

*Editorial address: 40, Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine, 10008  
E-mail: sydorчукng@ukr.net*

© Academy of International Cooperation on  
Creative Pedagogy "Polissya", 2016

## ЗМІСТ

<b>Дубасенюк О.А.</b> ІННОВАЦІЙНІ ПОШУКИ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА .....	9
<b>Чернілевський Д.В.</b> НАУКОВІ КОНФЕРЕНЦІЙ ЯК ПОТУЖНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ .....	18
<b>Вітвицька С.С.</b> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	24
<b>Вознюк О.В.</b> CREATIVE PARADIGM OF PRE-SCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND TRENDS .....	30
<b>Климова К.Я.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ДИСЦИПЛІН .....	38
<b>Козлакова Г.О.</b> ЧВЕРТЬ ВІКУ З ІНТЕРНЕТ: ДОСЯГНЕННЯ І ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА .....	45
<b>Семенець С.П.</b> ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР .....	50
<b>Сидорчук Н.Г.</b> СКРАЙБІНГ: ІННОВАЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ .....	57
<b>Валенкевич О.В.</b> ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (З ПРАКТИКИ РОБОТИ ГАЛЕРЕЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У МІСТІ ОСТРАВА ТА МІСЬКОГО МУЗЕЮ І ГАЛЕРЕЇ У МІСТІ ПОЛІЧКА) .....	64
<b>Ващук О.В.</b> СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ .....	70
<b>Єремєєва В.М., Толстова О.В.</b> ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ .....	79

<b>Колесник Н.Є.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ УРОКІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙН-ПРОЕКТІВ.....	86
<b>Колеснікова І.В.</b> РОЗВИТОК МЕДІАТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГІВ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	93
<b>Марущак О.М.</b> ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	97
<b>Миколаєнко Н.М.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ .....	109
<b>Москаленко А.М.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ .....	115
<b>Павленко В.В.</b> КРЕАТИВНІСТЬ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ .....	120
<b>Піддубна О.М.</b> ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИКОНАННІ НАЧЕРКІВ .....	131
<b>Сліпчишин Л.В.</b> РОЗВИТОК ФАХОВОГО ШКІЛЬНИЦТВА ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ ПОЛЬЩІ (1918-1939).....	138
<b>Слоньовська О.Б.</b> РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	147



УДК 378.4

Дубасенюк О. А.,  
доктор педагогічних наук, професор, почесний академік  
НАПН України, академік АМСКП «Полісся»  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-9447-4527](https://orcid.org/0000-0002-9447-4527)  
Житомир, Україна

## ІННОВАЦІЙНІ ПОШУКИ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

*У статті представлено результати дослідження проблеми теорії і практики виховного процесу та професійної виховної діяльності педагога у контексті сучасних вимог. Обґрунтовано теоретичні й технологічні засади реалізації інновацій та концептуальні ідеї формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Проаналізовано розвиток інноваційної компетентності педагогів-вихователів та особливості підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.*

**Ключові слова:** виховання, виховний процес, виховна діяльність педагога, інновації, інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність.

**Актуальність проблеми** зумовлена поширенням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, динамічним розвитком інформаційного суспільства, інноваційних технологій, які відбуваються в усіх сферах життєдіяльності людини. В умовах тривалої соціально-економічної, суспільно-політичної кризи життя країни, загроз суверенітету й територіальній цілісності України особливого значення набуває проблема розроблення та реалізації нової стратегії виховання особистості та інноваційної спрямованості професійної виховної діяльності педагога.

Загальноосвітній навчальний заклад постає як один із інститутів соціалізації людини, підготовки її до виконання ролі активного суб'єкта суспільних процесів, що має відповідати новим реаліям і тенденціям соціального розвитку. Тому провідним завданням вищої школи є формування особистості педагога, який характеризується мобільністю, конкурентоспроможністю, професійною компетентністю, креативністю, здатністю до саморозвитку.

У цей період актуалізується потреба в розробці теоретико-методологічних засад проблеми виховної діяльності творчого педагога, розвитку креативної особистості майбутнього вчителя. Сучасні інноваційні тенденції знайшли відображення у таких законодавчих документів як Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Національна доктрина розвитку освіти України, Державна цільова комплексна програма "Вчитель", накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад», Програма виховання дітей та учнівської молоді, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді тощо.

**Мета і завдання дослідження:** проаналізувати інноваційні здобутки у сфері виховання особистості у загальноосвітніх закладах та особливості інноваційної виховної діяльності педагогів.

**Стан дослідження.** Проблема професійної діяльності педагога-вихователя має міждисциплінарний характер і вимагає звернення до наукових праць у галузі філософії виховання, акмеології, загальної, вікової, соціальної психології, педагогічної психології. Серед них: теоретичні засади розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, М.О. Бернштейн, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн), запровадження діяльнісного підходу до професійної діяльності педагога (П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов та ін.). Важливий внесок у розв'язання проблем виховання й розвитку особистості в процесі діяльності здійснили Г.С. Костюк та його послідовники (Г.О. Балл, О.В. Киричук, В.К. Котирло, Є.О. Мілерян, В.О. Моляко, В.В. Рибалко, Б.О. Федоришин, П.Р. Чамата та ін.).

Аналіз виховної діяльності вчителя також ґрунтувався на основних положеннях психології праці вчителя (Ф.Н. Гोनоболін, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, В.Ф. Моргун, Д.Ф. Ніколенко, В.А. Семиченко, О.І. Щербаков, Т.С. Яценко), концепції педагогічної майстерності (І.А. Зязюн, І.Ф. Кривоніс, М.П. Лещенко, В.О. Сластьонін, Л.І. Рувінський, Н.М. Тарасевич), провідних ідей загальнопедагогічної підготовки вчителя-вихователя (О.А. Абдулліна, В.П. Белозерцев, М.Б. Євтух, Н.В. Кичук, Б.С. Кобзар, О.Г. Мороз, Л.Ф. Спирін, М.Л. Фрумкін). Окремо зазначимо велику роль концептуальних положень психопедагогіки у виховному процесі, на які постійно звертав увагу академік І.А. Зязюн [3, с. 3-4], а також на необхідність реалізації основ міждисциплінарної теорії особистості, розробленої відомим ученим В.В. Рибалком, який узагальнює здобутки зарубіжних і вітчизняних науковців у цій сфері [6].

**Виклад основних положень.** Нами здійснено дослідження проблеми теорії і практики виховного процесу та професійної виховної діяльності педагога впродовж тривалого періоду: 80-90 рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. у різних регіонах України [1]. При цьому акцентовано увагу на важливості визначеної проблеми, оскільки виховна діяльність є суб'єктивним відображенням виховного процесу і розвивається на основі виховної практики. Творча виховна діяльність має сприяти реформуванню процесу виховання, залученню молоді до української етнокультурної спадщини, її історії, культури, традицій.

Обґрунтовано концептуальні положення дослідження професійної виховної діяльності педагога. Проаналізовано методологічні основи теорії професійної виховної діяльності педагога, розглянуто проблему виховання і виховної діяльності педагога в історії розвитку педагогічної думки на Україні та за рубежом.

Виховна діяльність педагога вивчалася у контексті професіографічного підходу. Було здійснено категоріальний аналіз основних понять теорії професійної виховної діяльності педагога. Категорія «виховна діяльність» представлена у системі психолого-педагогічних понять і становить собою взаємодію педагога-вихователя і вихованців, у процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостановлення, саморозвиток, самовиховання учнівської молоді в особистісному і соціальному аспектах. Розроблено концептуальну модель професійної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи.

На основі реалізації задачного підходу до виховної діяльності досліджено базові поняття теорії професійних виховних задач.

Виявлено одиничне і типове в аналізі педагогічних ситуацій, розроблено типологію виховних задач та педагогічну технологію їх розв'язання.

Проаналізовано сутність та особливості виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю. Індивідуальну виховну діяльність учителя нами досліджено з

позиції системного підходу. Виокремлено критерії оцінки продуктивності системи виховної діяльності педагога. Здійснено порівняльний аналіз виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. Порівняння проводилося за такими параметрами, як мотиваційні чинники професійного становлення вчителя, мотиви вибору педагогічної професії, мотиви привабливості діяльності педагога-вихователя, мотиви продовження педагогічної діяльності.

Також зіставлялися стратегічні цілі виховної діяльності, показники авторитету особистості вчителя, відзначалась роль продуктивної системи відносин у виховній діяльності педагога та виховна спрямованість діяльності педагога.

Представлено результати порівняльного аналізу структурних та функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності, а також результати оцінювання особливостей виховної діяльності педагогів та рівня розвитку їх особистісних властивостей. У процесі дослідження виявлено закономірності професійної виховної діяльності педагогів загальноосвітньої та професійної школи; закономірності професійної виховної діяльності, що пов'язані: 1) з психолого-педагогічними передумовами успішності ІВД; 2) із динамікою самостійної виховної діяльності; 3) з її операційною стороною [2].

За останні роки проблема виховання та виховної діяльності педагога отримала подальший розвиток, зокрема у контексті інноваційної спрямованості навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

У цьому напрямі цікавим є дослідження І.І. Коновальчука, яким обґрунтовано теоретичні й технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Науковцем здійснено аналіз окресленої проблеми у теорії і практиці загальної середньої освіти України, визначено сутнісні ознаки готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій, розроблено концептуально-змістову модель і технології реалізації інновацій та алгоритми експертизи, проектування і моніторингу нововведень, виділено й проаналізовано компетентнісні характеристики вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності, виокремлено етапи формуального експерименту та простежено динаміку розвитку досліджуваного явища [5].

Практичне значення дослідження І.І. Коновальчука полягає в упровадженні в практику загальноосвітніх навчальних закладів авторських моделі й технології реалізації інновацій, у можливості застосування результатів дослідження для науково-методичного та інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності.

Основні результати та висновки дослідження можуть бути використані в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, шкіл новаторства педагогічних кадрів, різноманітних асоціацій, об'єднань інноваційних закладів освіти, навчально-наукових комплексів, методичних відділів (центрів) районних та міських управлінь освіти, а також внутрішньої методичної роботи в ЗНЗ та самоосвіти педагогів.

Упровадження результатів дослідження здійснено в практику інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, методичних відділів (центрів) районних і міських управлінь освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти Житомирської області.

Ідеї формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи та розвитку інноваційної компетентності педагогів-вихователів/класних керівників у системі методичної роботи загальноосвітнього закладу реалізовано у дослідженні

В.В. Ягоднікової, якою науково обґрунтовано теоретико-методологічні та

концептуальні засади окресленої проблеми. Здійснено категоріальний аналіз у сучасному вимірі категорії «виховання», яке тлумачиться як суспільне явище, діяльність, система, дія, цінність, процес, взаємодія. Поняття «виховний процес» розглядається дослідником як цілеспрямована педагогічна взаємодія, в ході якої здійснюється закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку суб'єктів взаємодії.

Проаналізовано теоретичні основи сучасного виховного процесу, зокрема такі ідеї: розвиток сучасної особистості є метою суспільного життя; найвищою цінністю у вихованні є особистість вихованця, його потреби, здібності, інтереси; виховний процес має бути зорієнтований на збагачення ціннісно-сислової сфери, формування національних і загальнолюдських цінностей особистості, її активної громадянської позиції, самостійності.

На основі аналізу термінологічного простору базових понять «нововведення», «новація», «інновації», «інноваційна виховна діяльність» дослідником уточнено поняття «інновації у вихованні» як цілеспрямований процес продуктивних змін у виховних цілях, задачах, формах, методах, технологіях виховання, що забезпечують розвиток його суб'єктів і оптимізують досягнення виховної мети. Крім того визначено чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи (за змістом – соціально-педагогічний, організаційно-методичний і психолого-педагогічний; за характером дії – об'єктивний і суб'єктивний; за ступенем впливу – керований та некерований), що виникають на загальношкільному рівні, на рівні учнівського колективу й рівні суб'єктів виховання.

Результатом упровадження інновацій у виховний процес є особистісні новоутворення суб'єктів виховання, пов'язані з усвідомленням і змінами системи світогляду, ціннісних ставлень, що дозволяють їм обирати спосіб життя і стратегію поведінки, відповідну до вимог суспільства. Поняття «інноваційна спрямованість виховного процесу загальноосвітньої школи» визначено як взаємодія суб'єктів виховання, що зорієнтована на процес пошуку, створення чи перетворення, впровадження та поширення інновацій у виховний процес для розв'язання сучасних проблем виховання.

Відповідно до логіки дослідження розкриваються педагогічні основи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. В.В. Ягодніковою здійснюється генеза оновлення виховного процесу, визначено три періоди їх упровадження у виховну практику: I період – 1991-2000 рр. – радикальні і глобальні інновації, що засновані на принципово нових ідеях, стратегіях, підходах до виховання; II період – 2001-2013 рр. – комбінаторні і системні інновації – поєднання традиційного й інноваційного, створення нових виховних систем, програм виховання, оволодіння інтерактивними формами і методами виховання; III період – з 2014 р. і дотепер – модернізовані, системні і часткові інновації, спрямовані на вдосконалення наявних виховних систем [7].

Науковцем підкреслено велику роль учителів-інноваторів, яких характеризують захопленість, активність, оригінальність, комунікативність, наполегливість, відкритість до нового, креативність. У процесі дослідження доведено, що такі якості найбільш притаманні педагогам з вищою і додатковою освітою, які постійно займаються самоосвітою та самовдосконаленням. Цікаво, що висока результативність в інноваційній виховній діяльності виявилася у респондентів з педагогічним стажем від 18 до 25 років [7; 9].

В.В. Ягодніковою під час вивчення особливостей виховної практики виявлено антиінноваційні бар'єри (зовнішні і особистісні) у вигляді різних перешкод. У зв'язку з цим розроблено низку психолого-педагогічних і соціально-педагогічних заходів для їх

подолання: психодіагностика, консультування, психопрофілактика, тренінги з розвитку особистісних якостей, корекційно-розвивальні заходи, інноваційне середовище, моніторинги, розвиток мотивації педагогів, формування інноваційної культури суб'єктів виховання.

Безумовно, важливу роль відіграє інноваційно-виховна компетентність педагога, складова його професійної компетентності, що вміщує систему мотивів, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, певних особистісних якостей педагога і які забезпечують здійснення інноваційної виховної діяльності. Виокремлено та проаналізовано компоненти цієї компетентності: мотиваційно-орієнтований, інформаційно-когнітивний, комунікативно-перцептивний, креативно-операційний, рефлексивний.

У процесі дослідження визначено чинники, що сприяють формуванню інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, а саме: за змістом – соціально-педагогічний, організаційно-методичний і психолого-педагогічний; за характером дії – об'єктивний і суб'єктивний; за ступенем впливу – керований і некерований. Основою систематизації визначених чинників є загальношкільний та учнівський колективи, суб'єкти виховання та рівні, на яких вони виникають і зумовлюють формування інноваційної спрямованості виховного процесу.

Теоретичні положення реалізуються у практиці формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи проаналізовано вітчизняний практичний досвід організації виховного процесу із застосуванням інновацій загальноосвітніх шкіл різних областей країни. Виявлено загальні особливості застосування інновацій у виховний процес загальноосвітньої школи та недоліки у цій сфері.

У роботі здійснено цілісну діагностику сформованості інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітніх шкіл м. Одеси, районних центрів і селищ Одеської області за допомогою низки методик, а саме: опитування, спостереження, контент-аналізу, бесіди, різноманітних анкет, тестів, методу компетентних оцінок та ін.

Одержані результати виявили недостатній рівень сформованості інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи до початку експерименту, про що свідчать відсутність системної підготовки класних керівників, педагогів школи до застосування інновацій у виховному процесі, системи стимулювання педагогів у цій сфері і підтримки ініціатив, науково-методичного супроводу такої діяльності педагогів, активної взаємодії суб'єктів освіти, а також з науковцями та фахівцями з проблем виховання, контролю й оцінки результатів застосування інновацій у виховному процесі [8, 9].

В.В. Ягодніковою розроблено систему формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, презентовано концепцію формування інноваційної спрямованості виховного процесу, яка ґрунтується на сучасній парадигмі виховання, наявності ціннісної платформи, спирається на особистісний вибір суб'єктів виховання, враховує специфіку виховного процесу загальноосвітньої школи та індивідуальність її суб'єктів, характеризується їх співпрацею та співтворчістю.

З метою реалізації окресленої концепції розроблено модель системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, яка вміщує взаємопов'язані підсистеми: цільову (мета, що зумовлюється соціальним замовленням, особливостями регіону і школи, потребами суб'єктів виховання), концептуальну (підходи, принципи), організаційну (чинники, компоненти інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, педагогічні умови), процесуальну (етапи формування, форми і методи, науково-методичний супровід, корекція), результативну (критерії, показники та рівні сформованості, оцінювання, очікуваний результат) [7].

Дослідником виділено й обґрунтовано ефективні педагогічні умови у досліджуваній сфері: актуалізація мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності, організація творчої взаємодії суб'єктів освіти і виховання на основі їх інноваційної спрямованості, удосконалення знань педагогів та набуття ними досвіду організації інноваційної виховної діяльності з використанням інтерактивних методів у системі методичної роботи школи, управління інноваціями. Створено сучасний науково-методичний супровід формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, який успішно впроваджено у практичну виховну діяльність [7].

Здійснено експериментальну перевірку ефективності системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, охарактеризовано основні напрями дослідно-експериментальної роботи. Проведене поетапне експериментальне дослідження підтвердило ефективність розробленої концепції та моделі системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Звернемо увагу на результати формувального етапу експерименту, під час якого простежено позитивну динаміку за всіма критеріями інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи в експериментальних групах: на високому рівні показники збільшилися в середньому на 21%, на достатньому рівні – на 38%, разом з тим в середньому зменшилися показники на задовільному рівні на 29%, на низькому – на 60,5 %. Проте у контрольних групах позитивні зміни у рівнях сформованості інноваційної спрямованості виховного процесу є незначними.

Отже, результати дослідження свідчать про високий рівень розробленої системи, що дає можливість значно підвищити ефективність формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Приваблює практично орієнтований характер дослідницької роботи. Науковцем для різних категорій педагогічних працівників розроблено і впроваджено в практику сучасний науково-методичний супровід формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: сучасний діагностувальний інструментарій, спецкурс «Використання новітніх технологій розвитку творчої особистості дитини», міні-модуль «Інноваційна спрямованість виховного процесу», тренінг «Психолого-педагогічний супровід формування інноваційної спрямованості виховного процесу», репрезентований в авторському майстер-класі; відповідне науково-методичне забезпечення, навчально-методичні посібники «Розвиток мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності», «Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі» тощо.

Отримані результати дослідження у сфері інноваційної спрямованості виховного процесу та інноваційної виховної діяльності потребують внести зміни до професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів, урахувавши сучасні виклики. Нещодавно завершено дослідження В.А. Ковальчук, яка вивчає проблему теоретико-методичних засад підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах варіативних освітньо-виховних систем. Науковцем проаналізовано досліджувану проблему в історико-педагогічному контексті, обґрунтовано сучасні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі.

На міждисциплінарному рівні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концепції освітньо-виховних систем: уточнено поняття «освітньо-виховна система», «варіативність освітньо-виховних систем» визначені сутнісні ознаки, розроблено типологію, досліджено й науково обґрунтовано закономірності та педагогічні умови функціонування різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів [4].

У структурі професійної компетентності майбутнього вчителя дослідницею виокремлено й охарактеризовано педагогічно-спеціалізовану компетентність щодо професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, визначено критерії, показники та рівні її сформованості, обґрунтовано й розроблено поетапну методіку формування визначеної компетентності, яка ґрунтується на органічному поєднанні аналітичного, професіографічного й практичного аспектів, доведено ефективність авторської моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, яка базується на принципах інтеграції контекстного навчання, відповідності професійної підготовки вимогам сучасного виробництва, урахування індивідуальних особливостей студентів під час колективної роботи в групі, принципів цілісності, неперервності, прогностичності та використання сучасних педагогічних технологій навчання студентів у ВНЗ.

Визначені концептуальні положення втілюються в дослідно-експериментальній роботі з проблеми: «Реалізація розвитку інноваційного потенціалу вчителів у загальноосвітньому навчальному закладі» на базі Новоград-Волинського колегіуму Житомирської області (члена навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся» Житомирського державного університету імені Івана Франка), яка затверджена наказом МОН України (2015 р.). На початковому етапі експерименту:

- 1) визначено та науково обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, мету і завдання дослідно-експериментальної роботи; вивчено та проаналізовано науково-методичну літературу з проблеми дослідження;
- 2) розроблено нормативно-правове забезпечення дослідно-експериментальної роботи;
- 3) здійснено вхідний моніторинг учасників навчально-виховного процесу щодо рівня їх готовності до участі в експерименті;
- 4) визначено і сформовано творчі групи для проведення експериментальної роботи;
- 5) проведено поточне анкетування вчителів, учнів та їх батьків щодо впливу дослідно-експериментальної роботи на якість освіти навчального закладу;
- 6) створено проектно-методичний центр;
- 7) відбулися позитивні зрушення у мотиваційній сфері вчителів щодо необхідності розвитку їх інноваційного потенціалу.

За результатами діагностики виявлено рівень готовності педагогів до інноваційної діяльності: 80% педагогів мають достатній і високий рівні готовності до інноваційної діяльності; 10% педагогів мають недостатній рівень теоретичної підготовки; 6% педагогів не вмотивовані до оволодіння новими знаннями; 4% педагогів – не виявляють інтересу до інноваційної діяльності. Отже, переважна більшість учителів має достатній і високий рівні готовності до інноваційної діяльності, вони вмотивовані до цього виду діяльності. Педагоги глибоко усвідомлюють мету й завдання експерименту та зацікавлені в його проведенні.

**Висновки.** Таким чином, проблема інноваційної спрямованості виховного процесу та формування інноваційної компетентності педагога-вихователя залишається актуальною і потребує подальшого дослідження. Науковцями розроблено основи теорії, методології і практики виховного процесу та професійної виховної діяльності педагога. Обґрунтовано потребу в інноваційній спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, що відповідно вимагає розвитку інноваційної компетентності педагогів. Проведено дослідно-експериментальну роботу в цій сфері. Результати дослідження свідчать про готовність педагогів до інноваційної діяльності.

**Перспективи подальших досліджень** у сфері виховної діяльності педагога. Виникає потреба у більш широкому впровадженні сучасних наукових підходів до

процесу виховання, зокрема цивілізаційного, аксіологічного, ресурсного, середовищного тощо, реалізації концептуальних положень психопедагогіки, основ міждисциплінарної теорії особистості у професійній виховній діяльності педагога.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. –368 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. – Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.
3. Зязюн І.А. Історичні витoki психологічної педагогіки / Зязюн І.А. // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 3-12.
4. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : [монографія] / В.А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2016. – 442 с.
5. Коновальчук І.І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 464 с.
6. Рыбалко В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие / Рыбалко В.В. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015 – 872 с.
7. Ягоднікова В.В. Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: теоретичні і практичні аспекти / В.В. Ягоднікова. – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 495с.
8. Ягоднікова В.В. Інноваційні стратегії виховання нової школи в Одеському регіоні: шляхи реалізації в контексті сучасних підходів до виховання / Теорія і практика організації інноваційного процесу виховання: наук.-метод. зб. / Ягоднікова В.В., Чешенко О.І. / упорядник О.І. Чешенко. – Одеса, 2014. – 327 с.
9. Ягоднікова В.В. Формування інноваційної компетентності класних керівників в системі методичної роботи загальноосвітнього закладу / Ягоднікова В.В., Чешенко О.І. // Наша школа. – 2011. – №.4. – С. 48-53.

### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Dubasenyuk O.A. Teoriya i praktika profesiyanoi viovnoyi diyalnosti pedagoga: monografiya /O.A. Dubasenyuk. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. Ivana Franka, 2005. –368 s.
2. Dubasenyuk O.A. Profesiyna pedagogichna osvita: metodologiya. teoriya, praktika : monografiya / O.A. Dubasenyuk. T. 2. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2016. – 376 s.
3. Zyazyun I.A. Istorichni vitoki psihologichnoyi pedagogiki // Ridna shkola. – 2013. – № 11. – S. 3-12.
4. Kovalchuk V. A. Profesiyna pidgotovka maybutnih uchiteliv do roboti v umovah variativnosti osvितno-viovnih sistem: teoriya, metodika, praktika : [monografiya] / V.A. Kovalchuk. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Ya. Franka, 2016. – 442 s.
6. Ribalko V.V. Teorii lichnosti v otechestvennoy filosofii, psihologii i pedagogike: posobie. – Zhitomir : Izd-vo ZhGU im. I. Franko, 2015 – 872 s.
5. Konovalchuk I.I. Teoriya i tehnologiya realizatsiyi innovatsiy u zagalnoosvitnih navchalnih zakladah : monografiya / I. I. Konovalchuk. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – 464 s.
7. Yagodnikova V.V. Forming of innovative orientation of an educate process of general school: theoretical and practical aspects / V.V. Yagodnikova.– Odesa : Publisher of



Bukaev Vadym Victor, 2016.– 495 s.

8. Yagodnikova In. In. Innovaciyni strategies of education of new school in the Odesa region: ways of realization in the context of the modern going are near education / Theory and practice of organization of innovative process of education: nauk.-metod. zb. / Yagodnikova In. In., Cheshenko O. I. / Manager of O. And. Cheshenko. it is Odesa, 2014. – 327 s. – S. 8-30.

9. Yagodnikova V.V. Forming of innovative competence of class leaders in the system of methodical work of general establishment of / Yagodnikova V.V., Cheshenko O.I. // Our school. – 2011. – №. 4. – S. 48-53.

***Dubasenyuk A.A. Innovative research in the field of professional educational work of the teacher***

*The article presents the results of the research into the current problems of the theory and practice of the educational process and professional educational activities of the teacher in the context of modern requirements. Educational activity is seen as a subjective reflection of the educational process and development on the basis of educational practice. In the process of innovation research the scientists carried out the categorical analysis of the basic concepts of the investigation, the essence of the phenomenon of "innovative orientation of secondary school educational process" is defined, the structure and components of the "innovation and educational competence of the teacher" (motivational-oriented, information-cognitive, communicative and perceptive, creative-operating, reflexive) is proved; a model system of formation of an innovative orientation of the educational process of the secondary school is outlined; the stages of formation are differentiated; the criteria of appropriate and necessary pedagogical conditions are determined. The theoretical and technological bases of realization of innovation and conceptual ideas of the innovation orientation of educational process of a comprehensive school are analyzed. The features of the innovation competence of the teachers, tutors in the activities of educational institutions, as well as the gradual formation technique of pedagogically-specialized competence of the perspective teachers to work in the conditions of variability of educational and educational systems are given. The results of the diagnostic experiment on the level of readiness of teachers to innovative activity are outlined.*

**Keywords:** *education, educational process, educational activities of the teachers, innovation, innovative orientation, innovative competence*

***Дубасенюк О.А. Инновационные поиски в сфере профессиональной воспитательной деятельности педагога***

*В статье представлены результаты исследования проблемы теории и практики воспитательного процесса и профессиональной воспитательной деятельности педагога в контексте современных требований. Обоснованы теоретические и технологические основы реализации инноваций и концептуальные идеи формирования инновационной направленности воспитательного процесса общеобразовательной школы. Проанализировано развитие инновационной компетентности педагогов-воспитателей и особенности подготовки будущего учителя к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем.*

**Ключевые слова:** *воспитание, воспитательный процесс, воспитательная деятельность педагога, инновации, инновационная направленность, инновационная компетентность.*

УДК 378.017

**Чернілевський Д.В.,**  
 доктор педагогічних наук, професор,  
 Почесний президент АМСКП "Полісся",  
 м. Вінниця, Україна

## НАУКОВІ КОНФЕРЕНЦІЙ ЯК ПОТУЖНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

*Проведено аналіз конференцій і семінарів з проблеми духовної культури і практики-орієнтованих підходів до покращення результатів навчально-виховного процесу ВНЗ. Робиться висновок, що проведення наукових досліджень з проблем духовно-морального виховання є черговим завданням АМСКП "Полісся". У вихованні молодого покоління велику роль відіграють гуманізація та гуманітаризація навчального процесу, що передбачає засвоєння ним загальнолюдських цінностей, носієм яких є культура, освіта і релігія. Викладання людинознавчих, релігієзнавчих дисциплін має здійснюватися на основі об'єктивних даних, адекватних оцінок, поваги до іншого світогляду, що сприятиме порозумінню між представниками різних національностей, конфесій і віросповідань, забезпечить толерантне ставлення один до одного. Перспективним продовженням для подальшого проведення досліджень з напряму духовної культури та креативних освітніх технологій є розширення зацікавлених учасників у цій діяльності.*

***Ключеві слова:** духовність, наукова конференція, семінар, виклики XXI століття, духовно-моральне виховання молоді.*

**Вступ.** Здійснення стратегії розвитку країни випадає на долю не лише сьогодення, але і майбутніх поколінь українців – тих, хто сьогодні заповнює студентські аудиторії, сидить за партами і ходить у дитячий садок. Можна без перебільшення сказати, що доля майбутнього України знаходиться в руках вихователів, учителів шкіл, викладачів ВНЗ – теперішніх і майбутніх випускників педагогічних коледжів, інститутів та університетів.

У зв'язку з цим постає питання про готовність освітніх закладів виховати людину, здатну успішно вирішувати екологічно-демографічні, соціально-економічні, культурно-етичні проблеми розвитку країни в умовах, що історично склалися:

Як повинна змінитися система освіти?

Яким має бути зміст навчальних дисциплін, технологія навчання і методи виховання?

Якими знаннями повинен володіти випускник педагогічного коледжу і ВНЗ?

Яким має бути теперішній ВНЗ, щоб освіта могла виконати свою історичну місію – сприяти стабільному розвитку України?

Наша відповідь: державна політика про освіту, об'єднання педагогічної громадськості країни в спільному пошуку шляхів реалізації стратегії розвитку педагогічної освіти для формування морально і фізично здорового молодого покоління, здатного відродити Україну.

Прикладом такого пошуку може слугувати організація міжнародних конференцій, які проводить АМСКП "Полісся", головна ідея яких полягає у зацікавленому обговоренні найважливіших питань модернізації педагогічної освіти на основі нових концепцій і досвіду реформування освіти в передових країнах світу: розвиток мережі педагогічних

ВНЗ, створення базових центрів підготовки учителів, підвищення якості роботи викладацького корпусу, організація дієвої системи підвищення кваліфікації й оплати праці викладачів, створення і поширення інноваційних проектів і технологій в педагогічному співтоваристві. Усе це сприятиме практичному вирішенню завдань виведення української освіти на новий якісний рівень.

Вітак, **мета статті** спрямована на аналіз ролі наукових конференцій і семінарів у формуванні духовної культури та принципів протистояння молоді викликам ХХІ століття.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми формування духовної культури розкриті у працях І.Д. Беха, А. Москаленка, Т.І. Петракової, С.К. Бондаревої, І.А. Ільїна, Н.В. Космачевої, І.В. Метліка, Н.Д. Никандрова, А.В. Бородіної та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність і значущість вибраної теми об'єднала широке коло креативно орієнтованих вчених-педагогів і педагогів-практиків. Характерною особливістю наукових досліджень виховально-освітнього напрямку обговорюваної проблеми є те, що вони спільно проводяться представниками науки, освіти, релігії, культури.

Суб'єктами досліджень є представники недільних дитячих, загальноосвітніх шкіл, коледжів, ВНЗ, інститутів підвищення педагогічної кваліфікації, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук України, Російської академії наук, Міжнародна академія наук педагогічної освіти, Всесвітнього технологічного університету ЮНЕСКО і низка провідних вищих і наукових закладів України і Росії, з якими укладені угоди про науково-педагогічну співпрацю.

Матеріали конференцій публікувалися у журналах "Проблеми освіти", "Нові технології навчання", "Андрогогічний вісник", а також у журналі "Креативна педагогіка" – юридично оформленому друкованому засобі Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (АМСКП "Полісся").

За своїми положеннями та змістом діяльності АМСКП "Полісся" є унікальним науково-педагогічним проектом і дослідницьким майданчиком для творчої науково-педагогічної інтелігенції, яка, керуючись креативним та патріотичним ставленням, робить Академію складовою фундаменту сучасної педагогічної науки і культури, цілеспрямованою дієвою силою сучасних знань, теорій і практики новітньої освіти.

Своєю діяльністю АМСКП "Полісся" сприяє розвитку нової національної концепції вітчизняної освіти і виховання. Ця діяльність повинна базуватися на культурно-історичному досвіді українського та інших народів і бути спрямована на переосмислення актуальних проблем дидактичних технологій, *моралі та духовності*.

У вихованні молодого покоління велику роль відіграють гуманізація та гуманітаризація навчального процесу, що передбачає засвоєння ним загальнолюдських цінностей, носієм яких є культура, освіта і релігія.

Слід вважати, що духовне виховання молоді сьогодні – це основа *формування духовності нації*. Викладання людинознавчих, релігієзнавчих дисциплін має здійснюватися на основі об'єктивних даних, адекватних оцінок, поваги до іншого світогляду, що сприятиме порозумінню між представниками різних національностей, конфесій і віросповідань, забезпечить толерантне ставлення один до одного. Станом на перше десятиріччя ХХІ століття цілком очевидно, що релігійна просвітницька і освітянська проблеми стають для більшості українського населення нормальним явищем. Необхідно чесно зробити огляд в історію освіти до ганебного ленінського дикрету 1917 р. "Про відділення церкви від держави" і стане зрозумілим, що виховання молоді необхідно вести в союзі з традиційним християнським релігійним світобаченням.

Результатом наукових досліджень, крім статей в журналах, стали основоположні науково-навчальні видання з грифом Міністерства освіти і науки України.

Названі та ті книжкові видання, що створюються, – це засоби навчання практичного призначення, зв'язок з практикою – провідний принцип діяльності АМСКП "Полісся" та її журналу "Креативна педагогіка". Звідси проходження найактуальніших завдань: створення науково-навчальних дослідницьких колективів, які зацікавлені у вирішенні теоретичних та апробації експериментально-практичних педагогічних технологій передового і новаторського досвіду.

Перелік найактивніших учасників, проведених конференцій і семінарів, за географією та їх статусом свідчить про те, яка кількість науково-педагогічних послуг, отриманих магістрами, аспірантами, докторантами і знаними науковцями в процесі очних виступів, а в подальшому у друкованому тексті ділилися своїми науковими здобутками з метою підняття (або підтвердження) свого професійно-педагогічного рівня – це умови розвитку інтелектуальної педагогічної культури, ментальності як результат діяльності Президії АМСКП "Полісся" і редакційної колегії журналу "Креативна педагогіка".

Цифри, що наведені вище, це ще одна ознака того, яка кількість людей на проведених науково-педагогічних заходах познайомилась між собою в процесі духовного спілкування, і як це сприяє зростанню мотивації до інтелектуального збагачення один одного в інтересах розширення інформаційної культури досліджень в педагогіці і їх втіленню в реальний виховально-навчальний процес.

Дидактичне призначення конференцій у загальному визначенні – це обговорення наукових, методичних і професійно-виробничих питань (проблем) і вироблення рекомендацій щодо їх вирішення.

З позиції соціально-педагогічного підходу до навчально-виховного процесу поняття духовності не зводиться до інтелектуальності, ідеальності, звернення розуму до етики, чистої моралі або аскетизму. Духовність не є й чиста релігійність чи емоційне піднесення духу або розумова довіра й урегульованість поведінки на цих засадах. Духовною є будь-яка діяльність, яка веде людину вперед у напрямку якоїсь форми розвитку: емоційного, інтуїтивного, соціального – і веде, вказує на життєвість його внутрішньої сили.

Духовною є діяльність людини, завдяки якій стан людства його власними зусиллями підноситься на більш високий ступінь проявів. Кожна людина сама повинна знайти свій власний вхід у "царство духа" і визначити саму себе і своє буття. Ступінь духовного розвитку не завжди визначається віком.

Та її корені, у будь-якому випадку, виходять з дитинства: це надзвичайно важливий період у процесі духовного становлення особистості, оскільки закладається фундамент для сприйняття оточуючої дійсності, свого місця і ролі в ній.

Духовному світові особистості, що формується, надавав великого значення В.О. Сухомлинський. Він розглядав формування духовного світу людини в тісному зв'язку як і з його розумовим, так і з моральним та естетичним розвитком. Видатний педагог писав: "Сфера духовного життя людини – це розвиток, формування і задоволення його моральності, інтелектуальних і естетичних запитів й інтересів у процесі активної діяльності. Джерелом духовного світу людини є матеріальний світ, об'єктивна дійсність і особливо такі важливі її сфери, як громадське життя людини, його соціальний і моральний досвід".

Духовно багатою людиною вважають таку людину, яка живе в гармонії із собою і світом, в якій сформовані духовні цінності, тобто, ті якості і риси, життєві установки, що існують для кожної людини, що становлять її ідеал. З опорою на відомого філософа М. Монтеня слід вважати, що тому, хто не досяг науки добра (законів духовно-моральної православної культури, десяти заповідей Божих) будь-яка інша наука завдає лише шкоди.

Проте, коли ми аналізуємо сьогодні наше суспільство і його цінності, слід сказати, що воно переживає моральну кризу, спричинену передусім втратою християнських цінностей, орієнтацією на індивідуалізм, прагматизм і споживацтво в особистому і суспільному житті.

Духовний вакуум охопив систему освіти, виховання, культури. Втрачено основи християнського світогляду, внаслідок чого неможливе формування підвалин об'єднуючої національної ідеї; у змісті освіти спостерігається світоглядний хаос, орієнтація на бездуховний інтелектуалізм. Все це негативно позначається на духовному і фізичному здоров'ї особистості, у молодій людині втрачається сенс життя, впевненість у власному майбутньому, включаючи надію на сталий розвиток країни в глобальному вимірі. Така траєкторія веде до втрати віри і з першого погляду є песимістичною.

Більш уважний підхід до такої "дорожньої карти" проявляється у повсякденному спілкуванні зі студентами старших курсів "на рівних", тобто не тільки як викладач і студент, а як людина з людиною, та в спілкуванні з дідусями, які народилися в період голодомору, брали активну участь у Великій Вітчизняній війні, мали зустрічі з бандерівцями, відроджували руїни війни 1941-1945 рр., бачили вмираючих від голоду 1947 р.

Такі люди (атор відноситься до них) мають набагато ширший діапазон для порівняльної оцінки, аніж ровесники незалежної України. Тому і поняття категорії "культура" як оцінка рівня розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людини, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях – будуть різними.

Як і поняття сенсу ВІРИ у цих людей, які ще разом проживають у нашому сьогоднішньому, яке характеризується гучними судовими справами (вибірково) при декларуванні верховенства права для всіх рівнів членів українського суспільства; політичними рішеннями щодо масового розкрадання колективно набутого або подарованого *природою*, незрозумілістю державного устрою і стратегічного напрямку, (куди наша держава-корабель пливе), аморальністю і безкультур'ям поведінки ряду державних діячів продовжують панувати на фоні гасла "Україна буде квітучою державою". У цій ситуації ні в мудрого за віком населення, ні в молоді, яка приходить в навчальні заклади (бо їм немає більше куди йти) **не вселяє віри.**

Глибоко переконаний, що без віри в душах і оселях людей моральне майбутнє створити неможливо. І те, що більша частина простого населення України (понад 80%) бачать певну байдужість до свого існування або очевидний опір, це природньо і рахувати, що ми ці питання будемо вирішувати без опору, легко, не вийде.

Під розумінням віри ми вбачаємо не тільки віру до Бога, ми розуміємо значно ширше – віру в земну людину. Адже саме ця віра визначає наше сьогоднішнє, створює умови для розвитку життєдіяльності. І саме без такої віри людини в людину ніяк не обійтися! Саме на вірі в людину базуються всі спроби перетворення суспільного, політичного, сімейного життя, адже, щоб не проповідувалося чи релігія, чи новий життєвий устрій, якщо людина не вступить в працю, якщо людина не буде здійснювати те, що задумане, ніколи жодним чином не здійсниться.

Тому будь-який перетворювач, будь-яка людина, що закликає людей до чогось нового, ґрунтує свій заклик на вірі в людину; а в малих речах, у повсякденному житті все засновано на вірі в те, що в людині є щось добре, хороше, що може відгукнутися на нужду, на горе, на радість, що може послужити основою до того, як будувати життя з опорою на Божу ласку.

Тут доречно послатися на широковідомого німецького мислителя на межі XVIII-XIX століть Гегеля, який стверджував, що пізнання світу можливе, якщо "триматися у

всьому природності і бачити речі такими, якими вони є насправді".

Наведемо ще деякі з його висловів: "*Народ, що має погане поняття про Бога, має погану державу, поганий уряд, погані закони*"; "*Моральність – це покора в свободі*"; "*Моральність – це розум волі*"; "*Бути моральним – значить жити відповідно до звичаїв своєї країни*" – все це складові духовної культури. Наведемо вислів ще одного класика сучасності Д.С. Лихачева: Культура – це величезне цілісне явище, яке робить людей, що населяють певний простір, з простого населення – **народом, нацією**. В поняття культури повинні входити і завжди входили *релігія, наука, освіта, моральні норми поведінки людей і держави*.

Коли ми маємо на увазі категорію "духовність", то маємо на увазі такі її ознаки:

- а) Духовність – це внутрішній світ людини, зв'язок людини з релігією;
- б) Духовність – це стрижень, фундамент внутрішнього світу людини. Йому не можна навчити з допомогою настанов. Можна вказати лише шлях, але не можна примусити по ньому йти;
- в) Духовність – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй одній;
- г) Духовність – творча спрямованість, насага людини; певний тип світовідношення: триєдність ставлення до абсолюту, до світу – природи суспільства, інших людей, самого себе. Виходить з розуміння людини як духовної істоти, означає, що ми визнаємо за нею безумовне право на духовне самостворення, самодіяльність, тобто сприймаємо її як справжнього суб'єкта власної життєдіяльності, який несе відповідальність за її здійснення.

Презентація результатів науково-педагогічної діяльності АМСКП "Полісся" не обмежується науково-педагогічними виданнями та публікаціями в наукових журналах, а продовжується в діяльності гурту автентичної пісні східного Поділля "Голоси предків" (іл. 1), в активній участі представників Православної церкви.

Співпраця АМСКП "Полісся" у напрямку духовного виховання з представниками Церкви, працівниками культури, освітніх закладів, Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Національної академії педагогічних наук та інших науково-навчальних закладів плідно розвивається при всій складності і неоднозначності процесів, які проходять на сучасному Європейському просторі.

АМСКП "Полісся" відкрита для всіх, кого цікавлять найактуальніші проблеми соціально-педагогічного спрямування "*Духовна культура та дидактичні технології*".

**Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямку.** Проведення наукових досліджень з названої теми є черговим завданням Президії АМСКП "Полісся" й усіх, хто стане її членом. Перспективним продовженням для подальшого проведення досліджень з напрямку духовної культури та креативних освітніх технологій є розширення зацікавлених учасників у цій діяльності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матеріали Міжнародних науково-методичних конференцій АМСКП "Полісся", 2004-2017.
2. *Чернілевський Д.В.* Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В.Чернілевський, О.В.Вознюк, О.А.Дубасенюк, С.Б.Олійник, Т.І.Петракова, М.Ф.Рибачук, В.М.Синіцин, О.В.Столяренко / За ред. професора Д.В.Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.
3. *Чернілевський Д.В.* Педагогіка вищої школи: Підручник. – Вінниця, 2008. – 408 с.

**REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Materialy Mizhnarodnykh naukovо-metodychnykh konferentsiy AMSKP "Polissya", 2004-2017.
2. Chernilevs'kyy D.V. Dukhovna kul'tura osobystosti: Navchal'nyy posibnyk: Vyd. 2-he, dopov. / D.V.Chernilevs'kyy, O.V.Voznyuk, O.A.Dubasenyuk, S.B.Oliynyk, T.I.Petrakova, M.F.Rybachuk, V.M.Synitsyn, O.V.Stolyarenko / Za red. profesora D.V.Chernilevs'koho. – Vinnytsya: AMSKP, 2010. – 460 s.
3. Chernilevs'kyy D.V. Pedahohika vyshchoyi shkoly: Pidruchnyk. – Vinnytsya, 2008. – 408 s.

***Chernilevsky D. V. Scientific conferences as a powerful means of formation the spiritual culture in the youth***

*The analysis of the conferences and seminars on spiritual culture and practice-oriented approaches to improving the outcomes of the educational process of the universities is made. It is concluded that the research on the problems of spiritually-moral education is the next task of AMCCP "Polessya". In the education of the young generation the humanization and humanitarization of the educational process play a great role that involves the assimilation of the youth the universal values being the carrier of culture, education and religion. The teaching of people oriented, religious subjects should be based on objective data, appropriate assessments, respect the other worldviews that will contribute to mutual understanding between representatives of different nationalities, faiths and beliefs and ensure a tolerant attitude to each other. The prospective research in the direction of spiritual culture and creative educational technologies is the expansion of all concerned participants.*

**Key words:** spirituality, conference, seminar, challenges of the XXI century spiritually-moral education of the youth.

***Чернилевский Д.В. Научные конференции как мощное средство формирования духовной культуры молодежи***

*Проведен анализ конференций и семинаров по проблемам духовной культуры и практики-ориентированных подходов к улучшению результатов учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. Делается вывод, что проведение научных исследований по проблемам духовно-нравственного воспитания является очередным заданием АМСКП "Полесье". В воспитании молодого поколения большую роль играют гуманизация и гуманитаризация учебного процесса, что предполагает усвоение им общечеловеческих ценностей, носителем которых являются культура, образование и религия. Преподавание человековедческих, религиоведческих дисциплин должно осуществляться на основе объективных данных, адекватных оценок, уважения другого мировоззрения, что будет способствовать взаимопониманию между представителями различных национальностей, конфессий и вероисповеданий, обеспечит толерантное отношение друг к другу. Перспективным продолжением для дальнейшего проведения исследований по направлению духовной культуры и креативных образовательных технологий является расширение заинтересованных участников в этой деятельности.*

**Ключевые слова:** духовность, научная конференция, семинар, вызовы XXI века духовно-нравственное воспитание молодежи.

УДК 378.013 (076.5)

Вітвицька С. С.,  
доктор педагогічних наук, професор  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-9541-2635](https://orcid.org/0000-0002-9541-2635)  
Житомир, Україна

## РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті аналізуються поняття «мислення», «творче мислення», «творча самореалізація майбутнього педагога», «розвивальне середовище», «підготовка майбутнього вчителя до створення розвивального середовища у загальноосвітній школі», «готовність педагога до формування розвивального середовища у загальноосвітньому закладі», висвітлюється досвід формування готовності майбутніх учителів до створення розвивального середовища в умовах університетської освіти.*

**Ключові слова:** мислення, творче мислення, творча самореалізація майбутнього педагога, розвивальне середовище, підготовка майбутнього вчителя до створення розвивального середовища у загальноосвітній школі, готовність педагога до формування розвивального середовища у загальноосвітньому закладі.

**Постановка проблеми.** Реформування сучасної вищої педагогічної освіти України у напрямі інтеграції в європейський освітній простір передбачає впровадження інноваційних систем і технологій, що зумовлює актуальність проблеми творчого мислення майбутніх педагогів та здатності їх самореалізації у професійній діяльності.

Масштабність, стабільність ринку праці для педагогічних фахівців завдяки євроінтеграційним процесам, посилення ролі вищої освіти в умовах науково-технічної та науково-технологічного прогресу зумовлюють сталу потребу в учителях, здатних творчо мислити і створювати розвивальне середовище у загальноосвітньому закладі та актуалізують дослідження в цьому аспекті.

Предметом дослідження українських і зарубіжних вчених стали розвиток творчого мислення учнів та підготовка вчителя до розвитку творчого мислення учнів (А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, О. Леонтєв, С. Рубіншейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Якиманська та ін.); теоретичні засади формування та розвитку творчої активності вчителя й учнів (Д. Богоявлінська, Л. Єрмолова-Толина, О. Лук, О. Матюшкін, С. Сисоева, Є. Торранс та ін.); психологічні теорії професійного розвитку (Е. Берн, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Е. Гінзберг, Є. Клімов та ін.); концептуальні положення визначення особистісних структур, що забезпечують готовність і виступають механізмами процесу самореалізації майбутнього педагога та створення умов для його творчої самореалізації (Л. Ведернікова, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, В. Осьодло та ін.).

Метою цієї статті як складової нашого дослідження є аналіз понять «творче мислення», «педагогічна творчість», «творча самореалізація майбутнього педагога», «розвивальне середовище», «готовність педагога до формування розвивального середовища у загальноосвітньому закладі»; висвітлення досвіду формування готовності майбутнього вчителя до створення розвивального середовища у загальноосвітньому закладі в умовах університетської освіти.

Проблема мислення цікавила людство дуже давно, цією проблемою займалися філософи, фізіологи, психологи і педагоги.



Вперше мислення стало предметом вивчення ще у давньогрецького філософа Парменіда, який розглядав його як спосіб пізнання, що веде до істини (на відміну від почуттів, сприймання, що приводять до власної думки). Арістотель створив учення про форми та структуру мислення і розкрив діалектику переходу від відчуття до думки. Епікур та Лукрецій розглядали ідеальний зміст мислення (ідеї, поняття) як обумовлений матерією, як закарбування зовнішніх впливів. Німецька класична філософія, що розвинула ідеальне розуміння мислення, висунула плідну ідею активності суб'єкта в мисленні, яка мала великий вплив на формування матеріалістичної концепції мислення.

Представники сучасної психологічної науки, зокрема А.В. Петровський, А.В. Брушлінський, В.П. Зінченко, О.М. Леонт'єв визначають мислення як соціально обумовлений, безпосередньо пов'язаний з мовою психічний процес пошуків та відкриття нового, процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході аналізу та синтезу.

У працях видатних педагогів-новаторів значна увага приділяється мисленню як невід'ємній частині навчально-виховного процесу. В. Сухомлинський у книзі «Сто порад вчителю» відзначає: «... процес навчання – це праця мозку, ... культура мислення, якою діти оволодівають у процесі вивчення якогось предмету, накладає відбиток на всю розумову працю в процесі навчання» [6, с. 420]. Великого значення В.О. Сухомлинський надає й елементам дослідництва як необхідній умові розвитку самостійності та творчості в навчальній діяльності учнів.

«Коли я чую слова «творча праця педагога», мені завжди згадується перша ідея, що оволоділа нашим колективом, надихнула на пошуки, які продовжуються і зараз: дітей треба вчити мислити – це важливий бік педагогічного процесу не тільки на уроці, але й скрізь, де відбувається духовне спілкування педагога і дитини» [6, с. 425].

К. Ушинський підкреслює роль самостійного одержання знань у процесі мислення : «...не вміти висловлювати свої думки – недолік, але не мати власних думок – ще більший недолік; самостійні думки витікають тільки із самостійно отриманих знань» [7, с. 322].

Проблема творчості, розвитку творчого мислення, є однією з найактуальніших у сучасній психології та педагогіці.

Її вивченню присвячено багато наукових праць видатних учених, таких як Г.С. Костюк, Д.Ф. Ніколенко, А.В. Петровський, М.М. Пospelов, В.Д. Шадриков, С.Л. Рубінштейн, Л.М. Фрідман, Б.І. Коротяєв. Ці автори у визначенні таких явищ, як творче мислення, пізнавальна творчість, йдуть від слова «творити», яке в загальновідомому розумінні означає «знаходити та створювати щось таке, що не зустрічалось у минулому досвіді – індивідуальному або суспільному».

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що головною особливістю, важливим показником творчого мислення є нестандартність, уміння охопити дійсність в усіх її відношеннях, уміння переносити знання з одного предмета на інший, пов'язувати один об'єкт з іншим... Звідси величезна роль знань і вмінь у творчому мисленні. Необхідною частиною творчого мислення є пізнавальний інтерес. Якщо викладач хоче, щоб у процесі навчання студенти активно мислили і розвивали пізнавальні здібності, він обов'язково повинен формувати та завжди підтримувати в них пізнавальний інтерес. Невід'ємним елементом творчого мислення є такі психічні процеси, як увага, пам'ять та творча увага. Базою, необхідною передумовою для розвитку творчого мислення мають бути якості розуму, що є проявом різниці мисленневих здібностей студентів, тобто властивостей функціональних систем, які реалізують пізнавальні і психомоторні процеси. Вони мають індивідуальну міру прояву, яка виявляється в успішності та якісній неповторності виконання діяльності (В.Д. Шадриков).

З.Н. Калмикова виділяє такі якості розуму: глибину, поверховість, гнучкість,

інертність, стійкість, нестійкість, свідомість, несвідомість, самостійність, наслідуваність.

Дослідження та визначення рівня розвитку цих рис дає викладачу можливість ефективно побудувати навчально-виховний процес, намітити шляхи розвитку пізнавальних якостей розуму і формувати на цій основі творче мислення.

Високий ступінь сформованості позитивних якостей розуму є важливою умовою розвитку творчих здібностей студентів.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що основними критеріями творчості в пізнавальній діяльності студентів є: самостійність (повна або часткова); пошук можливих варіантів досягнення цілі; створення в процесі досягнення цілі нового продукту. Ступінь повноти самостійності, пошуку і створення продукту визначає рівні творчості – низький, середній і високий.

Розвиток мислення людини починається з народження і продовжується все життя.

У вітчизняній психології до поняття «розвиток творчого мислення» є декілька підходів. Л.С. Виготський висунув гіпотезу про походження внутрішніх розумових процесів від зовнішньої діяльності. П.П. Блонський вказував, що розвиток мислення пов'язаний із загальним розвитком дитини: дія приходить у думку, думка породжує дії – такою є діалектика динамічних підходів і зв'язків між волею і мисленням.

Ці погляди хоча й не співпадають в усьому, але розкривають ті чи інші сторони поняття розвитку мислення з позиції діалектичного розуміння процесу мислення людини. Однак є і розходження у визначенні провідного компонента розвитку мислення. Так, В.В. Давидов зводить розвиток мислення до вміння діяти без наочної опори «в розумі», Л.В. Занков – до розвитку аналітичного спостереження й успіхів у формуванні понять, М.О. Менчинська – до зміни рівня аналізу і синтезу при рішенні мисленнєвої задачі, Я.А. Пономарьов – до протікання окремих якісно відмінних етапів формування внутрішнього плану дій в єдності із зовнішнім. Ці етапи фіксуються за допомогою деяких показників (тестів).

С.Л. Рубінштейн визначив процес мислення як складну аналітико-синтетичну діяльність, що включає в себе аналіз проблемної ситуації, відтворення знань, необхідних для розв'язування задачі, перенесення засвоєних способів дій; П.Я. Гальперін висунув гіпотезу поетапного формування розумових дій, при яких перехід від зовнішньої дії до внутрішньої включає в себе чітко визначені етапи.

Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя у процесі навчання – це формування і вдосконалення всіх видів, форм та операцій мислення, вироблення вмінь та навичок для застосування законів мислення в пізнавальній діяльності, а також умінь здійснювати перенос прийомів мисленнєвої діяльності з однієї галузі знань в іншу.

На нашу думку, розвиток мислення – це не проста зміна видів і форм мислення, а їх перетворення, вдосконалення в ході засвоєння все більш абстрактної й узагальненої інформації.

Загалом, розвивати творче мислення означає здійснювати розвиток його складових, тобто всіх його видів і форм мисленнєвих операцій, процедур пізнання, логічних умінь та прийомів у процесі засвоєння системи наукових знань, передбачених вузівською або шкільною навчальною програмою.

Педагогічне управління процесом розвитку мислення студентів може досягти своєї мети лише тоді, коли забезпечується єдність раціонально відібраного і дидактично обробленого змісту та адекватних і добре відпрацьованих мисленнєвих операцій; соціально значимих мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів і врахування індивідуальних особливостей їх мислення. Мислення майбутнього вчителя необхідно не тільки стимулювати, але й постійно розвивати, оскільки це головна умова його професійної самореалізації.

У педагогічних дослідженнях В. Гупаловської, Н. Сегеди професійна

самореалізація розглядається як реалізація потенціалу особистості у професійній сфері, самореалізація у професійній діяльності. Це процес усвідомлення і кристалізації особистістю власної сутності та розгортання її у вигляді реалізації потенціалу з його опрідметненням у професійній діяльності [2, с. 7].

На думку Л. Ведернікової, головним аспектом у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі має бути формування у них установок на творчу самореалізацію.

Теоретичний аналіз тлумачення категорії «самореалізації» уперше здійснено у працях А. Ангяла, Ш. Бюллер, К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. Ця дефініція розглядається у різних значеннях: як повна реалізація власних можливостей (К. Хорні); прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх можливостей та здібностей (К. Роджерс); внутрішня активна тенденція розвитку себе – ототожнення з поняттям «самовираження» (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу); самореалізація як призначення людини (Ф. Бекон, Л. Фейербах); складний багатогранний процес якісних перетворень у розвитку особистості, становлення цілісного образу «Я» (І. Кон).

Потреба у самореалізації властива людині від природи, вона впливає з інших природних потреб особистості, з одного боку, вона породжується ними, з іншого, – спричиняє, підпорядковує собі потреби особистості. Необхідними передумовами самореалізації є внутрішня активність особистості, усвідомлення нею своїх життєвих цілей, як елемент самовизначення, самосвідомості, самопізнання [2, с. 8].

З огляду на це, навчально-виховний процес у закладах освіти своєю змістовно-методичною спрямованістю має сприяти розвитку яскравих, здатних завжди перебувати в пошуку власних шляхів самореалізації індивідуальностей, для яких творчість є справжнім культом.

Смисл і логіка діяльності нової педагогічної школи полягає в досягненні одного з найважливіших і найскладніших мистецтв – мистецтва жити. Мистецтва – тому що таке життя є актом творчості і, як будь-який творчий процес, життєтворчість передбачає розробку й здійснення оригінального творчого задуму, поєднаного з діяльністю розуму, уяви, фантазії, передбачення, самопрограми [3, с. 60].

Творча праця є найбільш продуктивною, ефективною, а тому педагогічна творчість стає засобом формування індивідуальності, яка здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, вирішувати складні проблеми сьогодення, адаптуватися в умовах ринку, забезпечити конкурентоспроможність держави й свою особисто.

Ефективність педагогічної праці залежить від того, наскільки кожен вчитель, викладач усвідомлює свої можливості в удосконаленні навчально-виховного процесу в школі, у вищому навчальному закладі та їх реалізує.

Творчі можливості – це система інтелектуально-творчих якостей та властивостей особистості, які сприяють успіху в творчій діяльності. Вона складається з таких підсистем: підсистеми спрямованості (мотиви, інтерес, потреби), підсистеми характерологічних особливостей особистості (цілеспрямованість, працездатність, сумлінність тощо), підсистеми здібностей (індивідуальних особливостей творчих процесів), підсистеми творчих умінь.

Необхідними індивідуально-творчими якостями творчої особистості майбутнього є: креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергентність, оригінальність та асоціативність мислення, інтелектуальна активність.

Інтелектуальна активність є інтегральним пізнавально-мотиваційним показником рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі. Інтелектуальна ініціатива – це не стимулювання зовні продовження мислення, це

продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не обумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи [1].

Ми схильні до думки, що у процесі навчання в університеті у кожного майбутнього вчителя має бути сформована готовність до професійної самореалізації.

І.В. Лебедик визначає готовність до професійної самореалізації майбутнього учителя як «якісний стан розвитку особистості, що фіксує його рівень розвитку як професіонала, визначається сформованістю професійної свідомості, мотивів досягнень у професії, спрямованістю на реалізацію професійного ідеалу у відповідних соціальних умовах, професійною компетентністю та працездатністю» [5].

На нашу думку, педагогічна підготовка майбутнього вчителя має обов'язково готувати його до професійної самореалізації і з цією метою в університеті має створюватися відповідне розвивальне середовище.

Під розвивальним середовищем ми розуміємо стимулюючий характер навчального процесу, оптимізацію взаємодії «викладача – студента», «студент – студент», створення матеріально-технічних умов, педагогічну і психологічну грамотністю як викладача, так і студента.

Складником педагогічної підготовки має бути підготовка майбутнього педагога до формування розвивального середовища в загальноосвітньому закладі (школа, коледж, гімназія тощо).

Формування готовності майбутнього вчителя до організації розвивального середовища учнів забезпечується комплексом умов: соціально-психологічних, організаційних, педагогічних і дидактичних, що дозволяє ефективно втілювати форми, які сприяють формуванню готовності майбутнього вчителя до цього виду діяльності. У педагогіці категорія «умови» передбачає складові частини середовища.

У якості основних дидактичних принципів, що покладені в основу навчального процесу, визначено цілеспрямований розвиток студентів на основі комплексної розвивальної системи, врахування індивідуальних особливостей; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні труднощів; просування у вивченні матеріалу швидкими темпами; включення у процес навчання не тільки раціональної, а й емоційної сфери; індивідуальний підхід до навчання; варіативність навчання; робота над розвитком кожного студента; єдність змістової і процесуальної сторін навчання.

Найбільш загальними напрямками цього процесу є інтеграція змісту педагогічної і фахової освіти з урахуванням профілю спеціальності; інтегровані курси з психолого-педагогічних та методичних дисциплін; формування педагогічного мислення, рефлексії, емпатії, що сприяє становленню майбутнього фахівця як творчого педагога.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підруч. [за модульно-рейтинговою системою навчання для студ. магістр. / С. С. Вітвицька]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 384 с.
2. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Гупаловська. – К., 2005. – 25 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1999. – 240 с.
4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – [3-е изд. – доп.]. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
5. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної

самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Лебедик. – Кіровоград, 2007. – 18 с.

6. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителю.: [вибр. тв. у 5 т.] – К., 1976. – Т. 2. – С. 419-655.

7. Ушинський К. Д. Собрание сочинений. – В 11 т. / ред. кол.: А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – М. Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 575 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Vitvitska S. S. Osnovi pedagogiki vischoyi shkoli : pidruch. [za modulno-reytingovoyu sistemoyu navchannya dlya stud. magistr. / S. S. Vitvitska]. – K. : Tsentr uchbovyi literaturi, 2011. – 384 s.

2. Gupalovska V.A. Profesynna samorealizatsiya yak chinnik stanovlennya osobistosti zhlnki: avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.01 / V.A. Gupalovska. – K., 2005. – 25 s.

3. Davyidov V. V. Problemyi razvivayushego obucheniya. Opyit teoreticheskogo i eksperimentalnogo psihologicheskogo issledovaniya / V. V. Davyidov. – M.: Pedagogika, 1999. – 240 s.

4. Zankov L. V. Izbrannyye pedagogicheskie trudy / L. V. Zankov. – [3-e izd. – dop.]. – M. : Dom pedagogiki, 1999. – 608 s.

5. Lebedik I. V. Pidgotovka maybutnih uchiteliv Inozemnih mov do profesynnoyi samorealizatsiyi u protsesi vivchennya fahovih distsiplin: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.04 / I. V. Lebedik. – Kirovograd, 2007. – 18 s.

6. Suhomlinskiy V. O. Sto porad vchitelevI.: [vibr. tv. u 5 t.] – K., 1976. – T. 2. – S. 419-655.

7. Ushinskiy K. D. Sobranie sochineniy. – V 11 t. / red. kol.: A. M. Egonin, E. N. Medyinskiy, V. Ya. Struminskiy. – M. L.: APN RSFSR, 1950. – T. 8. – 575 s.

#### ***Vitvitskaya S.S. The development of creative thinking in the prospective teacher as a necessary component of his self-realization in professional activities***

*The article contains the analysis the concepts "thinking", "creative thinking", "creative self-realization of the prospective teacher", "developing environment", "professional training of the prospective teacher to creation of developing environment at secondary school", "readiness of the teacher to forming the developing environment in general establishment", as well as the experience of forming the readiness in the prospective teachers to creation of developing environment in the conditions of university education.*

**Keywords:** *thinking, creative thinking, creative self-realization of the prospective teacher, developing environment, preparation of future teacher to creation of developing environment at general school, readiness of teacher to forming of developing environment in general establishment.*

#### ***Витвицкая С.С. Развитие творческого мышления будущего учителя как необходимый компонент его самореализации в профессиональной деятельности***

*В статье анализируются понятия "мышление", "творческое мышление", "творческая самореализация будущего педагога", "развивающая среда", "подготовка будущего учителя к созданию развивающей среды в общеобразовательной школе", "готовность педагога до формирования развивающей среды в общеобразовательном заведении", освещается опыт формирования готовности будущих учителей к созданию развивающей среды в условиях университетского образования.*

**Ключевые слова:** *мышление, творческое мышление, творческая самореализация будущего педагога, развивающая среда, подготовка будущего учителя к созданию развивающей среды в общеобразовательной школе, готовность педагога к*

формированию развивающей среды в общеобразовательном заведении.

УДК 378.0

**Voznyuk A.V.,**  
doctor of pedagogical sciences, professor of preschool  
and pedagogical innovations chair of Ivan Franko Zhytomyr University

## CREATIVE PARADIGM OF PRE-SCHOOL EDUCATION: PROBLEMS AND TRENDS

*The article is devoted to substantiation of a creative paradigm of preschool education, based on the heuristic possibilities of the concept of functional asymmetry of human brain being a system-forming factor for building a new paradigm of education. It is proved that the development of a personality being a free essence presupposes three stages concerning concrete educational technology: up to 6-7 the socio-pedagogical influence on a child must be paradoxical and ambiguous (the dominance of right hemisphere); from 7 to 14 the socio-pedagogical influence on young people must be strict and "one-dimensional" (the dominance of left hemisphere); after 14 the socio-pedagogical influence on young people must be "one-dimensional" and "multidimensional" simultaneously (the state of hemispheric harmony): as electroencephalographic research shows the hemispheric functional harmony is revealed in the state of meditation and creativity being the major purpose of man's development.*

**Key words:** *the concept of functional asymmetry of human brain; baby and juvenile age; a new paradigm of preschool education; diplasia.*

**Introduction.** The major contents and the most essential way of man's existence is motion, development in time and space, the fullest and the most intensive expression of which can be observed in baby and juvenile age, where this development as socio-personal phenomenon is arranged in the processes of teaching, upbringing, education, realized within the framework of school system [1].

As L.N. Tolstoy wrote, "From five-year-old child to me is only one step. And from the newborn babe to the five year-old one – is a terrible distance". In connection with this, A.S. Makarenko noted that "the main foundations of upbringing are laid up to five years; this is 90 per cent of the total upbringing process, and then the upbringing continues, the treatment of the person continues, but you begin to taste the berries but the flowers that you cared, had been up to five years."

Preschool education is an educational process focusing on educating children from the ages of infancy until six years old. In the XX-th century, several European educators (R. Owen in Great Britain, J.H. Pestalozzi in Switzerland, F. Froebel in Germany, M. Montessori in Italy, J. Dewey in the USA, L.S. Vygotsky in Russia and others) began to develop educational systems designed for early childhood in the hope of actively helping children during one of the most crucial stages in human development [4].

Preschool education is usually grouped into several aspects: *physical development* (control of the body as to both gross and fine motor functions); *perception and sensory development* (developing the sensory system); *communication and language development*; *cognitive development* (developing all psychophysiological aspects concerning thinking, sensations, emotions etc using for cognitive processes); *emotional development* (developing and controlling emotions by a child); *social development* (socialization process, developing child's identity and his relationship with others).

However, the fundamental problem of preschool education lies in that, that pedagogical community does not have a clear idea about the main goal of human development. Revealing this goal, being the system-forming entity for all other goals and aspects of child's development, is the major *purpose of this article* focusing on unification the mentioned aspects of child's development around this system-forming goal.

**The scientific results and their discussion.** The main priority of the human being is freedom, which is a system-forming beginning of the man. Outside the freedom the man turns into an animal, thus all meaning of human existence loses its meaning. On the level of thinking man's freedom is manifested in *diplasia* (the fundamental ability of a person to combine in one context the opposite, mutually exclusive concepts, images, objects, for example "the strong weakness", "the alive corpse" etc) being the essence of paradoxes and contradictions.

The freedom is the main goal of man's development and educational process, around which all other educational aims are to be organized. The realization of freedom as the major developmental goals within the preschool education presupposes the actualization of *a new paradigm of preschool education*.

So defining this goal and to tying the latter with the major aspects of preschool education can be achieved due to the conclusion that conceptually any educational ideology and its strategy are built on the basis of two major aspects – the goals of education and the ways of its achieving. If a man takes for the purpose of education the moulding of a harmonious personality, he should analyze two problems: the problem of defining a harmonic state, and the problem of forming this state.

From the broad philosophical and psychological standpoint harmony is, first of all, the wholeness, that is, the synthesis of all psychophysiological constituents of a person, the unity of his physical and psychological sides, the state integrating thoughts and actions of their carriers, uniting in one whole all multiple dichotomies of our existence, such as moral and factual, internal and external, individual-personal and socio-historic.

It is clear, that the state of people's harmony, as something integral, is realized within the framework of such entity which, first, is a system-forming factor of a person as a holistic system, and, secondly, plays a role of the main regulator of its behavior. We have every reason to state that such a regulator is actualized on the basis of functions of hemispheres of man's cerebral cortex, about what B. G. Anan'jev wrote as far back as sixties, and what is difficult to dispute nowadays.

As the appropriate investigations show, the hemispheres may be possibly considered a psychophysiological focus of human organism, because with their functions such sides of human entity are related, as mechanisms of aim creation and searching for the ways of aim's achieving, energetic and informational regulation of people's behavior, empathy and reflection, extroversion and introversion, automatic and spontaneous psychic activity, first and second signaling systems, power and weakness of nervous processes, their lability and inertness, irritation and suppression, I and non-I, ergotropic and trophotropic functions, volitional and non-volitional psychic spheres, sympathetic and parasympathetic branches of vegetative nervous system etc.

Any automatic (subconscious) action of a man is included in right hemispheric, and non-automatic (conscious) – in left hemispheric aspects of psychic activity.

It should be noted that right hemispheric strategy of perception, thinking and mastering the world represents emotional, concrete, expressive, holistic world view which forms ambiguous polysemantic linguistic and motivational context of reflecting the reality, corresponding with energy-field aspect of the Universe which can be characterized as continual type of the matter.

Left hemispheric perception strategy represents, on the contrary, abstract-logical, sign-symbolic, discursive, conceptual, discrete, plural world outlook which forms accurate linguistic

and motivational context of reflecting the surrounding world, corresponding with substance-informational aspect of the Universe which can be characterized as discrete type of the matter. We may add that right hemisphere "creates" religious-mythological, artistic reality, awaking to life such forms of social consciousness, as religion and art. Left hemisphere "creates" scientific-technocratic reality, awaking to life science and politics.

It should be emphasized that in onto- and phylogenesis of a living being one observes the process of gradual increasing the hemispheric asymmetry (in a baby the state of functional symmetry of cerebral cortex is observed when the hemispheres work according to the functional pattern of the right hemisphere), the greatest expression of which is reached at a mature age. Afterwards, the hemispheric asymmetry is gradually leveling.

The condition for functional synthesis of hemispheres is revealing when elderly person, enriched in life experience, factually transforms himself into a child with its plastic psyche, spontaneity, frankness and openness of perception of the world.

Here we have generally known philosophical idea about the development (thesis – antithesis – synthesis) when the third stage of the development dialectically repeats the first one, but on the higher level of development.

If we take into consideration the fact, that right hemispheric functions focus on the present time with turning to the past, and the left one – on the present time with turning to the future, then it is possible to say that person's development moves quite naturally from past to future, and from the latter – to their integration, when spacio-temporal dichotomy of the Being is eliminated and a person liberates himself from "the curses of Chronos".

The method of integration of "right" and "left" types of world comprehension in schooling process is illustrated by the pedagogical system of *V. F. Shatalov* that has a miraculous effect. This system applies the principle of hemispheric synthesis when in the framework of the schooling process the two polar aspects of psychics (right, concrete and left, abstract) are putting into harmony. Here on the one hand the pupils are given a certain set of concrete facts (of mathematical, geographic, historical nature, etc.), and on the other hand – all these facts are transformed in the language of so called auxiliary signals which are of abstract nature. That is, every fact and the strings of facts are encoded by abstract signs.

The pupils are taught to manipulate simultaneously with two opposite rows of realities, realizing their mutual transformation, when the concrete is perceived through the abstract and vice versa. The sufficiently long practice of bringing together left and right sides of psychic activity helps to create the orientation to "integral" psychic activity, in the sphere of which the aspiration to the creative activity is revealed and as the result – the schooling processes are accelerated tremendously. It is interesting that all Shalotov's pupils begin to draw which is the result of activation not only abstract but also emotional aspect of the person. Moreover, the information in this case is being mastered at a great speed.

The principles mentioned above, as we believe, gives us the idea of main aspects of a new paradigm of education, showing in what way to unfold the stages of educational process on the structural, dynamic and pragmatic levels.

Up to 7–8 years of the growing child the right hemispheric aspects of schooling is to be developed.

After the age of 8–12, when the process of active hemispheric asymmetrization is revealed, we are to turn to the left hemispheric aspect of schooling process. But here a great attention should be paid to the process of mutual functional correspondence and harmonizing of both aspects of human being, since here we must achieve the state of hemispheric integration without losing the right hemispheric capacity of person's activity. As the Japanese proverb says, at 10 any of us is a genius, at 15 – a talented person, and at 20 we are just ordinary people.

Thus the main task of a new paradigm of education lies in the building of algorithms for shaping the paradoxical (dialectical) way of thinking, the development of which should be



considered the major aim of psychotherapeutic and psychological and pedagogical influence on actualizing personality. Due to these process *deplasia* is developing – a fundamental man's capacity consisting in the ability to unite in a whole thinking context diametrically opposed entities –that in language study are realized in such figure of speech as oxymoron that juxtaposes the elements that appear to be contradictory, but which contain a concealed point, for example "controlled chaos", "open secret", "organized mess", "alone in a crowd", "accidentally on purpose".

So, the key words of a new paradigm of education are: harmony, spontaneity ("over-situational", non-adaptive activities), creativity, paradoxical thinking, wholeness, synergy, openness, integration of dichotomies of man's existence, such as myth and theory, active and passive aspects of our behavior, facts and value etc.; sense-genetic, understanding approach to the world.

The *received conclusions can be extrapolated to preschool education.*

If human development moves from the right hemisphere to the left one, and from it to their functional synthesis, it means that the socio-pedagogical influence, which is realized mainly at the level of the right hemisphere (at preschool and primary school age), are transformed into certain abstract logical forms at the level of the left hemisphere (at intermediate and senior school age). The latter, therefore, contains the implicit right hemispheric concrete and imaginative material, being the result of pedagogical influence at preschool age, which determines the unfolding of the left hemisphere processes (at intermediate and senior school age).

Accordingly, *there is a kind of encoding of the future human behavior through right hemispheric "prism" of concreteness and imaginativeness.* This process finds its most consistent expression in fairy tale due to metaphorical way of understanding and exploration of the world and at the level of preschool education is implemented in the development of pedagogy of *teaching fairy tales* and *pedagogical paradoxology*.

Thus, the formation of *deplasia* in childhood is realized most effectively in the process of using fairy tales (both folk and authorial), in which magical-mystical paradoxical element is the most important mechanism for the transfer of the content of the fairy tales. The mentioned principle of a new paradigm of upbringing finds its implementation in the ambivalent approach in pedagogics (S. U. Goncharenko).

Thus, in connection with the phenomenon of mentioned encoding of information of the level of right hemisphere and decoding it on the level of left hemisphere it is possible to speak about a paradoxical strategy for the education of preschool children in the context of forming social attitudes and psychological sets thus developing children's personality.

A child (especially at an early age) is mainly a right brain creature, that is, he is unconscious human being. All the moments of early childhood are perceived by a child in a wholesome way and uncritically on the level of unconscious right brain sphere of psychic activities, that is, they are absorbed as a guide to action in the spirit of *positive feedback*.

This circumstance contributes to the formation of many social attitudes, psychological sets. Positive attitude can be understood as stimulating certain actions (such as washing hands before eating, etc.), and negative ones – as banning certain actions ("don't drink cold water", "do not play" "don't cry out loud").

An adult person is characterized by hemispheric asymmetry and the development of the left, abstract and analytical hemisphere, which, unlike the right hemisphere, functions according to the rule of *negative feedback* (stemming from contradictions and criticism), when all that is perceived at the level of the consciousness (left-brain aspect of the mind) tends to be perceived as hostile and is subjected to critical analysis.

Therefore, all social attitudes, psychological sets (being formed in the child, especially at early childhood), are interconverted in adult personality: positive into negative and negative

into positive. Thus an adult reveals a tendency to do all the things he had been taught in childhood, in a vice versa way.

This process explain in a certain way why the families of religious fanatics rarely produce real religious children.

Taking into consideration the made analysis, we can say that to develop a child as a free personality one should form in a child neutral, paradoxical attitudes and sets, which give scope for his development, not enslaving and programming child's behavior.

Neutral-paradoxical attitudes and sets are formed on the basis of hemispheric fusion, which is a prerequisite for the development of harmonious personality that requires formation of a paradoxical dialectics of understanding the polar moral qualities given to us in the concepts of I. Kant, V. I. Vernadsky, Teilhard de Chardin and other thinkers seeking to overcome the relativity and conventionality of the mechanism of moral regulation of human behavior.

If we do not form in the child ambivalent attitudes toward the objects, and all objects are viewed by him either as good or as bad, without any smooth transition, and if such a perception of the world is fixed in behavioral patterns – this is a prerequisite for further child's development in the direction of the schizoid type, which is characterized by discrete, aggressive, "cold" emotional perceptions of the world.

It is important that ambivalence as “the balance of opposites” (P. Weinzwieg) is the breeding ground for the development of creative personalities, who are paradoxical personalities being characterized by mutually exclusive psychological and behavioral characteristics.

However, on the other hand, paradoxical decomposing effects on the child can lead to the formation of paranoid affect, as Karl Leonhard notes in his book "*Accentuated personality*".

Similarly, the decomposing effect on the child, according to R. Laing and G. Bateson, can lead to a situation of "double clamp" ("double bond"), which initiates the development of schizophrenia: the situation of double clamp will influence a child when its parents' messages are contradictory on verbal and nonverbal levels, when the child is required both initiative and obedience, when mother could demand the child's affection and at the same time is too cold, sarcastic, when in a school the child due to contradicting factors does not know exactly how it should behave. There is a situation in which any human action or lack of action is inevitably accompanied by the feeling that he is being torn apart.

In this case the individual plunges in so-called *cognitive dissonance* and seeks to free himself from the ambivalent, and therefore paradoxical, cognitive situation through the *distortion of reality*. So, wanting something and not being able to get this thing, people may resort to discredit this thing (which can be illustrated by the Russian fable about "green grapes"), thus distorting the reality.

So, in the field of schizophrenic thinking two opposite cognitions cannot peacefully coexist since the splitting "black and white" human mind with its *binary yes/no thinking* is unable to unite the opposites thus achieving diplasia. This leads to radicalization of man and society which we see in current events, where the *bipolar thinking* is realized in a “mosaic culture.”, that destroys the irrational (right hemispheric) thinking of traditional society and produces an atomized, splintered reality, which is characterized by a low level of synergy and, therefore, by low life activity.

This bipolar thinking is formed in a contradictory and ambivalent socio-pedagogical influence with the development of left-hemispheric brain – one-dimensional thinking.

In little children being characterized by *right hemispheric* polysemantic, mystical "savage" way of thinking (oriented on the "reality principle" as Jean Piaget puts it) the discordant influences, as a rule, do not form the split-schizophrenic model of perception and behavior.

However, in the process of intense formation of *left-hemispheric* cognitive strategies

enabling to organize unambiguous strictly logical relations in the process of learning and socialization, such contradictory influences often lead to radicalization of the reality due to one-semantic left-brain thinking, that is, to its schizophrenization.

So, it should be understood that the ambivalent effects (with the effect of "double clamp") is a necessary educational resource for younger children (5-6 years old), in which right brain reflection and exploration of the world is dominated. While during the intensive formation of the unambiguous left-brain "splitting" thinking (children of 7-14 years old) such an effect with a "double clamp" can lead to the formation in a person a "splitting" model of schizophrenic perception of the world.

Perhaps it was this last negative result that led to the dominance of the *traditional paradigm of upbringing* due to which the *educational impacts on the children must be consistent and not contradict each other*, when there must not be a discordance between verbal information and extraverbal signals (gestures, emotional reactions), which are received by the child from his parents and other people, otherwise it may lead to serious psychological problems.

If one take into consideration the fact that the development of a personality as a sovereign unique and free entity is implemented in an event-behavioral areas of uncertainty where the personality is nurtured on "the boundaries of educational influences", in contradictory, paradoxical, multidimensional conditions of social life, and for the personality development "black and white" behavioral code and value system are detrimental, so it becomes clear that paradox is one of the main factors of personality formation, and the discordance between the verbal and extraverbal (when there are contradictions between "word and works") just reveals to a man in the true light the dramatic, paradoxical and multidimensional abyss of his cosmological-social environment capable to create the conditions for the formation of a personality being paradoxical entity and characterized by multi-vector nature, being the main feature of creative behavior and activities.

This conclusion does not mean that one should avoid the conditions of concordance of verbal and extraverbal thus specially forming informational-behavioral chaos with the purpose of personality upbringing.

*The new paradigm of preschool education* presupposes involving a combination of coordinated and uncoordinated verbal and extraverbal signals to ensure that the child is able to distinguish between them and learns to exist in such an orderly-disordered environment, uniting chaos and cosmos, sublime and profane, beautiful and terrible...

It is the orientation of the right hemisphere of the child on the holistic polysemantic understanding of reality that leads to integrated, holistic perception of life space in which the child is immersed. In the sphere of this holistic harmonious perception of the world the moral and aesthetic, thought and action, act and intentions incorporate. In this alloy of the holistic life the child is surprisingly sincere and adequate, open to the truth, he clearly feels the mismatch between external requirements and internal reality. This holistically integrated state of the child is realized in the plane of the unity of all polar aspects of the world, truth and beauty, that generates the internal coherence of social processes.

As E. Erikson showed in his book "*Childhood and society*", this upbringing ideology is characteristic of ancient (primitive) communities. Let us explain this conclusion using the provisions of the book by Jean Ledloff ("*How to grow up the child happy. Principle of continuity.*"), who spent several years in the tribes of American Indians, where the relationships between adults and children reveal a complete harmony, which modern civilized society is lacking.

Jean Ledloff came to the conclusion that if we treat children as our ancestors did for millennia, our kids will be relaxed and happy. This book is about how important in the process of raising a child to listen to our intuition, not to the advice of the "experts" in the field of child

care since most authors of the books on child care do not know the answer to the question how to raise a happy child, even more – they do not understand its essence. They believe (and make believe the parents) that the happiness of the child consists entirely in dry diapers, baby food and different toys.

So, we can note the *following features of Indian upbringing of the children*:

Indian children do not know what punishment is. Therefore, they are unpretentious and not capricious. From birth they are inculcated with respect for adults and proper calm demeanor.

Bans for kids are absent for the adults trust their kids as they trust themselves. The child is just explained the possible consequences of its actions.

Children are quite independent and do not require supervision.

The child is always involved in all the activities of its parents, it watches, it learns.

Too much care for a child is regarded as bad manners because in this case the child begins to fret and show fear.

Children from their early age are present at all adults' activities. They have small copies of the tools and they always join the adult work.

The Indians rejoice when a child has developed an interest in some thing.

Indians have no words denoting time. So familiar to European children, the word "then" is unacceptable for Indian children. Therefore Indian parent reacts immediately to the first requirement of the child.

The tribes have no notion about other people's children: all children of the tribe are equally dear to every adult. The adults do not criticize and do not compare children with each other. They would sit around together and converse on various topics – thus, they express their trust to each other.

*Tibetan system of upbringing* is quite the same:

*The first period up to 5 years.* A child should be treated as a king. No banning since any ban only distracts child's attention. If the child commits something dangerous, then the parents should make frightened face and produce a startled exclamation. Any child understands this language perfectly. At this period the activity, curiosity, interest in life are instilled in the child who is not able to build long logical chains so far. For example, the child smashes an expensive vase. He does not understand that purchasing this vase requires a lot of work to make money – so the punishment will be perceived by a child as suppression and expression the position of strength and violation.

*The second period. The age 5 to 10 years.* At this time a child is treated like "a slave". The adults set tasks and demand their implementation. A child can be punished for failure (but not physically). At this time, we are actively developing intelligence in the child. The child must learn to predict people's reactions to his actions, to cause a positive attitude towards himself and to avoid negative reactions. At this time, adults must not be afraid to load a child with knowledge.

*The third period. The age from 10 to 15.* Adults must treat the youths as equals. Not on equal footing, but as an equal, because you still have more experience and knowledge. Consult with him on all important issues, provide and promote independence. Impose your will in "velvet gloves" in the process of discussion, hints, tips. If you don't like something, then focus the attention of the boys and girls on negative consequences of their actions, avoiding direct banning. At this time the autonomy and independence of thinking are formed in the children.

*The last period – over 15.* Adults must treat the youths with respect. It is too late to bring up the young people – you just have to reap the fruits of your upbringing.

**The conclusions.** *Up to 6-7* the socio-pedagogical influence on a child must be paradoxical and ambiguous (the dominance of right hemisphere). *From 7 to 14* the socio-pedagogical influence on young people must be strict and "one-dimensional" (the dominance of left hemisphere). *After 14* the socio-pedagogical influence on young people must be "one-

dimensional" and "multidimensional" simultaneously (the state of hemispheric harmony): as electroencephalographic research shows the hemispheric functional harmony is revealed in the state of meditation and creativity [5] being the major purpose of man's development.

#### REFERENCES

1. Dewey J. Experience and Nature / J. Dewey. – N. Y., 1958. – 445 p.
2. Erikson Erik Childhood and Society, 2nd ed. / E. Erikson. – N. Y., 1963. – 540 p.
3. Laing R. D. The Voice of Experience / R. D. Laing. – N. Y.: Pantheon, 1982. – 344 p.
4. Mooney Carol Garhart Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky. – Redleaf Press, 2000. – 335 p.
5. Murphy M. Contemporary meditation research / M. Murphy, S. Dobovan. – San Francisco, Esalen Institute Press, 1985. – P. 34–40.

#### ***Вознюк О.В. Креативна парадигма дошкільної освіти: проблеми та тенденції.***

*Стаття присвячена обґрунтуванню креативної парадигми дошкільної освіти на основі евристичних можливостей концепції функціональної асиметрії мозку людини, що постає системоутвірним чинником для побудови нової парадигми освіти. Доведено, що розвиток особистості, будучи вільною сутністю, передбачає три стадії, що стосуються конкретних освітніх технологій: до 6-7 років соціально-педагогічний вплив на дитину має бути парадоксальним і "багатомірним" (домінування правої півкулі головного мозку); від 7 до 14 років соціально-педагогічний вплив на молодих людей має бути однозначним і "одномірним" (домінування лівої півкулі); після 14 років соціально-педагогічний вплив на молодих людей має бути "одномірним" і "багатомірним" одночасно (стан півкульової гармонії): як показують електроенцефалографічні дослідження, міжпівкульова функціональна гармонія виявляється у стані медитації і творчості, що постає основною метою людського розвитку.*

**Ключові слова:** *концепція функціональної асиметрії мозку людини; дитячий і підлітковий вік; нова парадигма дошкільної освіти; дипластія.*

#### ***Вознюк А.В. Креативная парадигма дошкольного образования: проблемы и тенденции.***

*Статья посвящена обоснованию креативной парадигмы дошкольного образования, на основе эвристических возможностей концепции функциональной асимметрии мозга человека, которая является системообразующим фактором для построения новой парадигмы образования. Доказано, что развитие личности, будучи свободной сущностью, предполагает три стадии, касающиеся конкретных образовательных технологий: до 6-7 лет социально-педагогические воздействия на ребенка должны быть парадоксальными и "многомерными" (доминирование правого полушария); от 7 до 14 лет социально-педагогическое влияние на молодых людей должно быть однозначным и "одномерным" (доминирование левого полушария); после 14 лет социально-педагогическое влияние на молодых людей должны быть "одномерным" и "многомерным" одновременно (состояние полушарной гармонии): как показывают электроэнцефалографические исследования, межполушарная функциональная гармония обнаруживается в состоянии медитации и творчества, выступающего основной целью человеческого развития.*

**Ключевые слова:** *концепция функциональной асимметрии мозга человека; детский и подростковый возраст; новая парадигма дошкольного образования; diplasia.*

УДК 378: 81'271

Климова К. Я.,

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,e-mail: [klimov999@gmail.com](mailto:klimov999@gmail.com)

контактний телефон: +3(097)5681701

ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-0566-4044](http://orcid.org/0000-0003-0566-4044)

Житомир, Україна

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОМОВНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті доведено ефективність формування в студентів із різним рівнем творчого потенціалу креативності у процесі створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування. Здійснено спробу дослідити здобутки світової наукової думки щодо категорій «творчість» та «креативність»; підкреслити значущість українськомовної освіти педагогів як сучасної інтелектуальної еліти суспільства; побудувати оригінальну модель формування креативності майбутніх учителів у процесі роботи з української мови та виробничої практики у школі; графічно відобразити процес поетапного формування креативності студента засобами створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування; окреслити перспективність ідеї «мовної освіти протягом усього життя» засобом створення студентами «Мовного портфоліо розвитку майбутнього вчителя».

**Ключові слова:** комунікативна компетентність; креативність; мовне портфоліо; освітнє середовище; особистісна якість; творчість.

**Вступ.** Креативність є інтегрованою особистісною якістю педагога-професіонала, необхідною умовою його творчої комунікативної діяльності. Питання про структуру креативності традиційно спонукає дослідників до з'ясування змісту двох термінів – «креативність» і «творчість». «Енциклопедія освіти» визначає *креативність* як "творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми" [1, с. 432]. Однак прийнятною можна вважати думку про те, що творчість і креативність – різні поняття: творчість є *процесом створення нового*, а креативність є *здібністю* людини до створення нового, її внутрішнім творчим потенціалом (Л. Бірюк). Під «творчим потенціалом» слід розуміти потенційну енергію, інтелектуальну потужність креативної особистості.

**Мета, завдання статті.** У процесі навчання майбутніх учителів української мови оптимальним, безумовно, є поєднання креативності індивіда з його високим інтелектуальним рівнем, обдарованістю. Такі студенти швидко засвоюють знання, систематизують їх та успішно використовують вивчене у педагогічному дискурсі (змодельованому або реальному, наприклад, під час проходження виробничої практики у школі). Студенти з високим рівнем креативності і низьким інтелектом, як правило, відчують психологічний дискомфорт у навчанні, особливо якщо в них висока оцінка з української мови в атестаті про повну середню освіту. Отже, індивідуально-диференційований підхід до навчання студентів значною мірою зумовлений співвідношенням їх інтелектуального рівня і креативності.

**Мета статті** – послідовно довести ефективність формування в студентів із різним рівнем потенціалу креативності у процесі створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування.

Здійснено спробу досягти поставленої мети за допомогою таких *завдань*, як:

- 1) дослідити здобутки світової наукової думки щодо категорій «творчість» та «креативність»;
- 2) підкреслити значущість українськомовної освіти педагогів як сучасної інтелектуальної еліти суспільства;
- 3) побудувати оригінальну модель формування креативності майбутніх учителів у процесі роботи з української мови та виробничої практики у школі;
- 4) графічно відобразити процес поетапного формування креативності студента засобами створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування;
- 5) окреслити перспективність ідеї «мовної освіти протягом усього життя» засобом створення студентами «Мовного портфоліо розвитку майбутнього вчителя».

Професійна діяльність компетентного учителя завжди є творчою. На підтвердження цієї думки звертаємося до міркувань В. Сухомлинського: «Я знаю працівників багатьох спеціальностей, але немає – я в цьому впевнений – людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі» [4, с. 3].

Дослідження ознак соціально-культурного феномена творчості мають давню історію: протягом розвитку суспільства вчені акцентували увагу на нових аспектах цієї фундаментальної проблеми. Як *філософська категорія*, *творчість* вперше окреслена Платоном. Визначальною рисою творчості Демокрит вважав *натхнення*, Ф. Аквінський – *розум*, Д. Скотт – *інтуїцію*. І. Кант наголошував, що творчість (у значенні «креативність») – це дар людини, Г. Гегель підкреслював суб'єктивний характер творчої діяльності. Л. Фейєрбах вперше поглянув на проблему творчості крізь призму гуманістичних ідей, розглянувши творчу особистість у *співпраці* з іншими представниками соціуму. Видатний український мислитель Г. Сковорода умовою реалізації творчого потенціалу людини вважав *свободу* обрання людиною діяльності, що відповідає хисту (ідея «сродної праці»). У цілому проблема креативності, творчої діяльності стала об'єктом дослідження багатьох поколінь вітчизняних та зарубіжних педагогів, філософів, психологів XIX – XXI століть (К. Ушинський, М. Пирогов, С. Русова, А. Макаренко, Л. Виготський, З. Фрейд, С. Рубінштейн, П. Гальперин, О. Леонт'єв, В. Сухомлинський, Б. Анан'єв, В. Моляко, Д. Богоявленська, В. Вільчек, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, В. Андрєєв, Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, В. Кан-Калік, І. Канєвська, Н. Кичук, В. Кремень, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Цапок, З. Левчук, П. Кравчук, Н. Кузьміна, Р. Скульський, О. Мороз, Н. Булка, Н. Посталюк, В. Ковальчук та ін.).

Різні аспекти проблеми формування креативності студентів ВНЗ – майбутніх фахівців – у процесі вивчення української мови висвітлено багатьма дослідниками в галузях української лінгводидактики та теорії і методики професійної освіти (Л. Мацько, Т. Донченко, М. Вашуленко, О. Біляєв, Л. Скуратівський, О. Семенов, О. Горошкіна, Н. Гавриш, І. Кочан, С. Караман, Л. Струганець, Т. Симоненко, В. Пасинок, С. Яворська, М. Пентилюк, О. Семенов, К. Плиско, І. Передрій, Н. Голуб, В. Дороз, І. Дроздова, Н. Тоцька, Ю. Тельпуховська, Ж. Горіна та ін.). У книзі «Українська мова в освітньому просторі» Л. Мацько акцентує увагу на ролі мови у процесі формування креативності як життєво необхідної якості фахівця-інтелектуала: «У вихованні рис творчої особистості інтелектуальної еліти – професіоналів-пошуковців – та формуванні їх життєвої стратегії важливе місце займають у єдності мовна освіта та мовне виховання, мовна культура і мовна поведінка» [2, с. 31].

Із-поміж сукупності особистісних властивостей та якостей, які формуються у ході

професійно-педагогічної підготовки, Н. Сидорчук особливе місце відводить перспективному блоку, де виділяє особистісні ознаки (життєву креативність, життєву багатогранність, спрямованість на реалізацію творчого потенціалу та ін.) [3, с. 386-387]. Аналізуючи аспекти проблеми формування креативності майбутніх учителів у процесі навчання української мови та виробничої практики у школі, ми взяли до уваги наукові доробки педагогів, психологів, лінгводидактів. Нижче запропоновано модель, у якій акцент зроблено на засобах, факторах формування креативності педагогів у навчальному середовищі ВНЗ, а також здійснено спробу визначити креативність як особистісну професійну якість учителя-словесника (див. рис. 1).

<b>Головна умова формування креативності майбутніх учителів — створення у педагогічному ВНЗ навчального середовища, відповідного до вимог сучасної освіти</b>		
<p><u>Інтелектуальний компонент навчального середовища:</u> формування комунікативної професійної компетенції майбутніх учителів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів. <u>Матеріальний компонент навчального середовища:</u> просторі лекційні аудиторії, комп'ютерні класи, інтерактивні мультимедіа-системи, сенсорні дошки, навчальні комп'ютерні програми, навчально-методична та лексикографічна література з української мови в бібліотеках та кабінетах кафедр.</p>		
<b>ЗАСОБИ формування креативності студентів педагогічних спеціальностей</b>		
<u>Науково-дослідна робота з української мови та методики її викладання</u>	<u>Індивідуально- самостійна навчальна робота з української мови</u>	<u>Виробнича практика у школі</u>
<b>ФАКТОРИ, які слід урахувати у процесі формування креативності студентів педагогічних спеціальностей</b>		
Особливості студентського віку як визначального періоду соціалізації особистості	Шкільний досвід творчої діяльності студентів, сформований на уроках, факультативних заняттях та позакласних заходах з української мови	Індивідуальний творчий потенціал майбутнього педагога
<p><b>КРЕАТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ</b> — інтегрована особистісна якість, яка передбачає: 1) високий рівень професійно спрямованих знань (у тому числі з української мови); 2) інформаційно-комунікаційну та естетичну культуру; 3) здатність бачити і точно формулювати суть педагогічної проблеми, пропонувати ефективний спосіб її вирішення, прогнозувати результати, оперативно й оригінально реалізувати задум; 4) досконале володіння засобами української літературної мови у процесі творчої професійно-комунікативної діяльності; 5) відчуття емоційної насолоди від творчої суспільно корисної діяльності, рефлексію як критичне ставлення до свого рівня професійної комунікативної компетентності і стимул до подальшого самовдосконалення.</p>		

*Рисунок 1. Модель формування креативності майбутніх учителів у процесі роботи з української мови та виробничої практики у школі*

Формування творчої особистості майбутнього вчителя на заняттях з української мови має виразний виховний аспект. Плагіат, до якого студент вдається вперше, через недбалий контроль та відсутність негативної реакції з боку викладача поступово перетворюється на тяжку хронічну хворобу «скутого розуму», інтелектуального споживацтва, непорядного ставлення до чужої творчої праці. Процес формування



креативності в такого студента уповільнюється, навіть якщо спершу й відчувався творчий потенціал. На нашу думку, викладач української мови повинен приділити увагу проблемі плагіату, пояснивши молодим дослідникам-початківцям, що намагання перекласти авторський текст українською мовою особисто або машинним способом так само є зазіханням на захищену законодавством інтелектуальну власність.

Науково-дослідна та індивідуально-самостійна, професійно спрямована навчальна робота майбутніх учителів з української мови в межах навчального середовища ВНЗ стають дієвими засобами формування креативності студентів-педагогів за таких умов:

- Якщо процес вивчення української мови матиме науково-пошуковий, творчий характер, зумовлений оптимальною методичною системою, що водночас дозволить студентам подолати психологічні труднощі, пов'язані з адаптацією до навчання у ВНЗ і розвиватиме набуті у довузівський період творчі здібності.

- Якщо результатом співпраці кафедри української мови і закладів освіти стане систематичне проведення в університеті та у базових навчальних закладах науково-методичних семінарів, науково-практичних конференцій, до участі в яких активно залучатимуться студенти — майбутні вчителі.

- Якщо інтелектуальний компонент навчального середовища педагогічного ВНЗ передбачатиме особистісно-орієнтований, диференційований підхід до навчання майбутніх педагогів української мови. Аналіз мовлення студентів педагогічних спеціальностей, здійснюваний у процесі проведення педагогічного моніторингу, дає змогу визначити креативний потенціал кожного майбутнього педагога.

- Якщо процес формування комунікативної професійної компетентності студентів поєднати з формуванням інформаційно-комунікаційної культури в цілому та інформаційно-комп'ютерної компетенції зокрема. При цьому визначальну роль відіграє матеріальний компонент навчального середовища ВНЗ.

Професійний розвиток студента на кожному курсі має специфічні особливості (свій комплекс фізичних, когнітивних, психоемоційних рис):

- У перший рік навчання відбувається адаптація до навчального середовища ВНЗ.

- Другокурсники характеризуються періодом напруженої навчальної діяльності, отримують загальну підготовку, визначаються у своїх інтелектуальних потребах.

- На третьому курсі стрімко зростає інтерес до самостійної дослідницької діяльності, з-поміж студентів вже чітко вирізняються творчо обдаровані, здібні до наукової роботи особистості.

- Студенти четвертого — шостого курсів — це випускники, що отримують дипломи бакалавра, спеціаліста, магістра, апробують отримані знання й уміння під час проходження виробничих практик, а курсові, дипломні (кваліфікаційні), магістерські роботи мають виразну професійну спрямованість.

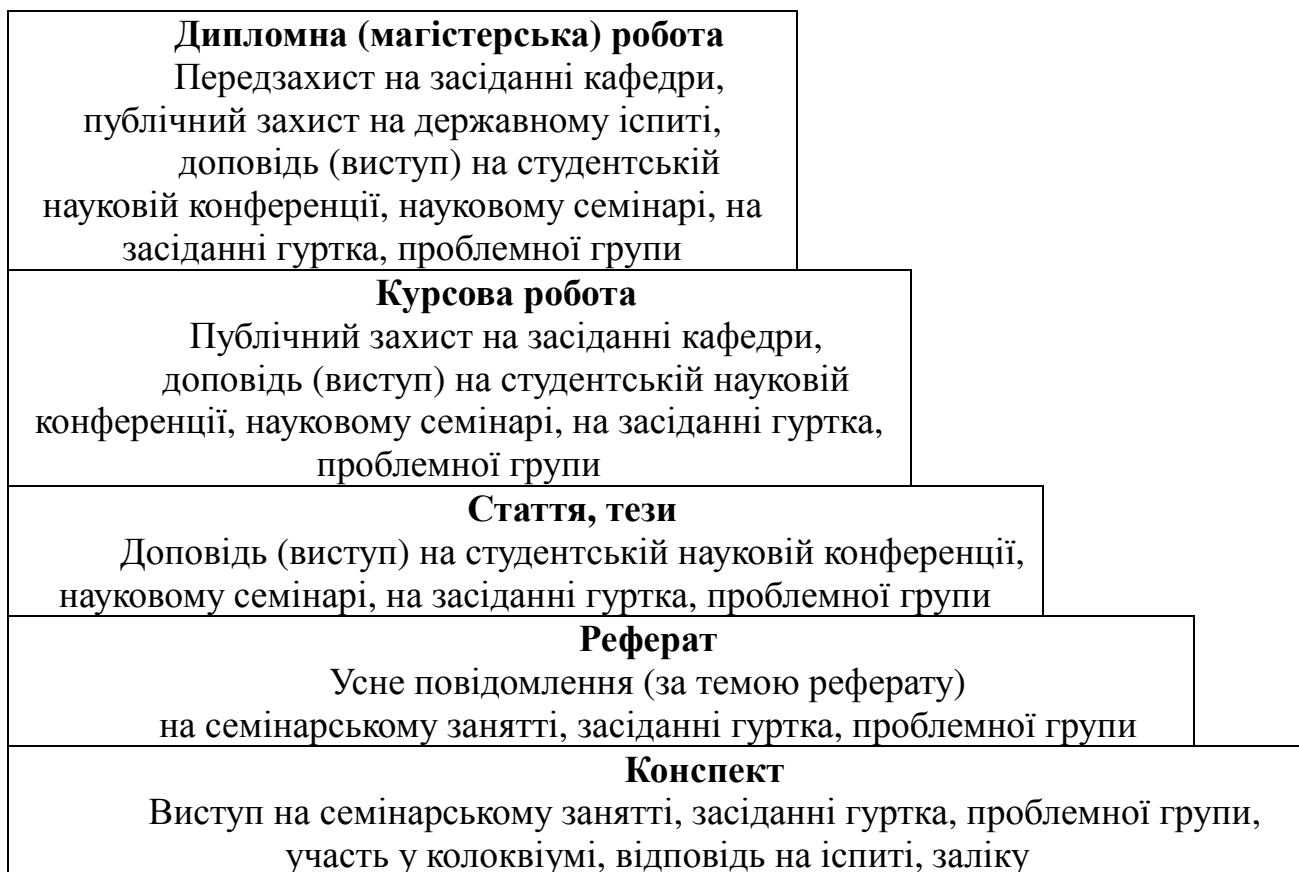
З огляду на вищезазначене закономірно впливає висновок про те, що формування креативності студента засобами створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування здійснюється поетапно (див. рис. 2).

За роки навчання в університеті студент створює так зване «досье» своїх успіхів, матеріали якого відображають динаміку професійного зростання. Внесені засобом портфоліо корективи у навчальний процес ВНЗ дозволяють майбутньому фахівцеві розвивати когнітивно-особистісні якості, необхідні в житті сучасного демократичного інформаційного суспільства. Наведемо приклад структури мовного портфоліо розвитку майбутнього вчителя.

**Мовне портфоліо розвитку майбутнього вчителя  
(схема-зразок)**

**I. Структура мовного портфоліо:**

- «Мій мовний портрет».
- «Мої досягнення у вивченні української мови».
- «Самооцінка рівня комунікативної професійної компетентності».
- «Скарбничка матеріалів з української мови: самонавчання та самовдосконалення».



*Рисунок 2. Піраміда поетапного формування креативності студента засобами створення усних і писемних наукових текстів професійного спрямування.*

**II. Зміст мовного портфоліо майбутнього вчителя:**

*Мій мовний портрет*

Ця частина вміщує відомості про студента (ПІБ; повна назва педагогічного ВНЗ, факультету, спеціальності; інформація про заклади, де здобував мовну освіту до вступу в університет, кількість набраних балів на ЗНО; оцінка з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»; копії грамот, дипломів переможця конкурсів, студентських олімпіад з мови, нагород, листів-подяк, програм студентських наукових конференцій і семінарів з культуромовних проблем.

*Мої досягнення у вивченні української мови*

Окремими файлами представлено тексти рефератів, усних повідомлень доповідей (виступів) на студентській науковій конференції, науковому семінарі, на засіданні гуртка, проблемної групи; фото- і відеоматеріали презентацій студентських науково-дослідних і творчих проєктів, інформація про інтелектуальні продукти проєктів; статті, тези, вміщені у збірниках студентських публікацій; електронні копії курсових, дипломних і

магістерських робіт з лінгводидактики; конспекти уроків з української мови і читання, розроблених і апробованих під час виробничої практики у школі (для педагогічних факультетів).

*Самооцінка рівня комунікативної професійної компетентності*

Вміщує результати моніторингу якостей мовлення студентів, проведеного в університеті, на факультеті; копії відгуків викладачів — керівників виробничої практики — та вчителів-методистів про рівень комунікативної компетентності студента; копії відгуків наукових керівників кваліфікаційних та курсових робіт. Особливе місце посідає есе, в якому студент оцінює якості власного мовлення, аналізує в ньому типові помилки та окреслює подальші перспективи українськомовного самонавчання та самовдосконалення.

*Скарбничка матеріалів з української мови: самонавчання та самовдосконалення*

У цій частині зібрано електронні та паперові матеріали, необхідні майбутньому вчителю для професійної комунікативної діяльності (міні-словники професійних термінів; матеріали з проблем мовного етикету вчителя; сценарії шкільних виховних заходів про культуру української мови; тексти державних документів у галузі мовної освіти; зразки оформлення шкільної документації; інструктивно-методичні матеріали щодо організації шкільного радіо і телебачення; перелік сайтів про українську мову тощо.

Зазначимо, що формування креативної особистості сучасного педагога відбувається під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, зумовлених постійними змінами в освітньому середовищі та суспільстві у цілому.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Енциклопедія освіти / Акад пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. / Мацько Л.І. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 607 с.
3. Сидорчук Н.Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект : монографія / Н. Г. Сидорчук / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. – Т. 2. — К. : Рад. школа, 1976. – 520 с.

**REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Entsyklopediya osviti / Akad ped.nauk Ukrainy; golovniy red. V.G.Kremen. — K. : Yurinkom Inter, 2008. — 1040 s.
2. Matsko L. I. Ukrayinska mova v osvitnomu prostori : navchalniy posybnik [dlya studentiv-filologiv osvitno-kvallifikatsiyynogo rivnya "magIstr"] / Matsko L. I. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. — 607 s.
3. Sydorchuk N.G. Profesiyno-pedagogichna pidgotovka studentiv universytetiv u konteksti Edynogo Evropeyskogo osvitnogo prostoru : istoryko-pedagogichniy aspekt : [monografiya] / N. G. Sydorchuk / za zag. red. O.A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU Im. I. Franka, 2014. – 608 s.
4. Suhomlynskiy V. O. Vybrani tvory: U 5-ty t. – T. 2. – K.: Rad. shkola, 1976. – 520 s.

***Klymova K. Ya. Theoretical bases of the formation of the creativity of the students of the pedagogical specialties in the Ukrainian-speaking disciplines***

*Creativity is an integrated personal and professional quality, a background for the creative communication activities. The structure of the traditional creativity encourages the researchers to a certain contents of two terms – “creativity” and “art”. The training of the future teachers of the Ukrainian language will be effective in a combination of individual creativity with the high level of the intellectual talent. These students learn quickly, organize their own process of learning and study successfully using the pedagogical discourse (real or modeled - for example, during the practical training at school). Students with high creativity and low intelligence tend to experience psychological discomfort during the studying, especially succeeding in the Ukrainian language. Such an individually differentiated approach to teaching students is possible due to the ratio of their intellectual level and creativity. The main aim of the article - consistently prove the effectiveness of the formation in students with different level of creativity “the creativity” creating some oral and written scientific texts on the professional topics. The author has attempted to achieve this goal through the following objectives: 1) to explore the achievements of the world scientific opinion on the categories of “creativity” and “art”; 2) stress the importance of Ukrainian-language teachers as a modern intellectual elite of the society; 3) build the original model of creativity of the future teachers in the course of the Ukrainian language and during the practice at school; 4) show graphically the process of formation of the student creativity creating oral and written scientific texts on the professional; 5) outline the prospects of the idea of “language education throughout life” means to create students’ language portfolio of the future teachers. The author concludes that the formation of the creative personality of the modern teacher is also under the influence of the objective and subjective factors caused by the constant changes in the educational environment and the society in general.*

**Keywords:** *communicative competence; creativity; language portfolio; educational environment; personal quality; art.*

***Климова Е. Я. Теоретические основы формирования креативности студентов педагогических специальностей на занятиях по украинскоязычным дисциплинам***

*В статье последовательно доказано эффективность формирования у студентов с различным уровнем творческого потенциала креативности в процессе создания устных и письменных научных текстов профессиональной направленности. Автором предпринята попытка подчеркнуть значимость украиноязычного образования педагогов как современной интеллектуальной элиты общества; построить оригинальную модель формирования креативности будущих учителей в процессе работы по украинскому языку и производственной практики в школе; графически отобразить процесс поэтапного формирования креативности студента средствами создания устных и письменных научных текстов профессиональной направленности; определить перспективность идеи «языкового образования в течение всей жизни» средством создания студентами «Языкового портфолио развития будущего учителя».*

**Ключевые слова:** *коммуникативная компетентность; креативность; языковое портфолио; образовательная среда; личностное качество; творчество.*

УДК 378.4

Козлакова Г. О.,  
доктор педагогічних наук, професор,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
[galina\\_158@ukr.net](mailto:galina_158@ukr.net)  
Умань, Україна

### ЧВЕРТЬ ВІКУ З ІНТЕРНЕТ: ДОСЯГНЕННЯ І ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

*У статті проаналізовано проблеми психологічного впливу тривалого використання Інтернету на дітей і підлітків. Окреслено важливість підвищення рівня “цифрової компетентності” для учнів, учителів, батьків.*

**Ключові слова:** Інтернет, вплив на розвиток дітей, соціальні ризики, цифрова компетентність.

Протягом останньої чверті віку людство набуло можливості використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, запровадження комп’ютерних та Інтернет-ресурсів у різних сферах своєї діяльності й мимоволі стає свідком нових соціальних, педагогічних і психологічних впливів на формування особистості й творчих здібностей молодого покоління.

Проблеми, з якими зустрічаються вчителі й учні, викладачі й студенти під час використання Інтернету в навчальній та науковій діяльності задля пошуку корисної інформації, у спілкуванні за професійними та іншими інтересами, є предметом обговорення та пошуку пропозицій задля їхнього урахування в освітньому процесі.

Відомо, що зараз на Землі одночасно проживають шість поколінь людей, наймолодше з яких іноді називають покоління Z. До цього покоління відносять дітей і підлітків віком до 14 років. Саме їх повною мірою можна назвати такими, що народжені під час цифрової революції.

Чи загрожують сучасним дітям проблеми з пам’яттю, мисленням, проявом емоцій? Про те, з якими викликами вони зустрічаються, розповідає у своїх дослідженнях психолог Галина Солдатова, директор Фонду розвитку Інтернет на веб-сайті Psychologies.ru [1].

Факти свідчать про те, що діти все раніше починають опановувати смартфони, планшети, інші мобільні електронні засоби та самостійно користуватися Інтернет. Дослідження 2015 р. показують, що майже 80% школярів “гуляють” або “сидять” в Інтернеті по 3 години за добу. Кожний шостий школяр витрачає на такі заняття майже 8 годин на добу.

Сьогодні діти сприймають Інтернет не як набір технологій, а як середовище для життя. Це вже не окрема віртуальна реальність, а частина їхнього життя. І такий спосіб життя значно відрізняється від способу життя батьків, тим паче дідів і бабусь, тобто попередніх поколінь.

У свій час представникам старших поколінь учителі радили заходити до книжкових магазинів за новинками так часто, як до хлібних магазинів. Зараз щоденні витрати часу на прогулянки в Інтернет стали обов’язковими для дітей і підлітків. І це не стільки пошук новин або нової навчально-наукової інформації, скільки пошук додаткових контактів, спільних уподобань, повідомлень про себе і готовність до віртуального зв’язку.

Виникає нова соціальна ситуація розвитку: з’являються нові психологічні контексти і феномени, нові форми взаємних стосунків, значні зміни соціальних практик, на відміну від раніше прийнятих у традиційній культурі суспільства. Усе це зумовлює конкретні

проблеми в освітньому і культурному середовищі сьогодення.

### **1.Формування психічних функцій**

Інтернет для дітей стає новим культурним інструментом, що по-іншому сприяє (або навпаки) формуванню вищих психічних функцій. Якщо до епохи Інтернет вони (ці функції) розвивалися у безпосередній взаємодії дитини з дорослою людиною або дітей між собою, то сьогодні Інтернет опосередковано втручається у таку взаємодію. Йдеться про формування пам'яті, уваги, сенсорного сприйняття тощо.

#### **1.1. Розвиток пам'яті**

Психолог Бетсі Сперроу (Betsy Sparrow), спираючись на праці Даніела Вагнера (Daniel Wagner) пропонує вважати Інтернет особливою формою пам'яті – трансактивною. Така пам'ять виникає під час довготривалих стосунків у парах, коли люди починають посилається на пам'ять одне одного. Пам'ять розпочинає працювати за іншими механізмами, коли запам'ятовується не сама інформація, а те, яким шляхом до неї дістатися.

Чи стає від цього пам'ять гіршою або ми намагаємося пристосуватися до нового способу життя? Можливо, що настає час, коли ми судитимемо (або оцінюватимемо) освіченість людини не за тим, скільки вона знає енциклопедичних фактів або літературних крилатих фраз, а за швидкістю пошуку або за оцінкою достовірності того, що ми знаходимо в Інтернет.

Раніше цей процес був обмежений кількістю полиць та книжок на них у домашній, шкільній та університетській бібліотеках. Зараз він не обмежений, оскільки більшість відомих у світі університетських та урядових бібліотек мають цифровані електронні варіанти своїх фондів, що стали доступними через телекомунікаційні зв'язки та Інтернет.

#### **1.2. Розвиток уваги**

Середній час концентрації уваги дитини значно зменшився порівняно із тим, що було 10-15 років тому. Це особливо помітно, коли дітей намагаються навчати традиційними методами у школі.

Далі цей процес може відбуватися у двох напрямках:

- або посиляться розсіювання уваги, коли дитина стежить за усім відразу і мало на чому може зосередитися;
- або діти навчатимуться (або їх треба навчати) по-новому розподіляти свою увагу.

#### **1.3. Проблема сенсорного сприйняття**

Заглиблюючись в Інтернет, переходячи з одного блоку інформації до іншого, діти отримують менше сенсорних сигналів з оточуючого світу.

Відчуття середовища може стати менш значущим, менш зрозумілим та комфортним. Може погіршитися сприйняття запахів та звуків реального світу. Дитина може реально боятися доторкання.

Це може призвести до складнощів у сприйнятті власного тіла та самого себе як окремої фізичної сутності (істоти), що важливо для формування власної ідентичності дитини, підлітка, юнака як представника соціальної спільноти - власної сім'ї, шкільного класу, національності й людської цивілізації у цілому.

Відомо, що сприйняття людей та їх оцінювання часто засновано на невербальній інформації. Але дитина не навчається зчитувати ці сигнали, якщо вона увесь час знаходиться в Інтернеті. У зв'язку із цим дослідники зазначають зменшення здатності дитини до співпереживань, прояву емоцій та емпатії.

#### **1.4. Побудова особистої ідентичності**

Цифрові технології по-різному впливають на формування особистості. Дитина активно експериментує, у неї з'являється чудова основа для побудови своєї ідентичності, експерименту з нею, пошук власного соціального "Я".

В Інтернеті дитина має можливість опанувати різноманітні соціальні ролі. Проте намагання випробувати різні ролі може призвести до того, що ідентичність дитини не формуватиметься, а буде інсценуватися.

Можлива затримка на стадії дифузної ідентичності – смутного, нестійкого уявлення про себе. Як результат, може уповільнитися процес самовизначення, переходу від дитинства до юнацтва і далі до зрілості.

## **2. Нові феномени цифрового середовища**

Життя у цифровому середовищі викликає появу нових психологічних контекстів і феноменів. Розглянемо деякі з них.

### **2.1. Феномен "кліпового мислення"**

Воно стало формуватися задовго до Інтернету, коли з'явилися телевізори та можливість перемикаєти канали.

Розвиток електронних форм спілкування повертає мислення людини до дотекстового періоду. Це не логічне мислення, а візуальні образи, різного роду асоціації. Деякі психологи розглядають кліпове мислення як перехід до іншої якості мислення – від лінійно-послідовного до мобільно-мережного.

Чи означає це, що діти з кліповим мисленням стають менш розумними?

Деякі дослідники вважають, що надмірне використання Інтернет призводить до негативних явищ, навіть до атрофії мозку дитини.

Проте існують й інші погляди. Наприклад, експерименти психолога Гері Смолла (Gary Small) доводять, що активне використання Інтернет призводить до формування нових нейронових зв'язків у мозку дитини.

### **2.2. Феномен соціальних мереж**

Від тривалого перебування в Інтернеті та під впливом онлайн-спілкування змінюються уявлення про соціальні цінності. Діти у рамках соціальних мереж накопичують велику кількість знайомих, соціальних зв'язків, що зберігаються потім практично на все життя і можуть сприяти або ні майбутній успішності. Через ці зв'язки дорослі люди виходять на новий рівень ресурсів. При цьому найчастіше важливу роль відіграють не близькі люди, а випадкові френди.

Постає питання: з якою кількістю осіб можна спілкуватися в Інтернеті без шкоди для власного здоров'я? Або взагалі – чи варто обмежити це спілкування певною кількістю у кожному віці?

На жаль, всесвітньо відомі приклади того, що саме через соціальні мережі утворюються і реалізують власні наміри злочинні угруповання.

### **2.3. Феномен приватності особистих даних**

Феномен приватності для нашої слов'янської культури не завжди був характерним. Підлітки налагоджують, просують свою приватність у соціальних мережах, довільно розпоряджаються персональними даними. Проте не завжди розуміють, що це пов'язано із захистом приватності особистості, поведінки і персональних даних сім'ї у першу чергу.

Проблема захисту і безпеки персональних даних дуже важлива. Саме поняття приватності у наш час змінюється, еволюціонує. Зникає межа між особистим і публічним, змінюються уявлення про приватне життя, воно стає майже прозорим.

У зв'язку із цим необхідно позначити **такі групи ризиків**: контентні, комунікаційні, споживацькі, технічні та Інтернет-залежність як окремий ризик.

Найголовніші ризики, що визначаються психологами, – комунікаційні й технічні. майже 50% дзвінків із комунікативних ризиків пов'язані із проблемою кібербулінга. кожний 5-й підліток зізнається, що він став жертвою булінга (знущання), а кожний 4-й підтверджує, що він – агресор.

Відсутність належної культури стосунків у школі, розуміння, що цього робити не можна, залишається проблемою.

Про окрему проблему залежності від Інтернету можна сказати, що будь-яка залежність – це нестача чогось у повсякденному соціальному житті, а саме відсутність знань про те, яким чином привернути увагу і турботу оточуючих до себе іншим способом, а також невпевненість у самому собі.

Тому у віртуальному світі, зокрема в Інтернеті, й діти, і дорослі люди знаходять способи самореалізації. Це можуть бути фото, смішні селфі, відеотрансляції й узагалі все, що допоможе особистості відчувати себе значущою і привернути увагу інших.

#### **2.4. Інтернет-безпека**

Дуже своєчасно і змістовно А. Макеєва [4] наголошує на необхідності попередження дітей про безпеку, які викликає неконтрольоване відвідування Інтернету. Батькам рекомендовано вчасно проговорити ситуації з дітьми і вимагати виконання правил безпечної поведінки у соцмережах:

- по-перше, бажано, щоб профіль дитини у соцмережі був закритим і доступ до нього мали лише ті, хто включений до переліку друзів, а не випадкові “погані хлопці”;

- по-друге, у друзі дозволяється додавати лише тих осіб, з якими дитина знайома у реальному житті;

- по-третє, найкращі “френди” – це батьки, тому що наявність батьків у переліку друзів означає для “поганів хлопців”, що дитина під наглядом;

- нарешті, зовсім не обов'язково у мережах повідомляти про дорогі подарунки на день народження, свою домашню адресу, місце знаходження (у відпустці на морі, на заняттях у спортшколі тощо) і взагалі відключати геотеги на смартфонах. Адже така відкритість порушує приватність сімейного життя і може викликати негативні наслідки.

#### **2.5. Феномен втрати інтересу до книжок**

Один герой відомого фільму “Москва сльозам не вірить” казав, що через 20 років не залишаться ані театрів, ані кіно, усюди буде телебачення. Проте все назване існує, а завдяки розвитку технологій додано ще Інтернет.

У одному з університетів США (штат Індіанаполіс) був проведений експеримент щодо навчання дітей не письму, а відразу друкуванню на клавіатурі персонального комп'ютера. Про позитивні результати цього експерименту даних немає. Тобто, окрім електронного підпису, важливо, щоб дитина навчилася писати (бажано декількома мовами), а в дорослому житті – ставити оригінальний підпис на важливих документах.

З появою електронних носіїв інформації та засобів зв'язку відбуваються дискусії про те, чи взагалі потрібні нам навчальні книжки у традиційному вигляді, чи потрібні навчальні й наукові бібліотеки як джерела інформації.

Можна з певністю зазначити, що до того часу, поки ми залишаємося електронною цивілізацією і не вигадали інших технологій сталого зберігання інформації, наші улюблені книжки будуть затребувані, а кращі видавництва матимуть замовлення. Про це свідчить щорічне успішне проведення книжково-видавничих форумів у Львові.

**Висновки.** За чверть віку використання Інтернету, соціальних мереж, мобільного зв'язку утворилися зовсім нові умови фізичного і психічного розвитку дітей, підлітків, студентської молоді.

Важливою умовою успішності навчання та безпеки дітей і підлітків у мережі можна



назвати **цифрову компетентність** (ІКТ-компетентність). Індекс цифрової компетентності опрацьовано у чотирьох названих вище сферах: контент (зміст), комунікації, споживання і технічний аспект.

З'ясовано, що діти не мають якихось особливих знань, проте вважають, що достатньо знають Інтернет. Бажано навчити представників нових поколінь правилам безпечної поведінки і захисту власної ідентичності.

Тому підвищення цифрової компетентності (ІКТ-компетентності) учнів, учителів, батьків, студентів, викладачів на початку нового навчального року стає важливим завданням для усіх педагогічних колективів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Поколение Z : психолог рассказала, как интернет изменил современных детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [lady/obozrevatel.com/baby49571-pokolenieZ](http://lady/obozrevatel.com/baby49571-pokolenieZ).
2. Уроки для учителей и поиск в Интернете // Сегодня. – 2016. – 16 августа. - С. 8.
3. Зелинский С. Е. Компьютер, ноутбук, планшет, смартфон для всех / Зелинский С. Е., Андрейченко А. М. – Х. : “Клуб семейного досуга”, 2016. - 480 с.
4. Makeeva A. Malen'kie deti, ne popadajtes' v seti [Электронный ресурс] / Makeeva A. // “КП в Украине”. – 2016. – 25 августа – 1 сентября. – С. 8. – Режим доступа : [www.kp.ua](http://www.kp.ua).

### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Pokolenie Z : psiholog rasskazala, kak internet izmenil sovremennyh detej [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : [lady/obozrevatel.com/baby49571-pokolenieZ](http://lady/obozrevatel.com/baby49571-pokolenieZ).
2. Uroki dlja uchitelej i poisk v Internete // Segodnja. – 2016. – 16 avgusta. S. 8.
3. Zelinskij S. E. Komp'juter, noutbuk, planshet, smartfon dlja vseh / Zelinskij S. E., Andrejchenko A. M. – H. : “Klub semejnogo dosuga”, 2016. 480 s.
4. Makeeva A. Malen'kie deti, ne popadajtes' v seti [Elektronnij resurs] / Makeeva A. // “КР в Ukraine”. – 2016. – 25 avgusta – 1 sentjabrja. – S. 8. – Rezhim dostupu : [www.kp.ua](http://www.kp.ua).

#### ***Kozlakova G.A. A quarter of a century from the Internet: achievements and challenges for the educational space***

*In this article are discussed some problems of influence of long time Internet using by pupils and students to their mind development. It is signed a necessity of high level of “decimal competence” for children, parents, educators.*

**Key words:** *Internet, influence of Internet, development of children, decimal competence.*

#### ***Козлакова Г.А. Четверть века с Интернет: достижения и вызовы для образовательного пространства***

*В статье обсуждаются проблемы психологического воздействия длительного использования Интернет на детей и подростков. Указано на важность повышения уровня “цифровой компетентности” для учеников, учителей, родителей.*

**Ключевые слова:** *Интернет, влияние на развитие детей, социальные риски, цифровая компетентность.*

УДК 51(07)

Семенець С.П.,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математичного аналізу, Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID ID: [orcid.org/0000-0003-2733-0539](https://orcid.org/0000-0003-2733-0539)

Житомир, Україна

## ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР

*Розроблено та науково обґрунтовано концепцію моделі навчально-математичної діяльності учнів. Представлено компоненти навчально-математичної діяльності, що забезпечують на практиці процес учіння математики. Доведено, що цілісність навчально-математичної діяльності учнів забезпечується єдністю потребово-мотиваційного, проєктувально-задачного, конструктивного, реалізаційного та рефлексивного компонентів.*

**Ключові слова:** концепція, модель, навчально-математична діяльність учнів, математичні здібності, учіння математики, інтерес.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства спричинив постановку нових цілей і завдань математичної освіти. Традиційна математична освіта, де головною метою навчального процесу є передача знань, формування вузькофахових умінь і навичок, не забезпечує повноцінний розвиток особистості як суб'єкта діяльності, здатного самостійно мислити і готового приймати відповідальні рішення. Тут експлуатується зона актуального розвитку особистості, у результаті чого навчання «плететься у хвості» її розвитку. Насправді існує ціла низка протиріч, серед яких ключовим, на нашу думку, є глибоке внутрішнє протиріччя між дедуктивним змістом дисципліни та методикою її навчання.

У наших новітніх дослідженнях вивчалися теоретико-методологічні засади, студіювалися методичні аспекти окресленої наукової проблеми. Зокрема, було обґрунтовано положення про головну роль змісту навчального матеріалу математики, розкрито специфіку процесуального компонента методичної системи розвивального навчання математики [8; 9]. Натомість дотепер актуальною залишається проблема науково-теоретичного обґрунтування концептуальної моделі навчально-математичної діяльності учнів як основи їхнього розвитку у діяльнісному, генетичному, соціальному, психологічному та індивідуальному вимірах особистості.

*Мета статті* – з огляду на методологію і теорію розвивального навчання розробити науково обґрунтовану концепцію моделі навчально-математичної діяльності учнів.

Наукове розв'язання окресленої проблеми тісно пов'язується із сучасним поняттям особистості, використанням категорії особистості як ключової в процесі модернізації системи математичної освіти, реорганізації процесу навчання математики. У представленому дослідженні послуговуємося тлумаченням особистості українським психологом В. В. Рибалком, згідно з яким особистість – це суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою системою психічних властивостей, що формується, виявляється у творчій та самоперетворюючій діяльності, спілкуванні; опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом [6]. Поділяємо думку про те, що «... у наш час розійшлися лінії навчання і культурного розвитку, і навчання (принаймні у його теперішніх формах) аж ніяк не є засобом розвитку, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. С. Виготського. Освіта виявилася гранично раціоналізованою і вербалізованою. З неї вихолощено афективно-емоційний запал дитинства, що веде до поширення в суспільстві професійно-компетентного, але бездуховного

індивіда» [4, с. 39]. *Насправді, нерозв'язаність проблеми учіння, а на цьому тлі зорієнтованість індивіда виключно на результат, нехтування процесуальною складовою (рефлексивним розумінням процесу пізнання) індукує, власне кажучи, іншу вельми значущу соціально проблему – занепад духовності, девальвація в суспільстві моральних цінностей і домінування матеріальних.*

Розгляд учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності – ось, що лежить в основі розв'язання проблеми учіння математики. Проте в традиційних методиках це здійснюється формально, без урахування того, що для суб'єкта пізнання процес оволодіння знаннями передбачає теоретичне мислення, актуалізацію потребово-мотиваційного (ціннісного), задачного й операційного компонентів навчальної діяльності. Отож загострюються *загальновідомі освітньо-математичні проблеми*: небажання навчатися; неможливість самостійно продовжувати навчання; зорієнтованість на результат (одержати високу оцінку, атестат, диплом), а не на процес (спосіб досягнення цілі); домінанта зовнішніх чинників виховання та нівелювання внутрішніх, пов'язаних із становленням особистості учня як суб'єкта навчально-математичної діяльності.

Для розв'язання названих проблем концептуальним слугує положення про те, що тільки в суб'єкта власних дій та власної діяльності створюються реальні можливості для становлення й розвитку особистості. Діяльність – це рушійна сила розвитку, оскільки «сутність діяльності - у творенні світу людиною, у творенні власних суспільних відносин і самого себе» [1, с. 14]. Тому розвиток учня – *це процес його самотворення як особистості в діяльності*. Такою діяльністю є навчальна, що виступає формою засвоєння теоретичних знань у процесі розв'язування навчальних задач. Згідно зі створеною О. М. Леонтьєвим загальною теорією діяльності первісною є практична (зовнішня) діяльність, від якої походять усі види психічної (внутрішньої) діяльності. Структуру цілісної людської діяльності формують: потреби, мотиви, цілі, умови і засоби досягнення цілей, дії та операції. Будь-яка діяльність постає як процес розв'язування специфічних для цієї діяльності задач, а під задачею розуміється поєднання цілей та умов їх досягнення [3, с. 159-182].

З огляду на вищезазначене розвиток навчально-математичної діяльності учнів здійснюється за умови первісного виконання практичних дій у процесі розв'язування практичних (прикладних) задач з математики. Отже, з одного боку, розв'язується одна із ключових проблем математичної освіти – проблема походження математичних знань, а з іншого – у навчанні математики практично втілюється ідея прикладної математики про застосування методу математичного моделювання для дослідження процесів і явищ. Практичний зміст навчального матеріалу з математики актуалізує суб'єктний досвід, відтак усвідомлюється потреба, з'являється пізнавальний мотив, пов'язаний з інтересом до процесу пізнання та знаходження способу розв'язування задачі.

Позитивна мотивація навчання математики, передусім інтерес до вивчення математики, слугують успішній навчально-математичній діяльності, яка своєю чергою забезпечує перехід на вищий рівень розвитку математичних здібностей. Тут насправді простежується триплет *інтерес ⇔ діяльність ⇔ здібності*, цілісна єдність якого забезпечує розвиток особистості. Назване утворення має ознаки саморозвивальної системи, у результаті функціонування якої досягається вищий рівень розвитку як системи в цілому, так і її структурних компонентів. На вищому рівні особистісного розвитку триплет набуває таких форм: *інтерес ⇔ діяльність ⇔ обдарованість*; *інтерес ⇔ діяльність ⇔ талант*. У цьому процесі одну з ключових ролей відіграють особистісні чинники, передусім емоційно-вольова сфера, самооцінка, характер і рівень домагань суб'єкта діяльності. Однак, власне кажучи, системо утворюючим компонентом зазначеної тріади вважаємо інтерес як структурну одиницю потребово-мотиваційної сфери особистості. Саме безкорисливий інтерес, на думку О. К. Дусавицького, слугує

основоположним елементом у структурі особистості. Назване особистісне утворення розуміється як вибіркоче відношення до чого-небудь, певна ієрархія відношень, що відображає ставлення індивіда до світу, у якому проявляється його цілісність [2]. Зважаючи на те, що в основі інтересу лежить переживання цілісного відношення «я і світ» [2, с. 12], сутнісною характеристикою інтересу до математики є переживання цілісного відношення учня «я і світ, що інтерпретується математикою».

Згідно зі створеною П. Я. Гальперінім і Н. Ф. Талізінною теорією поетапного формування розумових дій і прийомів розумової діяльності [10] розрізняємо три типи навчання: перший передбачає навчання дії за вказаним зразком, другий – використання вказівок щодо покрокового виконання завдання за готовим алгоритмом, третій – навчання аналізу задачі, знаходженню способу дій та самостійному складанню алгоритму як узагальненої схеми розв'язування типових задач. Саме третій тип засвоєння передбачає розв'язування навчальних задач, виконання змістово-теоретичних дій (аналіз, абстрагування, узагальнення, планування) і, зрештою, уможливорює реалізацію методу *сходження від абстрактного до конкретного* в процесі вивчення математики. Тут створюються іманентні умови для актуалізації структурних компонентів математичних здібностей. Навчання згідно з третім типом, з одного боку, представляється як процес навчальної діяльності, а з іншого – активізує процес мислення, розвиває математичні здібності та виховує інтерес.

Для встановлення закономірностей формування навчально-математичної діяльності необхідно з'ясувати психологічні новоутворення підліткового та раннього юнацького віку (основна та старша школи), виокремити основні чинники розвитку пізнавальних процесів у психології дорослішання. Примітно, що інтелектуальне *самоствердження* підлітків відбувається в їхній навчальній діяльності, в процесі реалізації пізнавальних потреб та *інтересів*. Саме завдяки виконанню пізнавальних і продуктивно-творчих завдань, що розвивають *інтерес*, навчання набуває особистісного сенсу і перетворюється в самоосвіту. Вважається, що підлітковий віковий період плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення, а також мислення на рівні формальних операцій (за Ж. Піаже, [5]).

У роботах з вікової психології до центральних новоутворень раннього юнацького періоду віднесено *особистісне самовизначення* як потреба юнаків і дівчат посісти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості [7, с. 237]. Формуються такі якості особистості, від яких залежить результативність діяльності: *інтерес* до певної галузі знань, *зацікавленість* певною дисципліною, організованість, наполегливість і відповідальність. Їхній тісний зв'язок забезпечує психологічні утворення, які називають талантом і покликанням [7, с. 259].

Резюмуючи вищезазначене, робимо висновок про те, що ранній юнацький віковий період вирізняється від підліткового *розвивальною наступністю* – тут формуються складніші індивідуально-психологічні утворення, засвоюються непрості різновиди діяльності, подальшого розвитку набувають унікальні особистісні якості. Таких змін зазнають усі компоненти триплету *інтерес*  $\Leftrightarrow$  *діяльність*  $\Leftrightarrow$  *здібності*, що засвідчує динаміку особистісного розвитку, позитивні зміни в структурі особистості. Загалом у динаміці едукації (навчання, виховання, розвиток) простежується різнорівнева (вертикальна) розвивальна наступність стосовно різних вікових періодів і ступенів освіти. Динаміка вікового розвитку особистості школяра зумовлює однорівневу (горизонтальну) розвивальну наступність навчання, що передбачає послідовність і систематичність у оволодінні теоретичним матеріалом, засвоєнні узагальнених способів дій та мислення, формуванні індивідуально-психологічних утворень та якостей особистості. Отже, *розвивальна наступність має бути сутнісною характеристикою процесу навчання, а принцип розвивальної наступності стати засадничою ідеєю теорії розвивального*

навчання.

З огляду на зроблений аналіз, теоретичною основою концептуальної моделі навчально-математичної діяльності учнів є такі положення:

1. Основою затребуваної мотивації щодо цієї діяльності слугують такі системоутворюючі складові: потреба в особистісному самоствердженні, професійне самовизначення в процесі вивчення математики, а також інтерес до побудови, дослідження та реалізації математичних моделей.

2. Навчально-математична діяльність має задачну структуру, а отже, здійснюється в процесі постановки і розв'язування специфічних задач. Задачна структура розвивального навчання математики слугує програмою навчально-математичної діяльності, у якій реалізується *принцип розвивальної наступності: у визначеній ієрархії задачі різняться рівнем змістово-теоретичного узагальнення*. Первісними є прикладні задачі, що розв'язуються методом математичного моделювання, а системоутворюючим поняттям математики слугує поняття «*математична модель*».

3. Розв'язування навчально-математичних задач здійснюється відповідно до третього типу орієнтування в завданні і передбачає виконання змістово-теоретичних дій: аналіз, узагальнення, абстрагування, планування, рефлексія. За результатами розв'язування таких задач створюються навчально-математичні моделі, де сформовано узагальнені способи дій у процесі розв'язування типових задач з математики.

4. Часткові задачі з математики розв'язуються згідно з логікою сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового), що передбачає покрокову реалізацію розроблених навчально-математичних моделей на етапі формування умінь і навичок.

5. Розвитку навчально-математичної діяльності учнів слугують їхні математичні здібності, що проявляються і розвиваються в цій діяльності. Тому в процесі розв'язування задач мають актуалізуватися різні компоненти та різні типи математичних здібностей: кодувально-формалізований, когнітивно-узагальнювальний, мнемічно-узагальнювальний, кодувально-когнітивний, кодувально-мнемічний, когнітивно-мнемічний, однорідний.

6. Специфіка (зовнішній бік) навчально-математичної діяльності учнів зумовлюється персональними пізнавальними стилями та стратегіями навчання. Формування навчально-математичної діяльності здійснюється в міру засвоєння різних рівнів стильової поведінки: стилю кодування інформації, когнітивного стилю, стилю постановки та розв'язування проблем, епістемологічного стилю. Суб'єкт навчально-математичної діяльності характеризується персональним пізнавальним стилем – ієрархічно організованою, гнучкою формою індивідуальної інтелектуальної поведінки.

7. Рефлексія процесу учіння математики (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль) є невід'ємною складовою навчально-математичної діяльності.

Розроблена концепція моделі навчально-математичної діяльності учнів містить п'ять структурних компонентів.

**Потребово-мотиваційний компонент** навчально-математичної діяльності учнів інтегрує три аспекти: по-перше, відображає закономірності психічного розвитку підліткового віку та ранньої юності (формування психологічних новоутворень періоду дорослішання); по-друге, визначає інтерес як системотвірний компонент у структурі особистості, як переживання цілісного відношення учня «*я і світ, що інтерпретується математикою*»; по-третє, конкретизує специфіку предмета діяльності – математичні моделі. З позицій системного підходу потребово-мотиваційний компонент слугує підсистемою в складній системі «навчально-математична діяльність», він є основоположним (системотвірним).

**Проектувально-задачний компонент** навчально-математичної діяльності передбачає її представлення у формі задачної системи, що має декілька рівнів змістового

теоретичного узагальнення. Перший рівень займають практичні і прикладні задачі, у процесі розв'язування яких вирішується три ключові освітні питання: 1) розв'язується проблема походження математичних знань, реалізується культурно-історичний підхід до навчання математики; 2) формуються вміння застосовувати математичне моделювання як метод навчального пізнання; 3) втілюється ідея сходження від абстрактного (загального) до конкретного (часткового): від загального поняття «математична модель» до математичної моделі прикладної задачної ситуації. Другий рівень містить навчальні задачі, передбачає навчальне моделювання й формування способу (методу) розв'язування типових задач з математики. Навчально-теоретичні задачі з математики характеризуються третім рівнем змістово-теоретичного узагальнення, на якому вивчаються загальнологічні та загальноматематичні методи. Найвищий рівень представлений навчально-дослідницькими задачами з математики, результати розв'язування яких мають елементи наукової новизни. Визначена система різнотипних задач забезпечує засвоєння теоретичної і практичної складових навчального матеріалу та водночас слугує програмою навчально-математичної діяльності учнів.

Таким чином, згідно з діяльнісним підходом навчання учнів математики здійснюється у формі навчально-математичної діяльності як процесу постановки та розв'язування різнотипних задач (прикладних, математичних, навчальних, навчально-теоретичних, навчально-дослідницьких). Рівень змістово-теоретичного узагальнення задачної системи навчання математики співвідносимо із зоною найближчого математичного розвитку суб'єктів навчально-математичної діяльності. Отже, у навчальному процесі можуть створюватися чотири зони найближчого математичного розвитку учнів:

- *базова зона* відповідає першому рівню задачної системи розвивального навчання математики, на якому формуються вміння створювати математичні моделі, формулювати та розв'язувати математичні задачі;

- *навчальна зона* співвідноситься з другим рівнем теоретичного узагальнення задач, де розв'язуються навчальні задачі, створюються навчальні моделі;

- *навчально-теоретична зона* корелюється з третім рівнем задачної системи, на якому розв'язуються навчально-теоретичні задачі, моделюються загальнологічні та загальноматематичні методи;

- *навчально-дослідницька зона найближчого математичного розвитку* створюється в процесі розв'язування задач четвертого рівня змістового теоретичного узагальнення і передбачає виконання учнями математичних досліджень.

Названі зони встановлюються в умовах співпраці (співробітництва) вчителя та учнів, у процесі колективного і колективно розподіленого розв'язування окреслених типів задач. *Перетворення зони найближчого математичного розвитку в зону актуального розвитку (відповідний тип задач розв'язується учнями самостійно) засвідчує про нову інтелектуальну якість, перехід суб'єкта навчально-математичної діяльності (його математичних здібностей) на вищий рівень розвитку.*

**Конструктивний компонент** розкриває зміст і структуру системи дій і операцій у процесі розв'язування типових математичних задач. Визначена ієрархія навчальних дій виконує роль навчальної моделі для застосування в типових задачних ситуаціях прикладного, практичного й математичного змісту. Розвиток конструктивного компоненту навчально-математичної діяльності визначають два чинники: перший – *це вміння виконувати змістовий аналіз задачної ситуації, створювати математичні моделі, переформулювати задачі, виокремлювати евристичні (знаходити ключову ідею), будувати навчальні моделі; другий – математичні здібності, такі їх компоненти, як кодувально-формалізований, когнітивно-узагальнювальний і мнемічно-узагальнювальний* [8].

**Реалізаційний компонент** навчально-математичної діяльності забезпечує покрокове виконання дій і операцій згідно зі створеною навчальною моделлю (алгоритмом), а також передбачає оформлення розв'язання поставленої задачі. Тут одним із ключових завдань є контроль як окремо виконаних дій і операцій, так і цілісного засвоєння способу дій у процесі розв'язування типових задач. Розвиток названого компонента здійснюється в процесі розв'язування системи типових задач, що, по суті, є формуванням нових умінь і навичок.

**Рефлексивний компонент** забезпечує самоаналіз виконаної навчальної роботи, самоконтроль і самооцінку, що здійснюються на декількох вимірах: змістовому (теоретичному), процесуальному (уміння розв'язувати задачі), референтному (соціальному) та ціннісному (потребово-мотиваційному). Учні дають відповідь на питання: якою є міра розуміння теоретичного матеріалу? який ступінь розвитку умінь розв'язувати задачі? яка власна соціальна позиція переважала? якими є власні ціннісні орієнтації в навчанні математики?

Отже, цілісність навчально-математичної діяльності учнів забезпечується єдністю потребово-мотиваційного, проєктувально-задачного, конструктивного, реалізаційного та рефлексивного компонентів. Задачна структура цієї діяльності будується згідно з принципом розвивальної наступності: у визначеній ієрархії задачі різняться рівнем змістово-теоретичного узагальнення. Визначальною особистісною характеристикою, що забезпечує розвиток навчально-математичної діяльності учнів, слугує зацікавленість у вивченні математики. Формула-триплет *інтерес до вивчення математики*  $\Leftrightarrow$  *навчально-математична діяльність*  $\Leftrightarrow$  *математичні здібності (математична обдарованість, математичний талант)* є засадничою в теорії розвивального навчання математики. До перспективи подальших досліджень відносимо питання про специфіку методичної системи розвивального навчання математики в середній школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
2. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 204 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003. – 323 с.
5. Пиаже Ж. Структуры математические и оперативные структуры мышления / Ж. Пиаже // Преподавание математики. – М. : Учпедгиз, 1960. – 316 с.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: [монографія] / В. В. Рибалка. – К. : Вища школа, 1996. – 362 с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія: [навч. посіб.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
8. Семенець С. П. Методологія і теорія розвивального навчання математики: [монографія] / С. П. Семенець. – Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2015. – 236 с.
9. Семенець С. П. Системотвірне поняття та особливості змісту розвивального навчання математики / С. П. Семенець // Педагогіка вищої та середньої школи: [зб. наук. праць] / ДВНЗ «Криворізький національний університет». – Кривий Ріг, 2015. – Вип. 46. – С. 207-212.

10. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы развития мышления / Н. Ф. Талызина // Советская педагогика. – 1967. – № 1. – С. 28–32.

**REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Davyidov V.V. Teoriya razvivayuschego obucheniya / V.V. Davyidov. – M.: Intor, 1996. – 544 s.
2. Dusavitskiy A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoy deyatel'nosti / A.K. Dusavitskiy. – M.: Dom pedagogiki, 1996. – 204 s.
3. Leontev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost / A.N. Leontev. – M.: Pedagogika, 1975. – 304 s.
4. Metodika navchannya i naukovih doslidzhen u vischly shkolI: [navch. posIb.] / S.U. Goncharenko, P.M. Oliynik, V.K. Fedorchenko ta In. / za red. S.U. Goncharenka, P.M. Oliynika. – K.: Vischa shk., 2003. – 323 s.
5. Piazhe Zh. Strukturyi matematicheskie i operativnyie strukturyi myishleniya / Zh. Piazhe // Prepodavanie matematiki. – M.: Uchpedgiz, 1960. – 316 s.
6. Ribalka V.V. Psihologiya rozvitku tvorchoyi osobistosti : [monografIya] / V.V. Ribalka. – K.: Vischa shkola, 1996. – 362 s.
7. Savchin M.V. VIkova psihologiya: [navch. posIb.] / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. – K.: Akademvidav, 2006. – 360 s.
8. Semenets S.P. Metodologiya i teoriya rozvival'nogo navchannya matematiki: [monografIya] / S.P. Semenets. – Zhitomir : Vid-vo O.O. Evenok, 2015. – 236 s.
9. Semenets S.P. Sistemotvirne ponyattya ta osoblivosti zmlstu rozvival'nogo navchannya matematiki / S.P. Semenets // Pedagogika vischoyi ta serednoyi shkoli : [zb. nauk. prats] / DVNZ «Krivorizkiy natsionalniy unIversitet». – Kriviy RIg, 2015. – Vip. 46. – S. 207–212.
10. Talyizina N.F. Teoriya poetapnogo formirovaniya umstvennyih deystviy i problemyi razvitiya myishleniya / N.F. Talyizina // Sovetskaya pedagogika. – 1967. – # 1. – S. 28–32.

**Семенец С. П. Личностно-развивающее обучение математике: деятельностное измерение**

*Разработана и научно обоснована концепция модели учебно-математической деятельности учащихся. Представлены компоненты учебно-математической деятельности, обеспечивающие на практике процесс обучения математике. Доказано, что целостность учебно-математической деятельности учащихся обеспечивается единством потребностно-мотивационного, проектно-задачного, конструктивного, реализационного и рефлексивного компонентов.*

**Ключевые слова:** *концепция, модель, учебно-математическая деятельность учащихся, математические способности, обучение математике, интерес.*

**Semenets S. P. Personal and developmental mathematics education: the activity measurement**

*The purpose of the article is the development of science-based concepts models of pupils' educational and mathematical activity. It is determined that notable combined with educational and development mathematical activity, development provide the interest of pupils in studying mathematics. Formula: interest in studying mathematics  $\Leftrightarrow$  mathematical educational activities  $\Leftrightarrow$  mathematical abilities (mathematical genius, mathematical talent) are fundamental in the theory of developmental education mathematics. It is concluded that the integrity of the educational mathematical activity of pupils ensured unity motivational, tasks, constructive, realizable and reflective components.*



**Key words:** *concept, model, educational mathematical activity of pupils, mathematical ability, developmental education, learning mathematics, interest.*

УДК 378.147

**Сидорчук Н.Г.,**  
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
*orcid.org/0000-0003-2824-1562*  
*sydorchukng@ukr.net*  
Житомир, Україна

### СКРАЙБІНГ: ІННОВАЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ АУДІОВІЗУАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті схарактеризовано скрайбінг як інноваційну технологію аудіовізуальної підтримки навчального процесу. Актуалізовано традиційні технології, що ґрунтуються на положеннях теорії візуального мислення – комплексного використання подразників, що діють на людину під час засвоєння інформації. Доведено інноваційність змісту технології скрайбінгу, подано його загальну характеристику. Подано характеристику видів скрайбінгу. Наведено приклади використання скрайбінгу у практичній діяльності закладів освіти. Визначено перспективи використання скрайбінгу як засобу розвитку креативного мислення.*

**Ключові слова:** *інноваційні технології навчання, традиційні технології навчання, скрайбінг, скрайбінг-фасилітація, скрайбінг-презентація, відеоскрайбінг.*

**Вступ.** Підвищення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах є ключовою умовою входження вітчизняної системи освіти у Європейський освітній простір [1]. Важливим напрямом реалізації окресленого завдання є володіння викладачем вишу ефективними формами та методами, інноваційними технологіями реалізації навчального процесу з опорою на вимоги сучасного знанневого, інформаційного суспільства.

За таких умов у навчальний процес закладів вищої освіти активно впроваджуються технології аудіовізуальної підтримки як особливий вид педагогічної взаємодії на основі використання спеціальних засобів (презентацій, відеофільмів, комп'ютерних програм тощо). За своїм призначенням аудіовізуальна підтримка дозволяє одночасно розв'язувати ряд завдань: відбиває потреби педагогічної науки та практики щодо удосконалення процесу професійної підготовки з урахуванням інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу; сприяє переорієнтації як змістового, так і організаційного характеру підготовки майбутніх фахівців; дозволяє надати нового інформаційного характеру традиційним формам й методам навчання та ін. [5, с. 27-32].

Розробкою окремих аспектів поширення нових інформаційно-комунікаційних методик навчання займаються провідні вітчизняні (Р.С. Гуревич, Н.М. Дементієвська, М.Ю. Кадемія, Ю.І. Машбиць, Н.В. Морзе, К.М. Обрізан та ін.) та зарубіжні (Є.М. Котенко, Є.С. Полат, І.В. Роберт, К. Робінсон та ін.) фахівці. Цікавим у зазначеному контексті є розширення аудіовізуального навчального простору шляхом упровадження у процес професійної підготовки вищої школи новітньої технології презентації, яка у практичному та науковому обігу отримала назву *скрайбінгу*.

**Метою** статті є виявлення можливостей застосування скрайбінгу у навчальному

процесі як інноваційної технології, що ґрунтується на теорії візуального мислення та практичному досвіді цілого ряду широко відомих авторських систем; вироблення пропозицій щодо впровадження скрайбінг-технології у навчальний процес.

**Виклад основного матеріалу.** Скрайбінг (від англ. "scribe" – створювати ескізи або малюнки), як зазначає О. Проців, – новітня техніка презентації, у якій мова оратора ілюструється "на льоту" малюнками на білій дошці (або аркуші паперу) [7]; в основі виконання та використання цієї аудіовізуальної техніки – зображення малюнків, перетворення речей та явищ на візуальні образи, розписування, пояснення через образи [12]. Фахівця із скрайбінгу прийнято називати скрайбером, а презентацію, яку він створює – скрайб.

Відомий вітчизняний скрайбер Юлія Кнюпа вживає у синонімічному до скрайбінгу значенні термін "літописання" або "сенсописання". А у практичній діяльності, що здійснює у межах проекту "Ательє візуальних конспектів Юлії Кнюпи", скрайбінг називає візуальними конспектами [8].

Особливістю скрайбінгу є те, що у ході виконання поставлених завдань одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, уява людини, що у комплексі сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню певної дидактичної одиниці. Саме ці особливості визначають скрайбінг як одну із сучасних технологій, що допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти.

У цілому, головним у змістовій інтерпретації поняття скрайбінг є візуалізація інформації, а його ключовим завданням – відтворення інформації у привабливій для слухача і глядача формі для кращого її запам'ятовування і засвоєння. Це спосіб фіксації найважливіших тез виступу спікера чи тренера під час заходу за допомогою візуальних засобів – метафор, особливим чином оформленого тексту й інших елементів. Такий запис робиться наживо, тобто безпосередньо під час самого виступу, зазвичай на великоформатних поверхнях. Це естетично оформлений візуальний конспект концентрованих смислів [8].

Виділяють цілий ряд видів скрайбінгу: *фасилітація, скрайбінг-презентація, відеоскрайбінг* та ін. Так, скрайбінг-фасилітація (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) – це переклад інформації зі словесної форми у візуальну та фіксування її у режимі реального часу. Робота викладача на занятті під час пояснення нового матеріалу з крейдою в руках – приклад скрайбінгу-фасилітації [11].

Скрайбінг-фасилітація може бути й одним із видів діяльності студента, який за допомогою візуалізації виконує навчальні завдання: *"складання конспекту"* лекції безпосередньо на занятті, за прочитаним першоджерелом, для виступу, доповіді за певною темою, проблемою, індивідуальним завданням та ін. [9].

Для виконання "скрайбінг-фасилітації" використовуються різні типи зображень: малюнки, піктограми, символи, окремі ключові слова (написи, гасла), схеми та діаграми. Скрайбінг може бути розміщений як на дошці, так і на одному або декількох аркушах паперу. В ідеалі, дивлячись на скрайб-малюнки, слухач, на основі актуалізації в пам'яті почутого, має відтворити інформацію вголос перед аудиторією або у письмовому вигляді хоча б у загальних рисах. Якщо малюнки доречно віддзеркалюють певне питання, тему або проблему, то у ході комунікації особливих труднощів не виникає, тому важливим є не якість малюнка, а обрана авторська асоціація, її характер [13].

У такій інтерпретації скрайбінг, винайдений британським художником Ендрю Парком для Британської асоціації з поширення наукових знань, став активно розвиватися на Заході з 70-х рр. ХХ ст. А використання скрайбінгу як інтерактивного засобу для концептуалізації інформації у межах навчального процесу з часом започатковано американським викладачем Полом Богушем [11].

Однак, ідея кодування знань з'явилась у ще у 60-і роки у Німеччині, де вийшов

методичний посібник з історії. У ньому кожна тема подавалась у вигляді умовних символів та письмових пояснень до них. У підручниках в кінці розділів розміщувалася умовна "аудиторна дошка" із схемами, кресленнями і записами, які при поясненні відтворював викладач. Так поступово почала розвиватися ідея навчання на підставі компактних опорних сигналів, які можна вважати не чим іншим, як умовними зображеннями-символами подій, фактів, явищ.

За таких умов варто звернутися й до досвіду В.Ф. Шаталова, який у той же час (60-ті роки ХХ ст.) розпочав роботу над своєю авторською методикою, а у 1971 р. на основі власного практичного досвіду запропонував використовувати її як особливу організаційно-методичну систему навчання.

Однією з характеристик методу В.Ф. Шаталова є вивчення навчального матеріалу укрупненими дидактичними одиницями. Ця ідея належить П.М. Ерднієву, який вважав, що дидактичною одиницею може бути сукупність питань або груп задач, які опрацьовуються протягом одного заняття. Ця одиниця знань повинна бути стійкою до зберігання в пам'яті і виконувати роль свого роду генетичної бази для наступного нарощування нових часток знань.

П.М. Ерднієв не вилучає з навчального матеріалу частину інформації, а лише по іншому його структурує, створюючи укрупнені, узагальнені дидактичні одиниці одночасного вивчення. Скорочення часу на вивчення цього матеріалу не ставилось головною метою, хоча таке скорочення (на 15...20%) мало місце [3, с. 118-142].

Зовсім по іншому пропонує ідею укрупнених дидактичних одиниць В.Ф. Шаталов, який використовує її головним чином для значного скорочення терміну навчання. Досягається така економія часу за рахунок викладання вчителем і відтворення тими, хто навчається, знання не всього змісту навчальної програми, а лише змісту конспекту конкретного матеріалу, знання основних понять і зв'язків між ними. У стороннього спостерігача складається враження, що зайва інформація відкидається, однак вона просто укрупнюється шляхом використання так званих опорних сигналів, об'єднаних у листи опорних сигналів (ЛОС). Іноді їх називають опорними конспектами, опорними схемами [17].

За В.Ф. Шаталовим, *опорний сигнал* – це знак (або сукупність знаків), який є кодом навчальної інформації, її згорнутою формою. Його семантичний зміст має однозначно розкриватися не тільки у ході сприймання певної дидактичної одиниці, але й у ході відповідної діяльності з ним [17, с. 3-126; 18].

У цілому ж, методична система В.Ф. Шаталова включає в себе: розгорнуте пояснення викладача; стислий виклад навчального матеріалу за плакатом з опорними сигналами (або малюнком, що відтворюється вчителем у ході пояснення нового матеріалу); вивчення опорних сигналів кожним учнем за роздатковим матеріалом; робота з підручником і листком з опорними сигналами вдома; письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці; відповіді за опорними сигналами; постійне повторення і поглиблення знань.

Цікавим у контексті актуалізованої проблеми є й система роботи з опорними сигналами (блок-схемами) О.І. Пометун і Г.О.Фреймана, створюючи яку вони визначили сутність і взаємозв'язки між історичними процесами і явищами, їх відповідність певному образу на основі використання розроблених символів і знаків (торгівля – це кораблик, який пливе морем; землеробство – мотика; монархія – корона та ін.). Сукупність таких символів, за авторським задумом, дозволяє скласти відповідну блок-схему [6; 16, с. 30-35].

Ідея використання *символів-пиктограм* як засіб підвищення ефективності навчального процесу запропонована вчителем-методистом В.О. Мискіним, який пиктограмами або іконічними моделями називає схеми або малюнки, що

використовуються для умовного позначення основних понять або явищ навчального матеріалу [15, с. 36-39].

Представлені авторські системи давно і ефективно застосовуються вітчизняними педагогами, але за своїм змістом практично відповідають характеристикам "скрайбінг-фасилітації", що визначає необхідність доведення інноваційного змісту скрайбінг-технологій.

Як показав аналіз наукових джерел та досвіду роботи скрайберів у галузі освіти, закладаючи спільні постулати комплексного впливу на психіку з метою підвищення ефективності відтворення навчального матеріалу (Ден Роем – теорія візуального мислення), скрайбінг, на відміну від класичних аудіовізуальних систем, розвивається у напрямі активного використання технічних засобів (аудіо-, відео-, комп'ютерної техніки та їх технічного забезпечення), у тому числі для надання динаміки малюнку. Так, виокремлюють ряд інноваційних шляхів аудіовізуальної підтримки навчального процесу – скрайбінг-презентації та відеоскрайбінг.

Перший – найпоширеніший, використовується під час виступу доповідача. Він супроводжує його мовлення за допомогою різних схем, малюнків, графіків. Разом з тим, головним елементом скрайбінга є усне повідомлення з чіткою дикцією за кадром, гарним звучанням, що посилюють зоровий ефект. "Озвучка" (голос диктора) веде за собою весь образотворчий ряд, а музика стає ефектним доповненням презентації. Чіткість, стислість, зрозумілість – основа ефективності застосування скрайб-презентації [13].

Відеоскрайбінг – це динамічний вид скрайбінгу, особливий відеоролик, у якому зображення з'являються ніби з-під пера, ручки, маркера. Він може бути представлений у вигляді статичних схем/графіків, скрайб-малюнків, скрайб-розповідей (коміксів), простих надписів, виготовлених в особливому стилі [14]. Його найважливішою особливістю визначають можливість використання безліч разів [11].

Відеоскрайбінг включає мальований скрайбінг, аплікаційний скрайбінг та онлайн-скрайбінг.

*Мальований скрайбінг* вважають класичним видом скрайбінгу, коли скрайбер зображує в кадрі картинку, піктограми, схеми, діаграми, записує ключові слова. Це відбувається паралельно з текстом, що звучить за кадром.

*Аплікаційний скрайбінг* передбачає використання техніки, коли на довільний фон у кадрі накладаються чи наклеюються готові зображення, які відповідають тексту, що озвучується. Різновидом аплікаційного є магнітний скрайбінг, специфіка якого полягає у тому, що готові зображення кріпляться магнітами на презентаційну магнітну дошку.

Створення *онлайн-скрайбінгу* передбачає використання спеціальних програм й онлайн-сервісів (PowToon, VideoScribe та ін.). За їх допомогою відео можна створювати за готовими шаблонами, однак безкоштовні можливості зазначених сервісів обмежені [13].

Незвичайною, у певному розумінні, перехідною формою відеоскрайбінгу стало застосування у 70-80-х роках минулого століття у Великій Британії методу інтелектуальних карт (*mind mapping*) у початковій школі. Сама назва інноваційного педагогічного інструменту є спробою перекладу словосполучення "Mind Maps", яке використовував у своїх бестселерах її творець – британський психолог Тоні Бьюзен. Часто у науковому обігу зустрічаються синонімічні переклади назви цього методу: карти асоціацій; карти роздумів; карти думок; карти пам'яті; ментальні карти. Кожна з назв так чи інакше відображає основну ідею запропонованої техніки, стрижнем якої є побудова "дерева асоціацій". У його центрі розміщують базовий образ, від якого відходять кілька товстих гілок – "рішення" (ідеї), безпосередньо пов'язані з базовим образом. Від останніх може відходити нескінченне число малих гілочок, які відносно першообразу є вторинними, третинними і т. д., та визначають певну систему взаємозв'язків.

Як зазначає І. Кіндрад, інтелект-карти є популярним освітнім інструментом, що сприяє максимальному запам'ятовуванню навчальної інформації завдяки синергетичному синтезу: візуалізації, систематизації, класифікації, асоціації.

Психологічним підґрунтям для роботи з інтелект-картами є проєкція процесів, що відбуваються у мозку під час запам'ятовування нової інформації. Так, новий біт даних, що надходить до мозку, є стрижнем, що побудови його у вигляді цілісного ядра. Від нього відгалужуються численні "промені" – асоціації, дотичні до цієї (як правило, нової) інформації. За таких умов, кожна асоціація перебуває у нерозривному зв'язку з безліччю інших, безпосередньо непов'язаних з первинним бітом. По суті, зв'язки, що утворюються за асоціаціями та власне асоціації й створюють певну інтелект-карту обраної предметної області. Для вивчення кожного окремого поняття, проблеми необхідно будувати специфічну для цього "ментальну карту".

В умовах застосування інтелект-карт глибина (майже 100%) засвоєння нового матеріалу обумовлена тим, що кожне нове для себе поняття той, хто навчається, запам'ятовує крізь призму уже відомих для себе образів. Разом з тим, записи у вигляді деревовидних схем є тотожними "мові" людського мозку [4].

Зазначену методику можна віднести до скрайбінгу у широкому розумінні цього слова, оскільки на основі використання комплексних механізмів дії на мозок, виконавці використовують для побудови карти інструменти, які б відповідали віку та досвіду виконання завдань такого роду: від кольорових олівців та ручок, фарб, фломастерів, маркерів, кольорової крейди до програм Paint, PhotoShop, PowerPoint [4].

**Висновки.** Впровадження пакетів аудіовізуальних засобів з елементами скрайбінгу на кафедрі педагогіки ЖДУ при викладанні курсів "Педагогіка", "Фізична культура і психологічний тренінг" на різних факультетах університету [8; 9] показало, що студенти і магістранти у результаті його застосування показують більш високий рівень знань з навчального предмету, комунікативних навичок, умінь, орієнтованих на роботу з інформацією та її структурування, при виконанні професійно орієнтованих завдань проявляють креативне мислення та творчий підхід.

**Перспективи впровадження.** Робота викладача вищої школи з інноваційними технологіями забезпечує орієнтацію студента на розв'язання завдань стратегічного характеру, орієнтує його на перспективи професійного розвитку у глобалізованому суспільстві.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Болонський процес у фактах і документах* (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.
2. *Данилевич Л.П.* Створення засобів наочності з використанням комп'ютерних технологій / Данилевич Л.П., Лиходід О.М. // Професійна підготовка педагогічних працівників. – Київ-Житомир: Житомирський держ. пед. ун-т, 2000. – С. 16-24.
3. *Ефремов А.В.* Феномен академіка Ердниева / Ефремов А.В. – Казань: Магариф, 1999. – С. 118 – 142 с.
4. *Кіндрад І.* Інтелект-карти – саме те для сучасного освітнього процесу / Ірина Кіндрад [Електронний ресурс] // С. Педрада. – Режим доступу: <http://www.pedrada.com.ua/article/1241-qqq-17-m3-17-03-2017-ntelekt-karti-same-te-dlya-suchasnogo-osvtnogo-protsesu> – 03.12.16 г. – Загол. з екрану.
5. *Котенко Е. Н.* Аудиовізуальна підтримка студентів при вирішенні професійно-педагогічних задач : на прикладі педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Котенко Евгения Николаевна. – Омск, 2003. – 186 с.

6. *Пометун О.І.* Енциклопедія інтерактивного навчання [посіб.] / Пометун О.І. – К.: "Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство у школах України: теорія і методика навчання»", 2014. – 95 с.

7. *Проців О.* Скрайбінг. Малюємо презентацію / Олена Проців [Електронний ресурс] / С. Вчитись ніколи не пізно. – Режим доступу: <http://olenaproziv.blogspot.com/2014/12/blog-post.html> – 12.11.16 г. – Загол. з екрану.

8. *Романюк Н.* Що таке скрайбінг і кому він потрібен? / Наталя Романюк [Електронний ресурс] / С. З перших уст. – Режим доступу: <http://zpu.kr.ua/nauka-2/2684-shcho-take-skrajbing-i-komu-vin-potriben> – 22.12.16 г. – Загол. з екрану.

9. *Сидорчук Н.Г.* Інструктивно-методичні матеріали до курсу педагогіка. (спеціальність – практична психологія): метод. посіб. (8-ме вид., переробл. та доповн) / Н.Г. Сидорчук – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 144 с.

10. *Сидорчук Н.Г.* Фізична культура і психологічний тренінг: [навч. посіб] / Сидорчук Н.Г. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 116 с.

11. *Скрайбінг* – новітня техніка презентації [Електронний ресурс] / С. Osvita.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/scribing/51803/> – 02.12.16 г. – Загол. з екрану.

12. *Скрайбінг* [Електронний ресурс] / С. Словотвір – Режим доступу: <http://slovotvir.org.ua/words/skraibinh> 28.02.17 – 02.12.16 г. – Загол. з екрану.

13. *Скрайбінг* – сучасна форма візуалізації навчального матеріалу [Електронний ресурс] // С. Заступник директора Луцької ЗОШ №13 Саціна Наталя Леонідівна. – Режим доступу: [http://sacina.at.ua/news/skrajbing\\_suchasna\\_forma\\_vizualizaciji\\_navchalnogo\\_materialu/2016-10-12-121](http://sacina.at.ua/news/skrajbing_suchasna_forma_vizualizaciji_navchalnogo_materialu/2016-10-12-121) – 03.12.16 г. – Загол. з екрану.

14. *Сорока Т.В.* Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу / Т.В. Сорока // Географія – 2015. – №16 (284) [Електронний ресурс] // С. Основа – Режим доступу: [http://journal.osnova.com.ua/article/51806-%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B3\\_%D1%8F%D0%BA\\_%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B0\\_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0\\_%D0%B2%D1%96%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE\\_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%83](http://journal.osnova.com.ua/article/51806-%D0%A1%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B3_%D1%8F%D0%BA_%D1%81%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B0_%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0_%D0%B2%D1%96%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE_%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%83) – 03.12.16 г. – Загол. з екрану.

15. *Тоболін В.* Піктограми на уроці історії / Тоболін В. // Історія в школах України. – 2000. – №2. – С. 36-39.

16. *Фрейман Г.О.* Інтерактивна технологія навчання як засіб формування громадянської позиції старшокласників на уроках історії // Історія в школі. – 2012. – №1. – С. 30-35.

17. *Шаталов В.Ф.* Куда и как исчезли тройки / В.Ф. Шаталов // Педагогическая проза. – Архангельськ, 1990. – С. 3-126.

18. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается. / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.: ил.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bolonskiy protses u faktah I dokumentah (Sorbonna-Bolonya-Salamanka-Praga-BerlIn) / uporyadniki: Stepko M. F., Bolyubash Ya. Ya., Shinkaruk V. D., GrubInko V. V., Babin I. I. – TernopIl : Vid-vo TDPU Im. V. Gnatyuka, 2003. – 56 s.

2. Danilevich L.P. Stvorenniya zasobIv naochnostI z vikoristannyam komp'yuternih tehnologIy / Danilevich L.P., LihodId O.M. // Profesiynna pIdgotovka pedagogIchnih



pratsIvnikIv. – KiYiv-Zhitomir: Zhitomirskiy derzh. ped. un-t, 2000. – S. 16-24.

3. Efremov A.V. Fenomen akademika Erdnieva / Efremov A.V. – Kazan: Magarif, 1999. – S. 118 – 142 s.

4. KIndrat I. Intelekt-karti – same te dlya suchasnogo osvItnogo protsesu / Irina KIndrat [Elektronniy resurs] // S. Pedrada. – Rezhim dostupu: <http://www.pedrada.com.ua/article/1241-qqq-17-m3-17-03-2017-ntelekt-karti-same-te-dlya-suchasnogo-osvtnogo-protsesu> – 03.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

5. Kotenko E. N. Audiovizualnaya podderzhka studentov pri reshenii professionalno-pedagogicheskikh zadach : na primere pedagogicheskikh distsiplin : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Kotenko Evgeniya Nikolaevna. – Omsk, 2003. – 186 s.

6. Pometun O.I. Entsiklopediya Interaktivnogo navchannya [posIb.] / Pometun O.I. – K.: "Biblioteka zhurnalov «Istoriya I suspIltvoznavstvo u shkolah UkraYini: teoriya I metodika navchannya»", 2014. – 95 s.

7. ProtsIv O. SkraybIng. MalyuEmo prezentatsIyu / Olena ProtsIv [Elektronniy resurs] / S. Vchitis nIkoli ne pIzno. – Rezhim dostupu: <http://olenaprociv.blogspot.com/2014/12/blog-post.html> – 12.11.16 g. – Zagol. z ekranu.

8. Romanyuk N. Scho take skraybIng I komu vIn potrIben? / Natalya Romanyuk [Elektronniy resurs] / S. Z pershih ust. – Rezhim dostupu: <http://zpu.kr.ua/nauka-2/2684-shcho-take-skrajbing-i-komu-vin-potriben> – 22.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

9. Sidorchuk N.G. Instruktivno-metodichnI materIali do kursu pedagogIka. (spetsIalnIst – praktichna psihologIya): metod. posIb. (8-me vid., pererobl. ta dopovn) / N.G. Sidorchuk – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka, 2014. – 144 s.

10. Sidorchuk N.G. FIzichna kultura I psihologIchniy trenIng: [navch. posIb.] / Sidorchuk N.G. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU Im. I. Franka, 2016. – 116 s.

11. SkraybIng – novItnya tehnIka prezentatsIyi [Elektronniy resurs] / S. Osvita.ua. – Rezhim dostupu: <http://osvita.ua/school/scribing/51803/> – 02.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

12. SkraybIng [Elektronniy resurs] / S. SlovoTvIr – Rezhim dostupu: <http://slovoTvIr.org.ua/words/skraibinh> 28.02.17 – 02.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

13. SkraybIng – suchasna forma vIzualIzatsIyi navchalnogo materIalu [Elektronniy resurs] // S. Zastupnik direktora LutskoYi ZOSh #13 SatsIna Natalya LeonIdIvna. – Rezhim dostupu: [http://sacina.at.ua/news/skrajbing\\_suchasna\\_forma\\_vizualizaciji\\_navchalnogo\\_materialu/2016-10-12-121](http://sacina.at.ua/news/skrajbing_suchasna_forma_vizualizaciji_navchalnogo_materialu/2016-10-12-121) – 03.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

14. Soroka T.V. SkraybIng yak suchasna forma vIzualIzatsIyi navchalnogo materIalu / T.V. Soroka // Geografiya – 2015. – #16 (284) [Elektronniy resurs] // S. Osnova – Rezhim dostupu: [http://journal.osnova.com.ua/article/51806-Skrajbing\\_yak\\_suchasna\\_forma\\_vIzualIzatsIyi\\_navchalnogo\\_materialu](http://journal.osnova.com.ua/article/51806-Skrajbing_yak_suchasna_forma_vIzualIzatsIyi_navchalnogo_materialu) – 03.12.16 g. – Zagol. z ekranu.

15. TobolIn V. PIktogrami na urotsI IstoriYi / TobolIn V. // Istoriya v shkolah UkraYini. – 2000. – #2. – S. 36-39.

16. Freyman G.O. Interaktivna tehnologIya navchannya yak zasIb formuvannya gromadyanskoYi pozitsIyi starshoklasnikIv na urokah IstoriYi // Istoriya v shkoll. – 2012. – # 1. – S. 30-35.

17. Shatalov V.F. Kuda i kak ischezli troyki / V.F. Shatalov // Pedagogicheskaya proza. – Arhangel'sk, 1990. – S. 3-126.

18. Shatalov V.F. Eksperiment prodolzhaetsya. / V.F. Shatalov. – M.: Pedagogika, 1989. – 336 s.: il.

**Sydorchuk N.G. Scribing: innovations and traditions of audiovisual support of the educational process**

The article describes the technology of scribing as an innovative technology of audiovisual support of the educational process. The traditional technologies based on the positions of the theory of visual thinking – the integrated use of stimuli acting on a person during the assimilation of information – are actualized. The innovation of the content of scribing is proved and its general characteristic is presented. The examples of the use of scribing in the practical activities of educational institutions are given. The prospects for using scribing as a means of developing creative thinking have been determined.

**Keywords:** innovative teaching technologies, traditional teaching technologies, scribing, scribing facilitation, scribing presentation, video scribing.

**Сидорчук Н.Г. Скрайбінг: інновації та традиції аудіовізуальної підтримки навчального процесу**

В статті охарактеризовано скрайбінг як інноваційну технологію аудіовізуальної підтримки навчального процесу. Актуалізовані традиційні технології, ґрунтовані на положеннях теорії візуального мислення - комплексного використання подразників, діючих на людину в час засвоєння інформації. Доведено інноваційність змісту скрайбінгу та представлено його загальну характеристику. Приведено приклади використання скрайбінгу в практичній діяльності навчальних закладів. Визначено перспективи використання скрайбінгу як засобу розвитку креативного мислення.

**Ключові слова:** інноваційні технології навчання, традиційні технології навчання, скрайбінг, скрайбінг-фасилітація, скрайбінг-презентація, відеоскрайбінг.

УДК: 37.031.2:437.3

**Валенкевич О. В.,**  
аспірант кафедри педагогіки,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка,  
Житомир, Україна

**ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ПОТЕНЦІАЛУ СУЧАСНИХ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ МИСТЕЦЬКИХ МУЗЕЙНИХ УСТАНОВ)**

У статті розглянуто освітній потенціал Галереї образотворчого мистецтва міста Острави та Міського музею і галереї міста Полічка (Чеська Республіка). Сконцентровано увагу на співпраці освітніх відділень музеїв з будинками дітей та молоді. Актуалізовано та охарактеризовано шляхи розробки спеціальних дидактичних матеріалів, білетів, завдань, пазлів з репродукцій виставлених картин як засобів освітньої виставкової діяльності та галерейної анімації.

**Ключові слова:** освітній потенціал музеїв, Галерея образотворчого мистецтва у місті Остраві, Міський музей і галерея у місті Полічка, освітні відділення музеїв, співпраця музеїв та шкільних установ.

**Постановка проблеми.** Оновлений зміст шкільної освіти зумовлює необхідність використання широкого потенціалу музейних експонатів (особливо з інтерактивними можливостями) у викладанні навчальних предметів. Крім використання навчальних можливостей, такий підхід сприяє розвитку творчих здібностей учнів, їх візуального



мислення, емоційної культури. Усвідомлення освітнього потенціалу музейних установ закладає фундамент для успішної співпраці з ними.

У такому напрямі в педагогіці ведеться активний науковий пошук. Освітній потенціал музеїв розглядається у контексті формальної, неформальної та інформальної освіти (Т. Белофастова, І. Довжук, О. Караманов, Т. Лисенко, А. Лунков, І. Медведєва, Т. Митрофанова, М. Юхневич та ін.).

Розгляд окресленого освітнього напрямку потребує вивчення зарубіжного досвіду, адже ще у другій половині ХХ ст. Міжнародна організація з питань культури (ЮНЕСКО) визначила необхідність використання музейного потенціалу Європи у навчанні широкої дитячої аудиторії. Крім того, в 1948 р. була створена особлива "проблемна група" при Міжнародній раді музеїв (ICOM – ІКОМ), яка займалася питаннями роботи з дітьми та підлітками, що стало важливою подією в освіті [1].

З огляду на зазначене вище важливим є вивчення освітнього потенціалу Чеської Республіки – своєрідної країни-музею, де накопичений цікавий досвід співпраці музеїв та закладів освіти. Розглянемо його на прикладі роботи Галереї образотворчого мистецтва у місті Острава та Міського музею і галереї у місті Полічка з виділенням особливостей такої співпраці та обґрунтуванням доцільності використання такого досвіду вітчизняними загальноосвітніми закладами.

**Виклад основного матеріалу.** *Галерея образотворчого мистецтва в Оставі* виникла в 1952 році спочатку як Обласна галерея, з часом набувши загальнодержавного статусу. Від початку існування вона знаходиться у Будинку мистецтва на Юречковій вулиці, 9, який був збудований у 1926 році (архітектурна пам'ятка, що охороняється законом). У 1984 році галерея отримала нові мистецькі приміщення в будові Нового залу в Порубі, де сьогодні молоді митці мають можливість займатися втіленням творчих задумів у різних напрямках. У 2008 році відбулося ще одне розширення установи.

Колекції галереї настільки значні й об'ємні, що їх відносять до п'яти найвизначніших галерей в Чеській Республіці. Найбільш значущою є збірка картин європейського мистецтва, чеського мистецтва ХІХ століття і мистецтва регіону. Ці колекції доповнюють колекції малюнків, графіки і пластики [5].

Коли 22 жовтня 1922 року комісія під головуванням професора чеської гімназії в Оставі Рудольфа Тлапака схвалила програму роботи Спілки для виставок та утримання виставкового павільйону в Моравській Оставі, цим було покладено початок постійної репрезентації образотворчого мистецтва і поступового створення сталого мистецького зібрання творів. У 1924 р. було розпочато побудову, а через два роки відкрито Будинок мистецтва. Цей об'єкт збудували архітектори Фіала і Валленфельс у функціональному стилі. Музей розпочав роботу з виставки картин з приватних колекцій остравських колекціонерів. У цей же час було відкрито Юречкову галерею – постійну виставку робіт одного із засновників Спілки, мецената, будівельника Франтішка Юречки. Його дарунок (113 творів чеського мистецтва ХІХ ст., в основному графічних) можна вважати основою сьогоденної Галереї образотворчого мистецтва в Оставі, що була заснована в 1952 р. як Обласна галерея в Оставі. Будинок мистецтва та Галерея образотворчого мистецтва в Оставі пройшли бурхливим історичним розвитком. Славним початком вважаємо величезний внесок Будинку мистецтва у розвиток мистецької культури Остравського краю 20-х і 30-х років. Важливим було і завдання, яке відігравав Будинок мистецтв у воєнні роки. Перегляд виставок, що проходили після 1948 року, ілюструє політичні зміни подальших років. Значно розширилась колекція експонатів музею в 60-х роках ХХ ст. завдяки діяльності тодішнього керівника роботи спеціалістів Вілема Юзи. Саме він сприяв створенню великої збірки мистецтва 60-х років. Десятки років подальшої кропіткої праці призвели до появи величезного, внутрішньо структурованого зібрання творів мистецтва, якість якого перевершує початкові наміри організаторів музею. В

1984 р. Галерея образотворчого мистецтва в Оставі отримала новий виставковий простір. Новий зал Поруба розмістив експонати, до цього тут була бібліотека. Сьогодні в цьому об'єкті проходять виставки молодих митців, а в новому збудованому залі працюють образотворчі майстерні для шкіл та всіх охочих до малювання. Третьою будовою музею, що розширила простір інституції, є адміністративна і організаційна будова на Подебрадовій вулиці. В 2008 році сюди перемістили галерейну бібліотеку й адміністрацію музею. Будинок мистецтва таким чином отримав більше простору для виставок, хоча й цього, на думку сучасного керівництва, ще недостатньо [5].

Крім постійно діючих виставок, Галерея образотворчого мистецтва в Оставі пропонує своїм відвідувачам цілий ряд додаткових програм. Галерея є головним організатором культурних акцій «Оставська музейна ніч», вона співпрацює у проведенні музичних та мистецьких фестивалів. Галерея підтримує діяльність некомерційних організацій, яким надає приміщення для добродійної акції «Різдвяний піст з ангелами». Починаючи з 2010 року, Галерея організовує виставки для дитячої публіки до Дня дітей 1 червня. Галерея пропонує для користування широкому загалу бібліотеку, що має приблизно вісімнадцять тисяч книг і каталогів вистав, пропонує двадцять дослідницьких місць з постійним доступом до вільного інтернету і три місця з комп'ютерами, налаштованими на інтернет [4]. Виставки супроводжуються програмами у формі коментованих екскурсій, анімаційних вистав, концертів, театралізованих вистав, перевтілень і авторських читань.

Освітнє відділення при Галереї образотворчого мистецтва в Оставі виникло в 1999 році, перші постійні освітні програми почали проводитися в 2000 році. У 2005 році освітніми програмами і коментованими екскурсіями для шкіл почало займатися більше музейних працівників. У 2008-2009 роках кількість робочих місць на посаді освітнього працівника збільшилася, а в 2010 році додалось ще два музейних педагога.

Діяльність освітнього відділу спрямована на реалізацію декількох типів програм: освітні програми (галерейна анімація) до виставок, постійно працюючі мистецькі майстерні та інші акції, як, наприклад, лекція арт-терапії, рухливі мистецькі гуртки, суботні програми для сімей з дітьми або співпраця над різними проектами. У 2010 р. в Галереї образотворчого мистецтва в Оставі відбулось 22 виставки з 386 анімаційними програмами, які відвідало 5734 дитини. Підготовка та реалізація освітніх програм до виставок, наприклад, освітня анімація, є головним видом діяльності освітнього відділу. Готуються нові короткі виставки в Домі мистецтва та в приміщеннях Нового залу «Поруба», де з цією метою організували мистецьке ательє [4].

У програмах беруть участь шкільні групи подовженого дня. Охоплені роботою діти від 3 років до інститутських студентів, інколи й групи дорослих. Сьогодні Галерея образотворчого мистецтва в Оставі має постійну клієнтуру шкіл та вчителів, які постійно беруть участь у програмах. Пропозиція програм галереї розміщена на веб-сторінках, її розсилають у всі шкільні організації Моравсько-Сілезького краю та іншим бажаним. Перелік освітніх програм наведено також у кварталному плані діяльності та в інших рекламних матеріалах до виставок.

Починаючи з 2009 року, освітнє відділення веде мистецькі майстерні й освітні програми у співпраці з початковою школою на вул. Чкалова. Майстерні та програми відбуваються кожного тижня для окремих класів. Від осені 2010 року працює в ательє у Новому залі «Поруба» «Творча майстерня для всіх», котра надає можливість індивідуально творчо працювати всім віковим групам, а також підтримує доступність образотворчого мистецтва і для соціально незахищених груп людей.

Від жовтня 2009 року до червня 2010 року в Галереї образотворчого мистецтва в Оставі проходили постійно заняття «Арт-терапія для всіх». Зараз заняття з арт-терапії проводить спільнота «Млинек» і арт-терапевтичне об'єднання «За вікном цвітуть

маргаритки», діяльність котрого спрямована на співпрацю зі спорідненими професіями. Тема заняття узгоджується з виставкою, яка у цей час проходить.

Починаючи з 2005 року, від грудня до лютого проходить в Новому залі «Поруба» виставка-проект «Світ, який ми хочемо» для людей з фізичними вадами. Її галерея проводить спільно з керівництвом Моравсько-Сілезького краю. Галерея також співпрацює з Остравським університетом у проведенні професійно спрямованих занять. У 2011 році проходили курси для студентів педагогічної спеціальності «Образотворче мистецтво» Остравського університету.

А з 2010 року, галерея співпрацює з Будинком дітей та молоді «Острава-Поруба». У рамках співпраці були проведені три типи програм. «Експедиція до картин» є галерейною анімацією для всіх вікових груп, особливо для сімей з дітьми, яка проходить у одну з субот кожного місяця для груп вранці та після обіду. Експозиція надає приміщення для творчих занять, у кожній групі займається приблизно 30 чоловік. Галерея для відвідувачів Будинку дітей та молоді проводить циркові вистави – виступають циркові клоуни, фехтувальники й акробати. Проводить діяльність гурток «Галерейний цирк» - рухливі ігри, курси циркової майстерності, акробатичні трюки, доповнені мистецькою майстерністю. У березні 2011 року в галереї працював приміський табір «Добра пригода», а в серпні продовжував діяльність під назвою «Пригоди цирку», протягом якого діти займалися мистецькою та руховою активністю. Великий вибір воркшопів і творчих програм відвідувачі можуть використати і під час інших культурних акцій – наприклад, проведення «Остравської музейної ночі» чи святкування Дня дітей [3].

До галерейних анімацій та виставок готується різний дидактичний матеріал: деталі картин, шаблони орнаментів, зразки літер, білети та завдання, пазли з репродукцій виставлених картин і под. Для деяких виставок готуються робочі листки. Зазвичай вони подаються у вигляді завдань, надрукованих на форматі А4, що використовують як допоміжний матеріал для анімацій і як підказку для відвідувачів. Протягом останніх трьох років розроблені робочі листки до виставок «Ян Трампота – Країна життя, життя в природі», «Лабіринт світла», «Альфред Кубін і Йозеф Вахал: Шумава», «Альфонс Муха – 150 років», «Станіслав Колібал: Архів». Для деяких виставок (наприклад, «Творчі люди», «Польський конструктивізм») дидактичні матеріали розміщені у постійних експозиціях так, щоб ними могли користуватися всі відвідувачі й допомогли їм у ігровій формі передати зміст та принципи виставлених творів мистецтва. І такі види діяльності у відвідувачів користуються особливою популярністю [2].

Іншим прикладом розвинутої співпраці між чеськими музейними установами та школами є діяльність *Міського музею і галереї у м. Полічка*. При ньому в 2009 році організовано Центр Богуслава Мартіну в м. Полічка. Розподіл діяльності музею допоміг розширити кількість культурних послуг у місті, таких як постійна експозиція «Історія міста Полічки та околиць», «Скляна промисловість Горацького краю», «Кольоровий світ Богуслава Мартіну», що зацікавлюють захопливою інформацією та тематичним спрямуванням не лише жителів м. Полічка, а й туристів з усієї Чеської Республіки і з-за кордону. Екскурсійний тур музею охоплює подорож по готичних укріпленнях міста Полічки, у будинок-музей Богуслава Мартіну, у вежу церкви Святого Якуба та послуги супровідної розповіді в галерейних експозиціях [6].

Особливої уваги заслуговує робота галереї в міській ратуші. Галерейна експозицій знаходиться в будові у стилі бароко, збудованій ще у XVIII ст. В галереї розміщена колекцій полотен роду Гогенемсів, в якій є портрети, пейзажі, алегоричні й релігійні твори. Давнє мистецтво у краї Полічки репрезентує розвиток мистецтва від готики до XIX ст. Представлено колекції картин, графічних та панорамних робіт. Тут показано якісні зразки міщанського портрету XIX ст. і скульптурні твори кінця XIX і початку XX століть. Частиною екскурсії є відвідування готичної каплиці і барокової каплиці Святого

Франтішка Ксаверського, що знаходиться на двох поверхах і до сьогодні добре збереглася в оригінальному виконанні. Експозиція Сучасного мистецтва у краї м. Полічка представлена роботами авторів, котрі тут народилися або працювали й які по своєму мистецькому значенню вийшли за межі регіону – З. Сіон, В. Бримова та інші. Експозиція «Богуслав Мартіну в образотворчому мистецтві» супроводжується відгуками видатних митців на полотна музичного майстра [6].

У Міському музеї і галереї м. Полічка вміщена унікальна збірка музичних і мистецьких творів одного з найвідоміших чеських композиторів та класиків музики ХХ століття Богуслава Мартіну (1890 – 1959). Основу збірки складають матеріали з архіву сестри композитора Марії Мартіну, дружини Шарлотти Мартіну та його першого біографа Мілоша Шафранека. Розвиток міста Полічки та регіонів від початку виникнення поселення до сьогодні відображає збірка історичного та фольклорного характеру, регіонально важливою є також колекція скляних виробів і народного текстилю Горацького краю. Давній вид промислу і його розвиток у м. Полічка від готики до ХІХ століття доповнює збірка образотворчого мистецтва. Збірки сучасного мистецтва демонструють роботи ХХ століття, які створені в регіоні або тут постійно знаходились, і за своїм значенням вийшли за межі регіону [3].

Крім функції створення збірок, музей займається освітою і пропонує школам нетрадиційне розуміння навчання і розширення його меж. У музеї працюють два лектори, які готують супровідні програми до епізодично діючих виставок та експозицій. Створенням програм займаються також екскурсоводи, які мають багатий досвід роботи з дитячими відвідувачами і можуть пристосуватися до різних вікових груп. Праця лекторів охоплює підготовку та реалізацію структурних програм, котрі побудовані з урахуванням освітніх можливостей музею, пристосовані для дітей дитячих садків і початкових шкіл, для студентів гімназій і середніх шкіл. Шкільні організації м. Полічка багато років співпрацюють з музеєм. Це співробітництво проходить декількома рівнями. Художні і початкові школи, гімназія використовують пропозиції музею постійно, відвідують виставки і беруть участь в освітніх програмах. Разом з тим, школи й музей на професійному рівні співпрацюють, надають консультації, методичну допомогу і готують дидактичні матеріали.

Стосунки музею і шкіл почали складатися ще в 1998 році, коли музей у м. Полічка активно приєднався до проекту «Музей і школа». Так виникли дві інтерактивні виставки – «Від кам'яного віку до доби слов'янських поселень», «Період міст і замків, гуситські війни», що наближають дитячих відвідувачів до певних періодів давньої чеської історії. З урахуванням того, що освіта в музейному приміщенні не залишилась епізодичною справою, а мала постійний та упорядкований характер і конкретну мету, в 2009 році була розроблена Освітня стратегія Міського музею і галереї в м. Полічка на період з 2009 по 2014 роки. Пізніше у рамках цієї стратегії були розроблені освітні програми для шкіл і супровідні культурні акції для широкого загала, якими оживляють експозиції і виставки музею і галереї в м. Полічка [4].

До експозиції «Скляний промисел Горацького краю» було підготовлено спеціальну освітню програму під назвою «Крихка краса скла», розраховану для учнів І. ступеня загальноосвітніх шкіл. Активна і наочна форма викладу матеріалу наближає до дитячого розуміння багату колекцію скла і скляних виробів, які в Горацькому краї виготовляли в минулих століттях. Скло постає не тільки як ужитковий матеріал, котрий щодня і постійно вживаємо, а й як гарний крихкий виріб. Діти познайомляться з різноманітними формами, візерунками та наповненням скляних виробів, котрі скляні майстри використовували колись раніше. Можна також ознайомитися з коротким документом, що відображає хід виробництва скляних виробів. До програми додаються робочі листки.

Історія міста Полічки відображена у програмі «Екскурсія до середньовіччя», що

охоплює підйом на замкове укріплення та ознайомлення з основними подіями життя королівського міста Полічки від часу його заснування королем Пршемислом Отакаром II у 1265 році до сьогодні. Учні можуть спробувати цілий ряд видів діяльності, наприклад, збудувати з конструктора місто у середньовічному вигляді, скористатися середньовічною зброєю, взяти меч у руки й одягти забрало чи кольчугу. Можна на хвилину вжитися в роль стрільця чи учасника міських торгів, отримати інформацію про тогочасну валюту чи товари [4].

Через експозицію «Кольоровий світ Богуслава Мартіну» проводить учнів сестра Богуслава Мартіну Марія, яка про нього згадує. Її розповідь пов'язана із старою валізою, куди складені особисті речі, фотографії чи листи Богуслава Мартіну. Це наближає до дітей його цікаву і захопливу історію життя. За помахом чарівної палички учасники програми перенесуться з рідної Полічки до Парижа 30-х років, звідти до Нью-Йорку, а після закінчення другої світової війни назад через океан до Італії та Швейцарії [6].

Учні та студенти складають значну частину відвідувачів. Наприклад, у 2010 році освітні програми Центру Богуслава Мартіну відвідали понад 18400 студентів та учнів із загальної кількості 31469 відвідувачів. Реалізовані програми протягом року відвідали 775 шкільних груп. Порівняно з 2009 роком, коли центр відвідало 470 шкільних груп, та з 2008 роком, коли мова йшла про 360 шкільних груп, однозначно видно, що поступова реалізація Освітньої стратегії Міського музею і галереї м. Полічка на 2009-2014 роки є справною дорогою, якою має інституція рухатись [3]. Музей і надалі продовжує свою освітню діяльність і надає пропозицію програм для шкіл та широкого загала.

**Висновки дослідження.** На прикладі організованої роботи двох чеських музеїв можемо простежити системність їх співпраці зі шкільними установами, що може бути покладено у основу діяльності вітчизняних музеїв.

**Перспективами подальших розвідок** є розгляд взаємодії інших чеських музеїв із закладами освіти та розроблення методичних рекомендацій реалізації такої співпраці в Україні.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: [учеб. пособ.]/ Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.
2. Havlík Vladimír. Využití intermediačních postupů v animáční praxi // Škola muzejní pedagogiky 6. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2007. – S. 105 – 120.
3. Chalupecký J. Nové umění v Čechách. – Praha, 1994.
4. Šobán'ová Petra. Edukační potencial muzea. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2012. – 352 s.
5. Galerie výtvarného umění v Ostravě [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.gvuo.cz/>. 11.12.2016. – Загол. з екрану.
6. Městské muzeum a galerie Polička [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.cbmpolicka.cz/>. – 11.12. 2016. – Загол. з екрану.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Stolyarov B. A. Muzeynaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika / B. A. Stolyarov. – M.: Vysshaya shkola, 2004. – 216 s.
2. Havlik Vladimir. Vuzhiti intermedialnih postupu v animachni praxi / Vladimir Havlik // Shkola muzejni pedagogiky 6. – UP v Olomouci, Pedagogicka fakulta. – Olomouc, 2007. – S.105-120.
- 3.Khalupecky J. Nove umneni v Chekhah / J. Khalupecky. – Praha, 1994. – 210 s.
- 4.Shobanyova Petra. Edukachni potentsial muzea / Petra Shobanyova. – UP v Olomouci, Pedagogicka fakulta. – Olomouc, 2012. – 352 s.

5. Galerie výtvarného umění v Ostravě [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu: <http://www.gvuo.cz/>. 30.12.2016. – Zahol. z ekranu.

6. Mlynské muzeum a galerie Polichka [Elektronnyy resurs] / Rezhym dostupu: <http://www.cbmpolicka.cz/>. – 30.12. 2016. – Zahol z ekranu.

**Valenkevich O.V. Use of the educational potential of modern Czech museums (from the practice of the Gallery of Educational Art in Ostrava and the City Museum and the gallery in Polichka).**

*The article examines the experience of the Gallery of Educational Art in Ostrava and the City Museum and the gallery in Polička (Czech Republic) in the field of museum education. Attention is drawn to the cooperation of the educational departments of museums with the homes of children and youth.*

**Key words:** educational potential of museums, Gallery of educational art in Ostrava, City museum and gallery in Polička, educational departments of museums, cooperation with school institutions.

**Valenkevich O.V. Использование образовательного потенциала современных чешских музеев (из практики работы Галереи образовательного искусства в г. Острава и Городского музея и галереи в г. Поличка).**

*В статье рассматривается опыт работы Галереи образовательного искусства г. Оставы и Городского музея и галереи в г. Поличка (Чешская Республика) в сфере музейного образования. Обращается внимание на сотрудничество образовательных отделений музеев с домами детей и молодежи.*

**Ключевые слова:** образовательный потенциал музеев, Галерея образовательного искусства в г. Острава, Городской музей и галерея в г. Поличка, образовательные отделения музеев, сотрудничество со школьными учреждениями.

УДК 373.1

**Ващук О. В.,**  
кандидат педагогічних наук,  
учитель хімії та біології,  
ЗОШ I-III ступенів №19 м. Житомир  
[Lena.Vashchuk.75@mail.ru](mailto:Lena.Vashchuk.75@mail.ru)  
Житомир, Україна

## СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ОСНОВНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛІ

*У статті окреслено сучасні теоретико-методологічні засади розвитку інтелекту, проаналізовано теорії інтелекту та механізми інтелектуального розвитку особистості. Здійснено порівняльний аналіз проблем інтелекту та розвитку з позиції філософського рівня методології та на рівні педагогіки і психології. Обґрунтовано необхідність і можливість розвитку інтелекту в умовах основної і старшої школи.*

**Ключові слова:** розвиток, інтелект, інтелектуальний розвиток, теорії інтелекту, структура інтелекту.

**Постановка проблеми.** Інтенсивні процеси глобалізації, інформатизації та

технологізації життєвого середовища людини змінюють вимоги до особистості, рівня сформованості її компетентностей та здатності змінювати вид діяльності, якщо цього потребують умови життя. Зважаючи на це, мета сучасної освіти – не засвоєння суми знань, а розвиток особистості, і в першу чергу її інтелекту, що є передумовою її становлення як суб'єкта життєдіяльності. Основним показником якісної освіти має бути певний рівень розвитку особистості, її інтелектуальних можливостей. Відтак освіта повинна стати одним з основних і ефективних способів розвитку особистості, підґрунтям для самореалізації та саморозвитку, всебічного розкриття здібностей. Конкурентоспроможний фахівець майбутнього – це інтелектуально розвинена людина, здатна до творчої діяльності і критичного мислення, яка готова самостійно орієнтуватися у різних джерелах інформації, поповнювати знання та вміння і відповідально приймати рішення, конструюючи власне життя.

Нормативно-правова база сучасної освіти (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті» та ін.) визначає, що оволодіння знаннями, поглядами та світобаченням у системі сучасної освіти усіх ланок зорієнтовано на забезпечення розвитку особистості. Зокрема, у статті 3 Закону України «Про загальну середню освіту» визначено, що «загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями..., результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності». Такий підхід забезпечить формування особистості, здатної до самоосвіти впродовж життя.

**Аналіз актуальних досліджень.** Філософська методологія як вищий рівень методології науки виконує роль загальної світоглядної основи для інтерпретації результатів наукової діяльності. Становлення та розвиток особистості розглядають у своїх працях видатні філософи Ф. Аквінський, М. Бердяєв, М. Вебер, М. Гайдеггер, Г. Гегель, Т. Гоббс, Р. Декарт, І. Кант, А. Камю, Е. Левінас, П. Рікер, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, І. Фіхте, Л. Шестов, П. Юркевич, К. Юнг, К. Ясперс; серед сучасних філософів – В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Комар, І. Надольний, С. Рижова, В. Шинкарук, В. Табачковський.

Відродження інтересу до проблеми розвитку особистості спостерігається у психології і, як наслідок, саме у галузі психології найбільше досліджень цієї проблеми. Зокрема, проблема розвитку особистості розкривається у роботах О. Бондаренка, Л. Бурлачука, О. Донченко, В. Каліни, О. Киричука, В. Карпенка, С. Максименка, В. Моляко, В. Рибалко, В. Роменця, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Тихоновича та інших.

В останні десятиліття проведено значну кількість педагогічних досліджень, зорієнтованих на вивчення умов становлення особистості. Зокрема, розробка теоретичних аспектів особистісного розвитку знайшла своє відображення у роботах Б. Ананьєва, І. Бєха, М. Боришевського, Б. Братуся, Ф. Василюка, Ю. Гільбуха, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Кульчицької, Н. Литвинової, С. Максименка, Н. Побірченко та ін.

Все більше науковців та педагогів акцентують увагу на необхідності створення системи освіти, яка забезпечуватиме розвиток універсальних здібностей особистості, необхідних для навчання впродовж життя. Проблеми розвивальної освіти та розвитку особистості у процесі навчання розкриваються у працях зарубіжних вчених Й. Песталоцці, А. Дістервега, Дж. Дьюї, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Зінченка, С. Максименка, М. Махмутова, В. Рєпкіна, В. Рубцова, Н. Талізінної, К. Ушинського, вітчизняних науковців С. Гончаренка, О. Дусавицького, Г. Костюка, Н. Поліхун, Г. Селевко, С. Сисоєвої, В. Сухомлинського, І. Якиманської.



На основі аналізу літератури та з урахуванням практики чинного досвіду у сфері освіти в основній та старшій школі зроблено висновок про наявність суперечності між запитом суспільства щодо розвитку особистості у процесі навчання та недостатньою розробленістю засобів впливу на розвиток інтелектуальних здібностей школярів.

Окрім того, вивчення психолого-педагогічних джерел з окресленого питання дає підстави стверджувати, що предметом наукових пошуків були проблеми сутності та механізмів розвитку особистості, у той час як проблему засобів, методів та умов інтелектуального розвитку старшокласників розкрито недостатньо.

Актуальність, об'єктивна вимога розв'язання окресленої проблеми у вітчизняній педагогіці зумовили вибір теми: «Теоретико-методичні засади інтелектуального розвитку особистості учня в основній та старшій школі».

**Мета статті** – полягає у визначенні теоретико-методологічних основ розв'язання проблеми інтелектуального розвитку особистості, обґрунтуванні необхідності і можливості розвитку інтелекту в умовах основної і старшої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для успішного розв'язання проблеми найважливішим є означення методологічних та теоретичних засад, на яких опирається дослідник. Поняття методології науки є неоднозначним. Воно застосовується у широкому значенні як загальна методологія науки, під якою розуміють сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження явищ і вирішальним чином впливають на інтерпретацію цих явищ [1, с. 15].

О. М. Новіков та Д. О. Новіков розглядають методологію науки (наукового дослідження) як вчення про організацію науково-дослідницької діяльності та як складовий компонент гносеології [6, с. 46]. Гносеологія, в їх розумінні, – це теорія наукового пізнання (синонім епістемологія), яка є однією з складових філософії, що вивчає закономірності і можливості пізнання, досліджує форми, методи і засоби процесу пізнання, умови та критерії істинності наукового знання. Методологія науки, на їх думку, – це частина гносеології, яка вивчає організацію процесу наукової діяльності.

Методологія педагогічної науки становить собою багаторівневу систему, у якій більшість дослідників виокремлюють такі рівні дослідження: рівень філософської методології; рівень загальнонаукових принципів і форм досліджень; рівень конкретно-наукової методології; рівень методики і технології дослідження та практичної діяльності [6].

Філософська сутність інтелектуального розвитку розкривається в напрацюваннях у галузі *філософії освіти* (В. Андрущенко, Б. Гершунський, В. Зінченко, І. Надольний, П. Саух ін.); *філософії людини* (Аристотель, В. Андрущенко, Ф. Аквінський, Ф. Бекон, А. Камю, І. Надольний, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, Т. де Шарден, А. Шопенгауер); філософських психологічних та педагогічних *теоріях особистості* (Б. Ананьєв, С. Балей, Г. Балл, І. Бех, В. Бехтерев, Г. Васянович, П. Вікторов, В. Вернадський, Л. Виготський, Н. Грот, А. Дусавицький, А. Запорожець, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Костюк, А. Кульчицький, А. Лазурський, А. Леонтьєв, А. Макаренко, С. Максименко, В. Моляко, В. Мясіщев, К. Платонов, В. Рибалка, С. Рубінштейн).

Г. Сковорода вважав, що мета виховання полягає у тому, щоб допомогти розкрити і розвинути природні здібності людини, відтак виховання повинне відповідати природним нахилам особистості.

У працях Ф. Гегеля відмічається, що від рівня розвитку людини залежить її місце у суспільстві, і перехід з одного соціального щабля на інший визначається переходом від природності до морального стану.

З точки зору І. Канта розвиток внутрішнього потенціалу людини є об'єктивною закономірністю, закладеною у її природі [7].

У наукових поглядах екзистенціалістів (Дж. Кнеллер, Г. Гоулд, Е. Брейзах (США),



У. Баррей (Великобританія), М. Марсель (Франція), О. Больнов (Німеччина), Т. Моріта (Японія) домінуючим чинником розвитку є саморозвиток індивідуальних особливостей, що можливе за умови відповідальності за себе, прагнення до прояву власних можливостей. Екзистенціалізм є філософською основою індивідуалізації навчання.

Неопозитивісти вважають, що виховання повинно бути очищене від світоглядних ідей, тому що соціальне життя в умовах НТП потребує «раціонального мислення», а не ідеології. Необхідно припинити маніпуляцію поведінкою особистості, створити умови для її вільного самовираження. Основну увагу потрібно *проділити розвитку інтелекту*, формуванню людини, що мислить раціонально. Найвидатнішими представниками неопозитивізму є П. Херс, Дж. Вільсон, Р. С. Пітерс, Л. Кольберг. Вплив ідей педагогіки неопозитивізму відчутний у побудові навчально-виховних систем багатьох країн, у тому числі й нашої [8].

Рівень загальнонаукової методології окреслюють основні положення акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, інтегративного, компетентісного, особистісно зорієнтованого, системного підходів.

На рівні конкретно-наукової методології виділяють декілька груп теорій, що спираються на різні провідні чинники: біогенетичні теорії (С. Холл, А. Геззел, Л. Бейтс Еймс в основі розвитку вбачають спадковість), персоналістичні теорії (в основі розвитку розглядають активність особистості), теорії взаємодії факторів (конфронтація і конвергенція), соціогенетичні теорії (надають перевагу середовищу). До *соціогенетичних теорій* розвитку належать: біхевіористична теорія (Дж. Уотсон, Б. Скіннер – розвиток, який детермінований впливом середовища), теорія соціального «научіння» (А. Бандура – у соціальних ситуаціях людина розвивається швидше за рахунок спостереження, відтворення, підкріплення та мотивації), культурно-історична теорія розвитку (Л. Виготський – розвиток відбувається внаслідок оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення, людина як соціальна істота поза взаємодією з суспільством ніколи не розвине у собі тих якостей, які розвинулися в результаті розвитку всього людства), теорія діяльності (О. Леонтьєв – розвиток є похідним від того чи іншого рівня розвитку і функцій діяльності, кожній віковій стадії розвитку особистості відповідає певний вид провідної діяльності, яка і обумовлює подальший розвиток), психологічна теорія засвоєння (П. Гальперін – формування розумових дій є поетапним, розгортається від дій за вказаним зразком до орієнтування з наступною можливістю стати суб'єктом розвитку, що продукує нове, відмінне знання) [5].

Прихильники *теорій взаємодії факторів* розподіляються на два протилежні напрями: конфронтація і конвергенція. Теорія конфронтації З. Фрейда трактує розвиток особистості як результат постійної протидії спадковості і культурного середовища. Теорія конвергенції факторів В. Штерна і Ж. Піаже розглядає розвиток як сходження, конвергенцію внутрішніх задатків і зовнішніх умов життя.

Прибічники гуманістичної психології (Р. Мей, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Адлер) є авторами персоналістичних теорій розвитку, відповідно до яких розвиток є результатом самоактуалізації та саморозвитку [4].

Важливим є розуміння методології навчальної діяльності, її характеристики, логічної структури та процесу організації. У ХХ столітті процес навчання у вигляді передачі готових знань перестає задовольняти суспільство, насамперед у підготовці інтелектуальної еліти, тому актуалізуються питання розвитку в процесі навчання, формування методики розвиваючого навчання, складається тріада: «*навчання, виховання, розвиток*». На сьогоднішній день ці процеси ідуть паралельно, але в перспективі, як вважає О. М. Новіков, вони повинні зблизитися, і їх інтеграція призведе до створення нового вчення про освіту [6].

Теоретичну основу інтелектуального розвитку особистості становлять праці

вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: теорія множинного інтелекту (Говард Гарднер, Даніель Гоулман, Джон Мейер, Пітер Саловей); теорія здібностей (Б. Теплов, Б. Ананьєв, В. Мясичев, А. Ковальов, К. Платонов), теорія зв'язку здібностей з розвитком (С. Рубінштейн, Г. Костюк); теорії розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, С. Максименко); теорії модульно-розвивального навчання (А. Алексюк, В. Огнев'юк, А. Фурман); теорії поетапного формування розумових дій і прийомів розумової діяльності (П. Гальперін, Н. Талізін).

Розв'язання проблеми розвитку у значній мірі залежить від того, яким чином трактувати сам процес розвитку. Л. С. Виготський виокремлює три суттєві теоретичні підходи до вирішення проблеми розвитку.

Перший підхід опирається на ідею про *незалежність дитячого розвитку від процесу навчання* (праці А. Гезелла, З. Фрейда, Ж. Піаже), відповідно з якою джерелом інтелектуального розвитку особистості є іманентна (лат. *immanens*, род. відм. *immanentis* «перебуваючий всередині») організація і координація дій суб'єкта, інтеріоризація яких призводить до виникнення зворотних операцій. Під інтеріоризацією Ж. Піаже розуміє перехід від предметних дій, що мають форму зовнішніх рухів, до виконання дій у вигляді образів, уявлень. Однією з основних властивостей операторних структур є оберненість, що передбачає можливість виконання дій як у прямому, так і в зворотному напрямку. Система таких операцій утворює такий механізм інтелекту, який (у розумінні Ж. Піаже) забезпечує людині рівновагу з об'єктом шляхом саморегуляції. Рівновага, що виникає на основі операцій інтелекту, є лише окремим прикладам біологічної рівноваги взагалі. Вихідні структури, що трактується як основа інтелекту, існують уже на фізико-хімічному і нейронному рівні. Згідно з розуміннями Ж. Піаже у процесі розвитку дитячого мислення відбувається послідовні процеси переходу від сенсо-моторного інтелекту до дооперативного, після цього до конкретних і формальних операцій, які і розглядають як «операторні структури». Представники цього напрямку вважають, що ці переходи є спонтанними і підпорядковуються закономірностям координації операцій і тенденції операторних структур до рівноваги. Відтак, розвиток трактується як незалежний від спеціально організованих навчально-виховних впливів [4].

Другий підхід (В. Джеймс) передбачає, що *навчання і є розвитком*, і кожний етап у навчанні співпадає з певним етапом розвитку особистості. При цьому розвиток розглядають як накопичення різних рефлексів. Відповідно В. Джеймс розглядає виховання як процес перетворення звичок у поведінці і схильностей до діяльності. Розвиток розглядається як процес природного ускладнення і заміщення вроджених реакцій. Прихильники цього напрямку вважають, що розвиток прямує за навчанням, відтак будь яке навчання є розвиваючим.

Третій підхід ґрунтується на об'єднанні перших двох підходів. У цьому випадку розвиток розглядається як процес, незалежний від навчання. У той же час навчання, у якому дитина набуває нових форм поведінки, розглядається як необхідний і всезагальний момент розвитку в дитини її особливостей [3].

Тому Л. Виготський вважав, що процеси розвитку не співпадають з процесами навчання, процеси розвитку прямують за процесами навчання, створюючи зони найближчого розвитку [4, с. 389]. При цьому розвиток і навчання ніколи не йдуть рівномірно і паралельно, їх пов'язує перехід зовнішніх значень і відносин у внутрішній план дитини. Реалізація ідеї Л. Виготського здійснена у теорії розвиваючого навчання Д. Ельконіна, В. Давидова [2].

Відтак, *розвиток* розумітимемо як процес становлення і формування якісних змін у структурі особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, серед яких провідну роль відіграють спадковість, середовище, мотивація та самоактуалізація.

Не менш важливим є аналіз поняття інтелекту. За кордоном найбільш визнаними є

дослідження інтелектуальних можливостей людини, проведені Говардом Гарднером, що знайшли відображення у «Теорії множинних інтелектів» (ТМІ) та тріархальна теорія інтелекту Стернберга [11].

Тріархальна теорія інтелекту Стернберга (1985, 1988) (рис. 1) включає три частини: *компонентну субтеорію*, що розглядає мислинневі процеси; *субтеорію досвіду*, що аналізує вплив індивідуального досвіду на інтелект; *контекстуальну субтеорію*, що оцінює впливи середовища і культури (рис. 2).



*Рис. 1. Тріархальна структура інтелекту Стернберга*

Компонентна субтеорія розглядає компоненти мислення: метакомпоненти (використовуються для планування, контролю, моніторингу і оцінки опрацьованої інформації в процесі вирішення задач; виконавчі компоненти (стратегії виконання задач); компоненти здобуття знань (відповідають за кодування, комбінування, порівнювання інформації в процесі розв'язання задач). Найважливішими він вважає процеси кодування інформації і процеси порівняння. Індивід кодує кожне із слів шляхом формування мисленнєвого образу слова, списку ознак, що відтворюються з довготривалої пам'яті. Субтеорія досвіду вказує на різні здібності при розв'язанні задач, що пов'язані з досвідом особистості. Індивід, який стикався раніше з певним поняттям, буде мати переваги. Таким чином, індивідуальний досвід, пов'язаний з певними задачами, буде варіювати від повної відсутності досвіду до автоматичного виконання завдання. Контекстуальна субтеорія розглядає когнітивну активність, необхідну до пристосування до конкретних умов середовища. Індивід спочатку шукає шляхи адаптації і пристосування до середовища. Якщо адаптація неможлива, індивід намагається знайти інше середовище чи сформулювати умови даного середовища таким чином, щоб він міг пристосуватися до нього [12].

У «теорія множинного інтелекту» (ТМІ) Говард Гарднер виокремлює дев'ять інтелектів: музичний, тілесно-кінестичний, логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, просторовий, міжособистісний, внутрішньо особистісний, натуралістичний, екзистенціальний. Під поняттям «інтелект» науковець розуміє біопсихологічний потенціал, обізнаність людини у певних сферах, що визначається генетичним спадком і психологічними особливостями – від пізнавальних процесів до рис характеру.

*Теорія інтелекту і когнітивного розвитку Андерсона* базується на розумінні, що відмінності в інтелекті є наслідком відмінностей «базових механізмів опрацювання інформації», швидкість переробки інформації у різних індивідів різна, тому мисленнєві

процеси можуть протікати з різною швидкістю. Але Андерсон вважав, що існують когнітивні механізми, що не характеризуються індивідуальними відмінностями, він їх назвав «модулями». Кожен модуль функціонує незалежно і не підпорядковуються базовим механізмам переробки інформації, вони є автоматичними. Крім того, на думку Андерсона, крім сформованих модулів інтелект включає дві «специфічні здібності»: одна пов'язана з вербально-математичними функціонуваннями, друга – з візуально-просторовими. Тому він виокремлює два маршрути до оволодіння знаннями: перший включає *використання базових механізмів переробки інформації* (у сучасному розумінні «мисленнєві операції»), другий шлях – *використання модулів для отримання знань*.

Однією із сучасних теорій інтелекту є *біоекологічна теорія інтелекту Стефана Цесі* (Сесі, 1990). Він вважав, що інтелектуальне функціонування не можна пояснити лише на основі IQ чи інших біологічних показників. На його думку, *інтелект визначається взаємодією між когнітивними потенціалами і значною, добре організованою базою знань*. Він використовує поняття «екологічна ніша», яку посідає індивід (це проблеми і можливості, що закладені в індивідуальному оточенні чи контексті). Під контекстом він розуміє особливості особистості, мотивації, рівень освіченості. Наприклад, індивіди, що не наділені значними здібностями до абстрактного мислення, а володіють достатнім запасом знань у потрібній галузі, будуть більш успішними при виконанні задач.

Отже, інтелект – це множинна характеристика біопсихологічного потенціалу особистості, що розвивається внаслідок взаємодії між когнітивними потенціалами і системою добре організованої бази знань та наявного досвіду виконання певних дій чи мисленнєвих операцій. Інтелект є динамічним і формується на основі спадково детермінованих можливостей особистості, самоактуалізації та мотивації, спрямованих на адаптацію до вимог середовища (чи пристосування середовища відповідно до власних потреб).

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.** Отже, інтелект є динамічним, відтак може змінюватися внаслідок адаптації особистості до життєвого середовища за рахунок розвитку когнітивних процесів за умови когнітивної активності, набуття досвіду виконання певних дій чи мисленнєвих операцій, формування систематизованої бази опорних інтегративних знань, які є актуальними для оволодіння будь-якою сферою життєдіяльності сучасної людини. Виходячи з цього, можна стверджувати, що інтелект можливо розвивати, створивши відповідне середовище.

Під інтелектуальним розвитком розуміємо процес становлення і формування якісних змін у структурі інтелекту особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, за рахунок розвитку когнітивних можливостей особистості, вироблення умінь виконання певних дій та операцій, формування компетентностей, необхідних для успішної адаптації та самореалізації у життєвому середовищі.

Вважаємо, що домінантна роль у розвитку інтелектуального потенціалу особистості належить основній та старшій школі, оскільки саме цей віковий період розвитку особистості є найбільш чутливим для досягнення цілей і реалізації завдань розвивального навчання.

Перспективним напрямком вважаємо розробку моделі інтелектуального розвитку особистості в умовах основної та старшої школи з урахуванням вимог допрофільного та профільного навчання.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.

2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология: учеб. пособ. / Бархаев Б.П. – СПб.: Издательский дом «Питер», 2008. – 448 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посібн.] / О.В. Скрипченко, рец. І.Д. Бех, Н.В. Чепелева. – К.: Просвіта, 2001. – 414 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Галузьяк В.М. Педагогіка: [навч. посібн.] / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: Книга – Вега, 2003. – 416 с.
6. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Синтег. – 668 с.
7. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
8. Філософія: підручник / [Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін.]; за ред. Г. А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
9. Шпарева Г. Т. Организационно-педагогическая деятельность по развитию одаренности как основы элитарного образования / Г. Т. Шпарева; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 294 с.
10. Gardner's Howard. Theory of Multiple Intelligences [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard\\_gardner\\_theory\\_multiple\\_intelligences.pdf](http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf).
11. Sternberg R. J. Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized / R. J. Sternberg. – New York: Cambridge University Press, 2003.
12. Sternberg R. J. WICS redux: a reply to my commentators / Sternberg R.J. // High Ability Studies. – 2004. – №15. – P. 109–112.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Antonova O. E. ObdarovanIst: dosvid Istorichnogo ta porIvnyalnogo analizu: [monografiya] / O. E. Antonova. – Zhitomir: Zhitomir. derzh. un-t, 2005. – 456 s.
2. Barhaev B. P. Pedagogicheskaya psihologiya: ucheb. posob. / Barhaev B. P. – SPb.: Izdatelskiy dom «Piter», 2008. – 448 s.
3. Vikova ta pedagogIchna psihologIya: [navch. posIbn.] / O. V. Skripchenko, rets. I. D. Beh, N. V. ChepelEva. – K.: ProsvIta, 2001. – 414s.
4. Vyigotskiy L. S. Pedagogicheskaya psihologiya / L. S. Vyigotskiy – M.: Pedagogika, 1991. – 480 s.
5. Galuzyak V. M. PedagogIka: [navch. posIbn.] / V. M. Galuzyak, M. I. Smetanskiy, V. I. Shahov. – 2-e vid., vipr. I dop. – VInnitsya: Kniga – Vega, 2003. – 416 s.
6. Novikov A. M. Metodologiya / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M.: Sinteg. – 668 s.
7. FilsofIya osvIti: navch. posIb. / za zag. red. V. Andruschenka, I. PeredborskoYi. – K.: Vid-vo NPU ImenI M. P. Dragomanova, 2009. – 329 s.
8. FilsofIya: pIdruchnik / [G. A. ZaYichenko, V. M. Sagatovskiyy, I. I. Kalniyy ta In.]; za red. G. A. ZaYichenko. – K.: Vischa shk., 1995. – 455 s.
9. Shpareva G. T. Organizatsionno-pedagogicheskaya deyatel'nost po razvitiyu odarennosti kak osnovyi elitarnogo obrazovaniya / G. T. Shpareva; pod red. P. I. Pidkasi'stogo. – M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
10. Gardner's Howard. Theory of Multiple Intelligences [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: [http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard\\_gardner\\_theory\\_multiple\\_intelligences.pdf](http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf).
11. Sternberg R. J. Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized / R. J. Sternberg. – New York: Cambridge University Press, 2003.

12. Sternberg R. J. WICS redux : a reply to my commentators / Sternberg R. J. // High Ability Studies. – 2004. – #15. – P. 109.

***Vashchuk O.V. The Theoretical and methodological foundations of intellectual development of the student's personality in secondary and senior school***

*The article highlights the theoretical and methodological foundations of intelligence, analyzes the theory of intelligence and mechanisms for intellectual development. Based on the analysis of literature and considering current practice experience in education in the secondary and senior school, the finding of a conflict between the demands of society for the development of the individual in the learning process and insufficient means of influencing the development of intellectual abilities of students is made.*

*A comparative analysis of the problems of intelligence and development from the perspective of philosophical methodology and the level of pedagogy and psychology is done. The content of the concepts of "development" and "intelligence" is covered. The development is treated as a process of foundation and formation of qualitative changes in the structure of the individual under the influence of external and internal factors, including the leading role played by heredity, environment, motivation and self-actualization.*

*The intelligence is interpreted as multiple personality characteristics biopsychological potential that develops due to the interaction between cognitive potential and well-organized system of knowledge base and available experience to perform certain actions or cognitive operations. The conclusion is made that intelligence is dynamic and it is based on genetically determined capacity of the individual, self-actualization and motivation aimed at adapting to the environment (or adaptation medium according own needs). Intelligence is developed through the development of cognitive processes provided cognitive activity, gaining experience for performing certain actions or mental operations, forming a systematic framework supporting integrative knowledge that is relevant to mastering any sphere of life of modern person.*

*On this basis, the theoretical and methodological foundations of the problem of intellectual development of the individual, and the ability to substantiate the need for the development of intelligence in terms of primary and high school are defined.*

**Keywords:** *development; intelligence; intellectual development; theories of intelligence; intelligence structure.*

***Ващук Е.В. Современные теоретико-методические основы интеллектуального развития личности ученика основной и старшей школы***

*В статье освещены современные теоретико-методические основы развития интеллекта, анализируются теории интеллекта и механизмы интеллектуального развития личности. Осуществлен сравнительный анализ проблем интеллекта и развития с позиции философского уровня методологии и с позиций их интерпретации в педагогике и психологии.*

*Аргументирована необходимость и возможности развития интеллекта в условиях основной и старшей школы. Рассмотрены перспективы исследования актуализированной проблемы.*

*Исходя из этого, определены теоретико-методологические основы решения проблемы интеллектуального развития личности, обосновании необходимости и возможности развития интеллекта в условиях основной и старшей школы.*

**Ключевые слова:** *развитие; интеллект; интеллектуальное развитие; теории интеллекта; структура интеллекта.*

УДК 378:373.5.016:51

**Єремєєва В.М.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-8577-9759](https://orcid.org/0000-0002-8577-9759)

[vera.modestovna@gmail.com](mailto:vera.modestovna@gmail.com)

**Толстова О.В.,**

аспірант кафедри педагогіки,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Житомир, Україна

[olga-bazdyreva@yandex.ua](mailto:olga-bazdyreva@yandex.ua)

## ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті розглянуто базові характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у історії вітчизняної педагогічної думки. Проаналізовано сутність та взаємозв'язок індивідуалізації та гуманітаризації. Визначено роль індивідуального підходу у процесі гуманітаризації. Окреслено основні способи підвищення ефективності підготовки вчителя. Окреслено особливості гуманітаризації та індивідуалізації на різних етапах історичного розвитку.*

**Ключові слова:** гуманітаризація, індивідуалізація, індивідуальний підхід, професійна підготовка.

Розбудова незалежної України потребує змін у системі освіти перш за все з метою відтворення інтелектуального потенціалу суспільства. Вирішення цієї проблеми значною мірою залежить від учителя, творча особистість і діяльність якого стають міцним засобом формування і розвитку особистості учня. Вдосконалення підготовки педагогічних кадрів, зазначається у "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" перебуває у прямій залежності не тільки від орієнтації студентів на професію вчителя, але й від організації їх підготовки до майбутньої діяльності. У "Концепції загальної середньої освіти" наголошується, що дана проблема потребує оновлення за рахунок оптимального співвідношення між професійною та загальною підготовкою вчителя. Тому необхідною умовою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, на нашу думку, є гуманітаризація, індивідуалізація та технологізація педагогічної освіти (поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної її складової), що дозволить використовувати зазначені ідеї у практичній діяльності сучасної школи для підвищення ефективності навчального процесу.

Шляхи і форми підготовки вчительських кадрів на різних етапах розвитку суспільства перебували серед актуальних проблем педагогічної науки та в центрі уваги науковців: істориків (М. Блок, С. Кримський, О. Шпенглер та ін.), філософів (Арістотель, Платон, Сократ, Г. Сковорода та ін.), педагогів (О. Духнович, О. Дубасенюк, І. Зязюн, К. Ушинський та ін.), психологів (Б. Ананьєв, П. Блонський, А. Петровский та ін.). Отже, в історії педагогічної науки та практики існує тенденція до постійного вдосконалення форм та методів підготовки майбутнього вчителя, що ґрунтується як на загальних принципах побудови процесу навчання так й шляхом поєднання традиційних елементів минулого та сучасного досвіду, створеного прогресом, гуманізацією та демократизацією суспільства.

Перспективним, на нашу думку, є застосування принципів індивідуалізації та

гуманітаризації у навчально-виховної діяльності студентів. Як принцип навчання та виховання (базовий, методологічний), гуманітаризація освіти спрямовує педагогічні процеси на індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості, успішна реалізація якого можлива не тільки за рахунок посилення змісту викладання гуманітарними відомостями, а й шляхом формування в учня особливого ставлення до навколишнього світу, до самого себе, до власної діяльності. Реалізація принципу гуманітаризації в навчально-виховному процесі дозволяє активізувати розумову, пошукову, творчу, трудову та інші види діяльності тих, хто навчається, й формувати досвід емоційно-ціннісного ставлення до оточуючого світу.

Поняття "індивідуалізація" з психолого-педагогічної точки зору розглядають як організацію навчання, що заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів кожного; з соціальної – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства; з дидактичної – вирішення актуальних проблем школи шляхом створення нової стратегії навчального процесу. Індивідуалізація як принцип навчання спрямована на удосконалення навчання та охоплює всі його ланки: навчальний процес (вибір форм, методів, прийомів навчання); зміст освіти (створення навчальних планів, програм, навчальної літератури); побудову системи освіти (формування різних типів навчальних закладів, груп, класів) [2, с. 47-54].

Використання зазначених підходів, на нашу думку, сприятиме розвитку загальної культури майбутнього педагога, гуманізації духовних потреб та інтересів, усвідомленню свого місця у суспільстві як важливих чинників готовності майбутніх учителів до гуманітаризації та індивідуалізації майбутньої професійної діяльності. Тому розроблення індивідуально та гуманітарно орієнтованих систем підготовки вчителя потребує вивчення історичного досвіду, окреслення ключових ідей якого є метою даної статті.

Проблема пошуку досконалої системи підготовки майбутнього вчителя існувала у кожному історичному періоді, але як наукова виникла разом з початком професійної підготовки вчителів у XVIII столітті: відкриттям перших учительських семінарій та педагогічних інститутів, хоча на емпіричному рівні існувала з моменту виникнення педагогіки. Одним з перших в українській педагогіці звертається до проблеми професійної підготовки та особистого становлення вчителя Г. Сковорода, розглядаючи такі основні вимоги до неї, як глибокі знання, творча спрямованість, відданість своєму народу, гуманізм. Прогресивний педагог підкреслював у своїх творах вирішальну роль вчителя в організації навчання, сам намагався перебудувати навчальний процес (зокрема, у Харківській колегії), оновити його зміст, розробляв новітні підручники [1].

Розвиток проблеми гуманітаризації та індивідуалізації в контексті підготовки майбутніх учителів в XVII–XIX століттях в Україні пов'язаний з діяльністю педагогічних навчальних закладів Києва, Харкова, Львова, Одеси та Ніжина. Зокрема, підтвердженням існування спроб вирішення зазначених питань, на наш погляд, було розширення змісту навчального матеріалу предметами загальнокультурного значення, зв'язок теорії і практики, використання унаочнення та активних методів навчання в загальній підготовці майбутніх педагогів. Разом із тим, виникає особливий інтерес до особистості вчителя, його професійних якостей і загальнопедагогічної підготовки [5, с. 98].

Так, наприклад, у заснованому в 1803 році Харківському педагогічному інституті, який готував вчительські кадри для середніх шкіл, були започатковані педагогічно профільовані спецкурси, вчительські з'їзди та активно використовувалися словесні методи (бесіди, репетиції, співбесіди, семінари, колоквиуми), що сприяли ґрунтовному засвоєнню студентами матеріалу, розвитку наукових інтересів і світогляду. Практична підготовка здійснювалася у різних формах: колективні або індивідуальні заняття студентів старших курсів зі студентами молодших, читання пробних лекцій. На відкритих



дворічних педагогічних курсах у Київському університеті, де готували учителів фізики, математики, історії, географії, російської мови для середніх навчальних закладів, гуманітаризація здійснювалась завдяки вивченню логіки, психології, історії педагогіки та основ дидактики [7, с. 153-173].

У діяльності трирічних вчительських інститутів, яких у 1880 році в Україні було два (у Глухові та Феодосії) гуманітаризація загальної підготовки майбутніх учителів широкого профілю здійснювалась під час вивчення предметів загальнокультурного значення (Закон Божий, російська мова, арифметика, геометрія, географія, природознавство, педагогіка з дидактикою, співи, гімнастика та ін.). У Глухівському вчительському інституті у другій половині XIX сторіччя вперше в Україні були висунуті вимоги до методичної підготовки вчителів, піднято питання про необхідність оволодіння ними основами педагогічної майстерності. При цьому підготовка вчителів, озброєння їх основами професійної майстерності здійснювалась також як у колективних, так і в індивідуальних формах [7, с. 164-167].

Прогресивні педагогічні ідеї М. Пирогова, Т. Шевченка, К. Ушинського, пов'язані з піднесенням громадсько-педагогічного руху у 60-х роках XIX століття, вплинули на подальший розвиток проблеми індивідуалізації та гуманітаризації загальної підготовки майбутніх учителів. Відомий вітчизняний педагог К. Ушинський, який розробив "Проект учительської семінарії", вважав, що вчитель стає творцем особистості дитини тоді, коли пізнає закони її розвитку, глибоко знає психологію, має високий рівень методичної майстерності. У представленому ним плані підготовки вчителів початкової школи зміст освіти був орієнтованим на отримання студентами міцного рівня знань не тільки з традиційних предметів (закон Божий, граматики, арифметика, географія, історія), але й природничих наук, медицини та сільського господарства, що сприяло його індивідуалізації та гуманітаризації [9, с. 242-283].

Видатний вітчизняний лікар, просвітителю й організатор народної освіти, М. Пирогов, якій вважав виховання особистості "питанням життя" для держави, розглядав теоретичну і практичну підготовку вчителів, в цьому контексті, як першочергову справу, що, на його думку, повинна бути різнобічною, поєднувати наукову та педагогічну діяльність. Відомий педагог О. Духнович, який створив перший систематизований підручник з педагогіки для народних учителів в Україні, вважав "педагогію" мистецтвом мистецтв, вимагав, щоб педагог розвивав душевні і тілесні сили вихованців цілеспрямовано, поступово і відповідно до їхнього віку, тобто індивідуалізував та гуманітаризував процес навчання і виховання [3, с. 178-180; 199-203].

Отже, спрямованість педагогічного процесу на загальну гуманітарну орієнтацію особистості на основі вивчення загальнолюдських цінностей культури та формування енциклопедичної обізнаності, що відображена в працях видатних вітчизняних науковців, вплинула на гуманітаризацію загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та сформованість готовності до її практичної реалізації, як важливої складової шкільної освіти.

На початку XX століття у вітчизняній освіті велися активні пошуки змісту, форм та методів підготовки вчительських кадрів, запроваджувалися принципи демократизму, гуманізму, особистісно-орієнтовані моделі освіти завдяки поширенню в країні кількості учительських закладів (Київський, Вінницький, Чернігівський, Глухівський, Катеринославський, Миколаївський, Полтавський та ін.). Зокрема, у Фребелівському жіночому педагогічному інституті, що був одним з найбільших вищих жіночих педагогічних закладів країни, відбувалося раціональне поєднання теоретичних знань (біології, анатомії, фізіології людини, загальної гігієни, психології, педагогіки, природознавства з методикою ознайомлення дитини з навколишнім середовищем, дитячої літератури, іноземної мови, ігри, ручної праці) та їх практичного використання (в

психолого-педагогічній амбулаторії, дитячому садку, яслах, невеликій початковій школі, що діяли при інституті), що сприяло гуманітаризації та особистісної спрямованості підготовки [5, с. 332-367].

Однак, важливо зазначити, що тісний зв'язок шкільної системи з суспільно-політичними та економічними умовами та їх взаємозумовленість негативно відзначилися на розвитку педагогічних факультетів та підготовці вчителів як в цілому, так і в контексті проблеми гуманітаризації. Використання принципів політехнізму, колективізму та комуністичного виховання в підготовці майбутнього вчителя-вихователя спричиняли її переорієнтацію в педагогічних навчальних закладах, перш за все, фахівця, який володіє глибокими громадсько-політичними й політехнічними знаннями та практичними навичками в галузі промислової та сільськогосподарської праці [1].

Зазначена проблема починає активно розвиватися також під впливом холістичного (від англ. *holistic* – цілісний, цілий) й системного підходів (від грец. *systema* – ціле, складене з частин), які з 20-х років ХХ ст. затверджуються в науці як напрями методології дослідження. Згідно цим людська особистість стає вищою формою цілісності, а навчально-виховний процес розглядається з позиції педагогічної системи, що створюється й функціонує з метою забезпечення його оптимальності [10, с. 700]. Формулювання принципу цілісності (холізму), як вимоги системності у освіті, надало світоглядної спрямованості шкільним навчальним предметам, сприяло їх гуманітаризації й передбачало розроблення технологічних систем навчання з різних дисциплін суспільно-гуманітарного та природничо-математичного напрямку: мови (В. Масальський, А. Медушевський), літератури (А. Мазуркевич, Т. Бугайко), історії (Н. Лисенко, Г. Подлуцький), хімії (А. Русько, А. Астахов), математики (І. Тесленко, О. Дубінчук), фізики (М. Розенберг, С. Гончаренко) та ін.

Особливої важливості у 30-ті роки набуває практичний досвід та праці А.Макаренка, який не тільки розкривав складові педагогічної професії, але конкретно визначив шляхи її становлення. Розроблена ним технологія виховної роботи, ґрунтувалася на вивченні конкретного учнівського колективу, сприйманні кожного члену колективу як особистості і вимагала, у першу чергу, майстерності та професіоналізму вчителя, які, на його думку, полягають в умінні відкрити перед кожним, навіть найбільш важким в інтелектуальному розвитку учнем, ті сфери його духу, де він може досягти вершин, виявити себе, а найважливішими їх складовими є професійні знання та уміння, педагогічний такт, гуманне ставлення та індивідуальний підхід до дитини [4, с. 209-284].

Педагогічна система видатного педагога, яка виникла на базі творчого опрацювання прогресивних ідей педагогів минулого, своїх сучасників, а також власного інноваційного досвіду, розуміння дитини і колективу як суб'єктів виховання, мети, як провідного компоненту, а особистості вчителя як центру педагогічного процесу, є, на наш погляд, прикладом для створення сучасних особистісно-орієнтованих та гуманітаризованих технологій.

Ідеї А. Макаренка слугували джерелом творчості В. Сухомлинського, який вважав, що керування процесом професійної підготовки вчителя означає, у першу чергу, забезпечення реалізації його творчого потенціалу. На його думку вчитель, який не досить підготовлений у професійному відношенні, не володіє програмними знаннями, уміннями та навичками дослідницької роботи не зможе продукувати творчі методичні задуми, переводити їх у площину практики. Аналіз розроблених видатним педагогом форм удосконалення педагогічної майстерності ("школа педагогічної культури", "школа педагогічної майстерності", "школа педагогічного досвіду", "індивідуальна творча лабораторія") дозволяє стверджувати про існування гуманної особистісно-орієнтованої технології професійного вдосконалення вчителя у Павлівській школі [8, с. 7-41].

Перебудова вітчизняної системи навчання, що розпочалася завдяки "Закону про

зміцнення зв'язку школи з життям" (1954) та на основі наказу Міністерства вищої освіти СРСР "Про затвердження переліку факультативів і спеціальностей широкого профілю педагогічних інститутів країни (1956)" сприяла розширенню спектру питань, пов'язаних з гуманітаризацією шкільної освіти (пошук шляхів досягнення єдності теоретичної й практичної підготовки, вдосконалення педагогічної практики та педагогічної майстерності, створення власних інтерпретацій сенсу досліджуваних явищ, виявлення світоглядних цінностей наукового знання тощо) [1].

Значний вплив на розроблення проблеми індивідуалізації та гуманітаризації вітчизняної освіти вчинила педагогіка співробітництва (80 рр.), що змінила орієнтацію загальної школи на "усередненого учня", поставила на перше місце індивідуальний підхід, як основний принцип, що вплинуло і на розроблення підходів до побудови системи навчання. На зміну традиційним, авторитарним технологіям з'явилися особистісно-орієнтовані, розвивальні, інформаційні, гуманітаризовані (технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу В. Шаталова; "створення ситуації успіху" А. Белкіна; колективного творчого виховання І. Іванова тощо). Ці зміни в освітній політиці середньої школи сприяли змінам і у вищій школі, де система професійно-педагогічної підготовки набула більшої технологізованості, гуманітаризованості та індивідуалізованості.

Питання підготовки майбутніх учителів наприкінці ХХ століття у вітчизняній педагогіці вирішувалися, перш за все, з позиції гуманітаризації її змісту шляхом взаємодії гуманітарних, природничих та технічних наук, що передбачало розширення частки міждисциплінарних курсів. Виявлення світоглядної і гуманітарної проблематики усіх дисциплін, поглиблення особистісної орієнтації навчального процесу сприяло посиленню ролі загальнолюдських моральних ідеалів та формуванню загальної культури фахівця. Перехід на більш якісну ступінь ефективності освітнього процесу завдяки втіленню педагогічних технологій наприкінці 90-х років сприяв подоланню вузькоутилітарного підходу до педагогічної освіти як основної форми підготовки вчителя, оволодінню фахівцями гуманітарною культурою та подоланню однобічності їх мислення. У загальній та вищій школах широко використовувалися різноманітні технології, спрямовані на демократизацію колективних відносин у системах "учень-учень", "вчитель-учень" з використанням особистісно-орієнтованого й творчого підходів ("педагогіка співробітництва", "КСН" та ін.). Гармонійне поєднання інтелектуального, естетичного й практичного аспектів навчально-виховного процесу сприяло формуванню гуманітарної культури та особистісних мотивів навчання ("культуровиховуюча технологія диференційованого навчання за інтересами дітей" І. Закатова, "школа-парк" М. Балабан та ін.).

В останні десятиріччя значно збільшилася кількість досліджень щодо проблеми педагогічної підготовки майбутнього вчителя, який досконало володіє професійними знаннями, вміннями та навичками, виробляє свій індивідуальний стиль роботи, моделює свою майбутню професійну діяльність. Сучасний етап педагогічної практики характеризується також переходом від пояснювально-інформаційних технологій до діяльнісно-розвивальних та особистісно-орієнтованих, впровадження яких у сферу вищої освіти має сприяти вирішенню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання, що, у свою чергу, створює умови для вдосконалення процесу підготовки вчителя. Проблема підготовки майбутніх вчителів до гуманітаризації розглядається через організацію навчально-виховного процесу у педагогічному закладі освіти, що передбачає коректування змісту навчальних дисциплін та вдосконалення організаційних форм (внутрішня гуманітаризація); вдосконалення (у організаційному та змістовому плані) викладання суспільних наук, що передбачає їх зорієнтованість на формування світогляду студентів, насичення навчально-виховного процесу вищої школи

ідеями гуманізму; введення в усі професійно-освітні програми вищої школи гуманітарної складової незалежно від спеціальності [6].

Результати проведеного нами теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя до гуманітаризації та індивідуалізації освіти в історичній ретроспективі свідчать про її складність та багатогранність. Недостатність обсягу гуманітарної проблематики наукового знання в суспільних дисциплінах та деяких інших науках, відсутність практичної спрямованості у формах та методах навчання призводять до її формалізації. Недосконала організація гуманітарної підготовки в позанавчальний час (факультативи, лекторії, університети культури відвідували не всі студенти) та недостатність здійснення індивідуального підходу слабко сприяють формуванню професійно-педагогічної мотивації майбутніх учителів.

В той же час, професійна підготовка майбутнього вчителя у досліджуваній період набувала цілісного й системного характеру, що передбачало гуманітаризацію особистості вчителя, його загальну гуманітарну орієнтованість (знання наукових основ педагогіки, засвоєння універсальних елементів культури, фундаментальних цінностей минулих поколінь); формування високої загальної культури особистості (всебічний розвиток, широкий науковий кругозір тощо); гуманізацію навчальної діяльності, зорієнтованої на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання та спілкування. Її ефективність, на нашу думку, залежить також від реалізації проблеми гуманітаризації шкільної й вищої педагогічної освіти у їх взаємодії, що дозволяє здійснювати пошук шляхів підвищення її результативності в контексті гуманітаризації педагогічного процесу та, відповідно, відтворювати набутий досвід у практичній діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антологія педагогічної мислі Української ССР / сост. Н.П. Калиниченко. – М.: Педагогіка, 1988. – 640 с.
2. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: [Монографія] Єремєєва В.М. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 242 с.
3. Історія педагогіки / за ред. М.В. Левківського, О.А. Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 1999. – 336 с.
4. Макаренко А.С. Твори в семи томах / А.С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1954. – Т. 5. – 484 с.
5. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / редколегія: М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калениченко, С.У. Гончаренко та ін. – К.: Рад. школа, 1991. – 384 с.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Сенько Ю.В. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 240 с.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С.. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
8. Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа.: Избр. произв. в 5-ти т. / Сухомлинський В.А. – К.: Рад. школа, 1980. – Т. 4. – 345 с.
9. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів] / Туркот Т.І. – К.: Кондор, 2001. – 628 с.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. / Ушинський К.Д. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. I. – 486 с.
11. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання / [В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін.] – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Antolohyia pedahohycheskoyi mysly Ukraynskoyi SSR /Sost. N.P. Kalynychenko. – M.: Pedahohyka, 1988. – 640 s.
2. Ieremieieva V.M. Pedahohichna tekhnolohiia pidhotovky maibutnikh uchyteliv do individualizatsiyi navchannia uchniv: [monohrafiia] / Ieremieieva V.M. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 242 s.
3. Istoriia pedahohiky / za red. M.V. Levkivskoho, O.A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: ZhDPU, 1999. – 336 s.
4. Makarenko A.S. Tvory v semy tomakh / Makarenko A.S. – K.: Rad. Shkola, 1954. – T. 5. – 484 s.
5. Rozvytok narodnoi osvity i pedahohichnoyi dumky na Ukraini (X – poch. XX st.): Narysy / redkolehiia: M.D. Iarmachenko, N.P. Kalenychenko, S.U. Honcharenko ta in. – K.: Rad. shkola, 1991. – 384 s.
6. Senko Yu.V. Humanytarnye osnovy pedahohycheskoho obrazovanyia: Kurs lekcyi: [ucheb. posobye dlia stud. vysh. ped. ucheb. Zavedenyi]. – M.: Yzdatelskyi centr "Akademyia", 2000. – 240 s.
7. Siropolko S. Istoriia osvity v Ukrayini / Siropolko S. – K. : Nauk. dumka, 2001. – 912 s.
8. Sukhomlynskyi V.A. Pavlyshskaia sredniaia shkola.: Yzbr. proyzv. v 5-ty t. / Sukhomlynskyi V.A. – K.: Rad. shkola, 1980. – T. 4. – 345 s.
9. Turkot T.I. Pedahohika vyshchoi shkoly: [navch. posib. dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv]. – K. : Kondor, 2001. – 628 s.
10. Ushynskyi K.D. Vybrani pedahohichni tvory: V 2 t. / Ushynskyi K.D. – K.: Rad. shkola, 1983. – T. I. – 486 s.
11. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk: dovidkove vydannia / [V.I. Shynkaruk, Ye.K. Bystrytskyi, M.O. Bulatov ta in.] – K.: Abrys, 2002. – 742 s.

***Ieremieieva V.M., Tolstova O.V. The problem of humanization and individualization of the professional training of the teacher in domestic pedagogies***

*The article contains the discussion of some aspects of the professional and pedagogical training of the future teacher in the history of domestic pedagogical thought. It analyzes the nature and correlation of individualization and humanization. It defines the role of the individual approach in the process of humanization. It outlines the main ways to improve the efficiency of teacher training. It explains the advantages and disadvantages of humanization and individualization at different stages of historical development.*

**Key words:** *humanization, individualization, individual approach, professional training.*

***Еремеева В.М., Толстова О.В. Проблема гуманитаризации и индивидуализации профессиональной подготовки учителя в отечественной педагогике***

*В статье рассматриваются базовые характеристики профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в истории отечественной педагогической мысли. Анализируются сущностные характеристики и взаимосвязь индивидуализации и гуманитаризации. Определены роль индивидуального подхода в процессе гуманитаризации. Очерчено основные способы повышения эффективности подготовки учителя. Объясняются преимущества и недостатки гуманитаризации и индивидуализации на разных этапах исторического развития.*

**Ключевые слова:** *гуманитаризация, индивидуализация, индивидуальный подход, профессиональная подготовка.*

УДК 378:373.31+372.874

Колесник Н. Є.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-9384-9369](https://orcid.org/0000-0001-9384-9369)  
Житомир, Україна

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ УРОКІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙН- ПРОЕКТІВ

*У статті проаналізовано проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання; розглянуто поняття "технологія", "педагогічні технології", "інноваційні технології", "інноваційні технології на уроках трудового навчання"; запропоновано критерії ефективної творчої діяльності майбутніх учителів до використання технології формування особистості молодшого школяра; представлена змістова характеристика використання дизайн-проектів на уроках трудового навчання в початковій школі.*

**Ключові слова:** технологія, педагогічні технології, дизайн-проект, інноваційні технології на уроках трудового навчання.

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси в світі, приєднання вищої школи України до Болонського процесу, наближення до європейських стандартів, модернізація вищої педагогічної освіти зумовлюють відповідні вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів. Перед вищою педагогічною школою поставлені завдання підготовки фахівців, які здатні впливати на суспільний розвиток країни, зберегти українську культуру, працювати в умовах підвищеної конкуренції.

Успішність виконання цих завдань може бути забезпечена за умов: удосконалення теоретико-методичних засад, введення сучасних технологій навчання, оновлення науково-методичного забезпечення процесу підготовки до уроків трудового навчання майбутніх учителів початкових класів, які мають оволодіти суспільними знаннями, уміннями, навичками, достатніми для виконання завдань і обов'язків інноваційного характеру.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи показує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань філософії освіти і багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Горська, П. Гусак, В. Євдокимов, А. Капська, О. Пехота, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін.), системи психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Авраменко, Н. Дем'яненко, О. Кульчицька, Н. Ничкало, О. Пономарьова, С. Сисоєва, Л. Хомич, Я. Цехмістер та ін.), теоретико-методичних основ підготовки (В. Бутенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, А. Линенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Тищенко, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Антонова, О. Бабченко, В. Борисов, Л. Гусейнова, Г. Ніколаї, Г. Шевченко, В. Шульгіна та ін.).

**Формулювання цілей статті.** Метою цієї статті є аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання уроків трудового навчання засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Зміни професійної освіти, засновані на пошуку сучасних ефективних інформаційних технологій, диверсифікованості і все більшому ускладненні педагогічної діяльності, вимагають значного підвищення якості і ефективності навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх учителів. Особлива роль у школі належить вчителю початкових класів, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладається «фундамент» людської особистості.

Саме вчитель початкової школи у своїй професійній діяльності покликаний здійснювати взаємодію з учнями на ідеях гуманізму, приймати дитину як унікальну, значущу, неповторну особистість та формувати для цього особливе розвивальне середовище. В сучасних умовах зростає роль освіти і культури, які за умов тісного взаємозв'язку здатні залучати особистість до соціально-культурного досвіду людства.

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів забезпечується обраною технологією.

В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується [1]. І. Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання [3, с. 17]. І. Дмитрук, О. Падалка визначають технологію навчання як наукову основу застосування різноманітних методів навчання [1].

Основним призначенням педагогічних технологій, на думку академіка О. Савченко, має стати рух від «людини освіченої – до людини культури», тобто сьогодні необхідно здійснити культуротворчий підхід до освіти [6].

Н. Нічкало розглядає технологію навчання як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії [4, с. 444].

Ми дотримуємося визначення педагогічної технології як способу системної організації спільної діяльності викладача і студентів на основі дидактичних засобів і умов навчання як єдиної функціональної системи педагогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому процесі, як способу структурування в цьому процесі навчального матеріалу, діяльності викладача і навчальної діяльності студентів. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті технологічного підходу є структурним елементом професійної підготовки.

Незаперечно, що праця вчителя початкових класів є складною і різноманітною. Вона передбачає низку науково-організаційних аспектів, до яких належать: планування роботи майбутнього вчителя на уроці (написання конспекту уроку); організація навчальної діяльності учнів (передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, демонстрація особистого вміння виконувати окремі дії); стимулювання навчальної діяльності учнів (оцінка діяльності учня за 12-бальною системою); контроль за виконанням навчальних дій (види та форми контролю: усний, письмовий, комплексний, тестовий і ін.); аналіз результатів навчальної діяльності школярів (вчитель вносить корективи в свою діяльність, що скерована на засвоєння учнями матеріалу, спираючись на результати виконання робіт).

Для успішного використання інноваційних підходів у навчанні та вихованні молодших школярів майбутній вчитель повинен у повній мірі бути обізнаним зі змістом сучасної початкової освіти. Зміст освіти – це чітко окреслена система знань, умінь та навичок, що ними повинні оволодіти учні впродовж усіх років навчання в школі і яка впливає на формування особистості учня як активного громадянина незалежної України [5, с. 25].

Майбутній учитель початкових класів повинен усвідомлювати, що зміст освіти – це складне динамічне явище, до якого висуваються певні вимоги (такі вимоги ставлять до підручників, навчальних планів та програм), а саме:

знання мають бути науковими і відображати досягнення сучасної науки та техніки; зміст освіти має базуватися на досягненнях національної культури, розвитку державної мови та народних традицій,

враховувати принципи історизму;

передбачати послідовність, систематичність та доступність у засвоєнні знань учнями;

враховувати розвиток вікових та індивідуальних особливостей школярів їх інтелект;

базуватися на свідомому оволодінні знаннями та власній активності учнів у навчальному процесі.

При використанні новітніх технологій у майбутніх учителів формуються цілісні уявлення про загальні засади педагогічних інновацій, системні та модульні інноваційні педагогічні технології. Студенти також вивчають особливості та методику використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі (технологія розвивального навчання, технологія організації навчальної проектної діяльності в початковій школі, технологія диференційованого навчання, ігрові навчальні технології, інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів, впровадження інтеграції у навчально-виховний процес початкових шкіл, технологія проблемного навчання, форми та методи колективного навчання на уроках в початкових класах, методика використання інтерактивних вправ у навчально-виховному процесі початкових шкіл і ін.) [2, с. 35].

На сучасному етапі, на наш погляд, базовими для підготовки майбутніх учителів нового типу можуть стати технології проблемного, особистісно орієнтованого навчання, технологія розвитку особистості молодших школярів, елементи яких важливо використовувати при здійсненні навчально-виховного процесу за традиційною системою. Тому зробимо їх короткий огляд.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості.

Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів [5, с. 41].

У процесі підготовки до використання елементів проблемного навчання майбутній вчитель повинен набути знань, що дадуть змогу:

уміти ставити перед класом навчальні завдання в зрозумілій для учнів формі;

виконувати функцію координатора і партнера, допомагати окремим учням чи групам;

намагатися домогтися зіткнення учнів з проблемою і процесом її глибокого дослідження, стимулювати творче мислення за допомогою запитань;

виявляти терпимість до помилок учнів у процесі пошуку власного рішення; пропонувати свою допомогу чи адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учень починає відчувати безнадійність свого пошуку.

Лише при врахуванні послідовних етапів роботи вчителя з молодшими школярами проблемне навчання принесе позитивні результати.



Особистісно зорієнтована технологія – це освітня технологія, головною метою якої є взаємний і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні, партнерстві та спільній діяльності. Основне завдання – надання допомоги учневі у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, своєї навчальної діяльності.

Основними вимогами до розробки дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого процесу є наступні:

навчальний матеріал повинен виявляти зміст досвіду учня, враховувати його попереднє навчання;

виклад знань у підручнику мусить бути спрямованим на перетворення особистого досвіду кожного учня;

досвід учня повинен узгоджуватися з науковим змістом, що задається; необхідно стимулювати самооцінку освітньої діяльності, сприяти – можливості саморозвитку, самоосвіти, самовираження в процесі оволодіння знаннями; важливо забезпечити можливість вибору учнем з навчального матеріалу того чи іншого завдання;

стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечення контролю і оцінки.

Отже, переконуємося, що лише знання технології та вміння її використання майбутніми педагогами в навчанні та вихованні молодших школярів принесуть бажані результати.

Знання майбутніми вчителями технології розвитку особистості також є важливими при здійсненні навчально-виховного процесу. Адже технологія розвитку особистості становить собою процес руху від простого до складного, від відомого до невідомого, збільшення фізичних та інтелектуальних сил учня, відмирання старих якостей і зародження нових, набуття певного життєвого досвіду.

Технологія формування особистості становить собою педагогічну діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем активності, надійності та гарантованості результату, ніж це є нині за традиційних методик навчання. Таким чином, технологія формування особистості поєднує у собі впорядковану сукупність дій, операцій, процедур, які забезпечують передбачуваний та гарантований результат в умовах освітнього процесу, що змінюється динамічно.

На нашу думку, критеріями ефективної творчої діяльності майбутнього вчителя до використання дизайн-проектів на уроках трудового навчання в 1 – 4 класах є: наявність чіткої заданої мети та завдань її досягнення; обґрунтування змісту матеріалу, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; мотиваційне забезпечення діяльності вчителя й учня при проведенні уроків [2, с. 34].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка виконання студентських проектів у процесі творчої діяльності створює умови, що сприяють розвитку пізнавальних інтересів, позитивних змін у знаннях, навичках і вміннях, оскільки вимагає нового погляду на них з різних точок зору.

Досить часто на заняттях методики трудового навчання застосовуються групові проекти, які передбачають створення виробу, що об'єднує індивідуальні роботи кожного члена групи. Наприклад, під час роботи над проектом «Персонажі настільного театру» поєднувались індивідуальні роботи студентів у спільний об'єкт проектування, варіанти якого спочатку обговорювались в міні-групах. При цьому логіка побудови діяльності майбутніх учителів початкових класів відповідала спільній структурі проектування, при якій уся група колективно вирішувала одну проблему, разом опановуючи загальну тему. Зазначимо, що виконання таких проектів дають змогу виявити комунікативні здібності, розвивають ініціативу і самостійність кожного студента, відповідальність за загальну

справу.

Після ознайомлення студентів з теоретичними засадами методу проектів, з досвідом роботи вчителів початкових класів, демонстрації різних етапів проектування майбутні вчителі самостійно розробляють і проводять уроки праці за проектними технологіями. У практиці початкової школи в трудовому навчанні широко використовуються творчі короткотривалі проекти. Наприклад, тема проекту для 4 класу "Виготовлення одягу для ляльки" (лялька з паперу). Студентка поділила учнів на групи з 4 осіб та чітко визначила ролі: дизайнер, майстер, робітники. Дизайнер відповідав за пошук та підбір відповідного виробу, виготовлення його ескізу. Ескіз одягу створювався з окремих елементів способом, підбору. Від дизайнера залежав теоретичний старт проекту і успіх загалом. Чіткий опис технологічного процесу, можливість вибору виробу, наявність фотографій, карток та ескізів одягу полегшували свідомий вибір та виконання проекту учасниками групи.

Роботу координувала студентка. Майстер відповідав за відбір матеріалів та виготовлення виробу. Йому необхідно було визначити матеріали (тканину, папір) та інструменти; способи обробки матеріалів; спланувати технологічний процес. Робітники виконували трудові операції, передбачені технологічним процесом. Досить складно було дітям здійснювати самоконтроль своєї діяльності.

По закінченню роботи був проведений захист проекту: дизайнер пояснив призначення даного одягу, представив його елементи та особливості виконання. Захист роботи проходив перед спеціальною експертною комісією у складі студентки та двох учнів. Для оцінювання проекту були запропоновані такі критерії: оригінальність моделі, вдале поєднання різних матеріалів, складність і обсяг виконаних робіт, охайність виконання, композиційна завершеність, кольорове рішення, відповідність задуму, оригінальність захисту, естетична привабливість.

Лабораторні та практичні заняття, на яких демонструються фрагменти уроків з розробки творчих проектів, як правило, проходять цікаво, жваво. Теми проектів, проведених майбутніми вчителями в початкових класах, різноманітні:

- «Виготовлення емблеми захисників природи» (3 клас),
- «Рекламний плакат» (4 клас),
- «Народна лялька» (4 клас),
- «Моделі автомобілів різного призначення» (3 клас),
- «Місто майбутнього» (4 клас),
- «Карнавальні маски» (3 клас),
- «Іграшкова майстерня» (3 клас),
- «Ми - конструктори космічного корабля» (4 клас) тощо.

Зауважимо, що досвід роботи над проектами в початковій школі показав, що майбутнім учителям виступати в ролі керівника проекту значно важче, ніж викладати заздалегідь розраховані порції знань за підручниками та програмою. В процесі організації та застосування проектної діяльності в початковій школі на уроках праці у майбутніх педагогів розвиваються організаторські здібності, інтелектуальні здібності, підвищується рівень активності, свідомості, рівень творчої діяльності, підвищується мотивація для отримання необхідних знань, підвищується практична готовність до професійної діяльності, готовність аналізувати й оцінювати результати власної діяльності. У процесі проектно-технологічної діяльності важливо, щоб студенти усвідомили необхідність оволодіння алгоритмом організації проектів, формування в них елементів технологічної культури і розвитку здатності до генерації ідей, їх аналізу, самостійного ухвалення рішень, формування власної думки, позиції, взаємодії і діалогу в процесі розв'язування спільних задач, розробки та виготовлення проектів. Використання методу проектів робить навчальний процес творчим, стислим, а студента ВНЗ відповідальним і

цілеспрямованим.

Використання методу проектів у педагогічному процесі під час лабораторних та практичних занять у Житомирському державному університеті імені Івана Франка є досить ефективним, оскільки він передбачає пошуково-дослідницьку діяльність студентів, участь в ньому сприяє розвитку творчості, ініціативи, критичного мислення, самостійності, самоконтролю, персоналізації навчання, сприяє подоланню відчуження студентів від навчально-виховного процесу.

Спираючись на досвід роботи за проектними технологіями на заняттях освітньої галузі «Технології» з упевненістю можна стверджувати, що завдяки правильній організації навчального процесу проекти поряд із традиційними формами навчання можуть вирішувати проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи, залучаючи їх до практичного вирішення професійно значущих завдань.

**Висновки.** Таким чином, можемо стверджувати, що використання дизайн-проектів на уроках трудового навчання в 1-4 класах – складний динамічний процес, що передбачає розвиток у молодших школярів високих інтелектуальних сил, моралі на засадах позитивних загальнолюдських якостей, підготовку до творчої праці в майбутньому житті та до виконання функцій справжнього громадянина незалежної держави. Важливим елементом є знання сутності та вмиле використання майбутніми педагогами в навчанні та вихованні молодших школярів таких форм, методів і засобів. Освоєння суті та методики дизайн-проектів дають можливість майбутнім учителям змінюватися і розвиватися, реалізувати свої можливості, вдосконалюватися і самоутверджуватися. Щоб постійно підтримувати інтерес майбутніх фахівців початкової освіти до сучасних освітніх технологій, потрібно паралельно з традиційними формами навчання запроваджувати у навчальний процес такі форми, як тренінги, ділові ігри, проблемні семінари, психолого-педагогічні дослідження, де в ході колективних дискусій студенти одержують і аналізують інформацію про використання технологій у дизайн-проектах.

Отже, при використанні дизайн-проектів на уроках трудового навчання здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, рівень яких відповідає сучасним вимогам початкової школи. Майбутній учитель засвоює види теоретичної діяльності щодо створення дизайн-проектів, розуміється на тенденціях, здатний ефективно застосовувати інтерактивні технології у початковій школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Колесник Н.Є. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій на уроках трудового навчання / Колесник Н.Є. // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. – Серія «Педагогіка». // за заг. ред. Нісімчука А.С., Бенери В.Є. – Кременець: ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2013. – Вип. 1. – С. 34-39.
3. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. / И. Я. Лернер. – М., 1996. – С. 17.
4. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Пометун О. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ: [навч. посіб.] / О.І. Пометун, О.А. Комар. – Умань: РВЦ "Софія", 2007. – 66 с.
6. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським / Савченко О.Я. // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1-5.
7. Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня:

[монографія] / С. Сисоєва. – К. : Поліграф. книга, 1999. – 407 с.

**REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)**

1. Bepalko V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii. / V. P. Bepalko. – М. : Pedagogika, 1989. – 191 s.
2. Kolesnik N.E. Pidgotovka maybutnih uchiteliv pochatkovih klasiv do vikoristannya Innovatsyynih tehnologiy na urokah trudovogo navchannya / Kolesnik N.E. // Naukoviy visnik Kremenetskogo oblasnogo gumanitarno-pedagogichnogo Institutu Im. Tarasa Shevchenka. – Seriya «Pedagogika». // za zag. red. NIsImchuka A.S., Beneri V.E. – Kremenets: VTs KOGPI Im. Tarasa Shevchenka, 2013. – Vip. 1. – S. 34-39.
3. Lerner I. Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. / I. Ya. Lerner. – М., 1996. – S. 17.
4. Pedagogichnyy slovnik / za red. dlysnogo chlena APN UkraYini Yarmachenka M. D. – К. : Pedagogichna dumka, 2001. – 514 s.
5. Pometun O. I. Pidgotovka maybutnogo vchitelya pochatkovih klasiv: Interaktivni tehnologiyi u VNZ: [navch. posib.] / O.I. Pometun, O.A. Komar. – Uman: RVTs "Sofiya", 2007. – 66 s.
6. Savchenko O.Ya. Shkola kulturi – dialog z V.O. Suhomlinskim / Savchenko O.Ya. // Pochatkova shkola. – 2006. – # 12. – S. 1-5.
7. SisoEva S. Pidgotovka vchitelya do formuvannya tvorchoyi osobistosti uchnya: [monografiya] / S. SisoEva. – К. : Poligraf. kniga, 1999. – 407 s.

**Kolesnik N.E. Preparation of future primary school teachers for the teaching of lessons in labor training by means of design projects**

*In the article the problem of the professional training of the prospective teachers of elementary classes to the use of design and project on the lessons of labour studies is analysed; a concept "technology", "pedagogical technologies", "innovative technologies", "innovative technologies, is considered on the lessons of labour studies"; the criteria of effective creative activity of future teachers are offered to the use of technology of forming of personality of junior schoolboy; the presented semantic description of the use of design and project is on the lessons of labour studies at initial school.*

**Keywords:** technology, pedagogical technologies, design and project, innovative technologies on the lessons of labour studies.

**Колесник Н.Е. Подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию уроков трудового обучения средствами дизайн-проектов**

*В статье проанализирована проблема подготовки будущих учителей начальных классов к использованию инновационных технологий на уроках трудового обучения; рассмотрено понятие "технология", "педагогические технологии", "инновационные технологии", "инновационные технологии на уроках трудового обучения"; предложены критерии эффективной творческой деятельности будущих учителей к использованию технологии формирования личности младшего школьника; представлена смысловая характеристика использования дизайн-проектов на уроках трудового обучения в начальной школе.*

**Ключевые слова:** технология, педагогические технологии, дизайн-проект, инновационные технологии на уроках трудового обучения.

УДК 378.1

**Колеснікова І.В.,**

викладач кафедри методики викладання навчальних предметів  
КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,  
аспірант кафедри педагогіки  
Житомирський державний університет імені  
Івана Франка  
[irina.kolesnikova.09@gmail.com](mailto:irina.kolesnikova.09@gmail.com)  
Житомир, Україна

## РОЗВИТОК МЕДІАТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розкриваються особливості розвитку медіаторчості вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. Уточнюється сутність поняття «медіаторчність» з урахуванням особливостей професійної діяльності педагога.*

**Ключові слова:** медіаторчність, медіаосвіта, педагогічна діяльність, післядипломна освіта.

**Вступ.** В Україні посилюється інтерес до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти. Одним із пріоритетних напрямів модернізації освіти на сучасному етапі визначено підготовку педагогів до здійснення професійної діяльності з урахуванням інтеграції медіа в усі галузі життя, зокрема в освітній процес.

Сучасна стратегія розвитку освіти спрямована на формування ключових компетентностей в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній та інформаційній сферах. Сьогодні вже неможливо уявити навчальний заклад без електронних підручників, комп'ютерних програм для діагностики знань, інтерактивних форм обговорення актуальних навчальних проблем. Все це ставить високі вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема, формування у них уміння працювати в інформаційно насиченому суспільстві.

Серед перспективних напрямів розвитку системи освіти відзначені тенденції щодо забезпечення самореалізації вчителя в умовах інформатизації суспільства та освітнього простору. На сьогодні одним з актуальних завдань, що стоїть перед вчителями, є творче використання мультимедійних технологій в професійній діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Творча активність педагога в процесі використання засобів мультимедійних технологій у професійній діяльності розглядалась у працях європейських дослідників С. Френе, Д. Брауна, Б. Брехта, Дж. Шевальє, М. Мартіні та ін. Надалі їх ідеї були підтримані і розвинені в роботах Ж. Мура, Є. Маркюсена, А. Хогкінса, М. Маклюєна, Дж. Педерсена та ін. Слід зауважити, що в зазначених працях недостатньо розглянута проблема розвитку творчості вчителя в медійній сфері та практично відсутній аспект її розвитку в системі післядипломної освіти.

Сучасний інформаційний медіа-простір ставить відповідні вимоги до професійної підготовки педагога, серед яких вагомими є володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, методиками презентації навчальної інформації, здатність забезпечувати творчо-пошуковий характер навчання, вміння використовувати мультимедійні технології, тобто високий рівень медіа-культури.

Недостатній рівень розвитку творчого потенціалу вчителів при роботі з мультимедійним середовищем формує в освітній сфері проблему, вирішенням якої займається система післядипломної освіти.

**Мета та завдання статті** – визначення поняття «медіаторність» та уточнення її змісту в професійній діяльності вчителя, з'ясування особливостей розвитку медіаторності педагогів у закладі післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** В Україні у 2010 році була прийнята Концепція впровадження медіаосвіти, яка серед головних завдань медіаосвіти визначала сприяння формуванню здатності до медіаторності для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, розвитку згуртованості, солідарності, покращення якості міжособистісної комунікації і приязності соціального середовища, доброзичливості в мережі стосунків, а також якості життя в значущих для особистості спільнотах [2].

У межах медіаосвіти ставляться акценти на творче сприймання медіа та розвиток здатності до створення власної медіапродукції. Отже, медіаосвіта в Україні орієнтована на створення нових способів комунікації за допомогою медіа; на активне творче медіа сприймання та створення власних медіапродуктів.

Впливаючи на зміст та характер сучасного освітнього простору, медіаторність виступає сьогодні одним із головних чинників здійснення освітніх інновацій із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо актуальна проблема медіаторності для України, де глобальні тенденції медіатизації загострюються станом національного медіаландшафту, який знаходиться на стадії становлення, а система медіаосвіти робить свої перші кроки.

Звернувшись до робіт вітчизняних і зарубіжних вчених, ми простежили, що поняття «медіаторність» постійно розширює своє значення. У словнику термінів з медіаосвіти О.В. Федорова дається таке визначення: «медіаторність – процес творчої діяльності в медіасфері та її предметні результати: взаємопов'язані процеси проєктивної діяльності та виробництва медіатекстів» [7]. М.Ф. Хілько у своїх дослідженнях в основу медіаторності покладає комунікацію між суб'єктом та об'єктом медіасприймання [8]. В.А. Возчикова розуміє медіаторність як процес розкриття індивідуальних креативних можливостей особистості та створення нових культурних смислів та значень у процесі взаємодії з медіа культурою [1].

В Україні феномен медіаторності досліджували Л.А. Найдюнова та Н.І. Череповська. В дослідженнях Н.І. Череповської медіаторність ототожнюється з ресурсами людини, як системою її внутрішніх можливостей, засобів, її творчого потенціалу, які вона може застосувати у необхідний момент або у повсякденному житті, і які спрямовані на перетворення медіареальності в умовах становлення інформаційного суспільства [9].

Медіаторність – феномен зі складною структурою, осмислення якого почалося нещодавно, в результаті розширення освітніх функцій медіа, формування такого напрямку як медіаосвіта, застосування дистанційних форм навчання, активного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній практиці.

Значущість медіаторності в освітньому просторі зумовлена, по-перше, необхідністю володіння новими навичками та компетентностями, пов'язаними із засвоєнням інформаційно-комунікаційних технологій, осмисленням ролі медіа та формуванням медіакультури у суб'єктів освіти; по-друге, недостатньою вивченістю впливу медіа та медіаторності на освітній простір; по-третє, складністю та багатогранністю самого явища медіаторності.

Необхідно зазначити, що зі зміною уявлень про засоби медіа змінюються уявлення про процес творчості вчителя в галузі медіа.

Педагогічна творча діяльність вчителя з використанням медіазасобів, на наш погляд, має ряд відмінностей від традиційного уявлення про медіаторчість. По-перше, досягнення вчителем достатнього рівня культури при роботі з медіа є необхідною, але недостатньою умовою включення в процес медіаторчості. По-друге, сформовані уявлення про культуру спілкування з медіа – медіакультури – дозволяють сформувати високий рівень сприйняття медіа, але не створюють умов для формування мотивації до креативної творчої діяльності вчителя протягом всієї педагогічної діяльності. Медіаторчість як освітня неперервна діяльність вчителя процес складний і багатогранний.

Проблема розвитку творчості вчителя засобами нових медіа у системі післядипломної освіти ще мало досліджена. Н.Н. Огольцова серед основних завдань підвищення кваліфікації зазначає індивідуально-творче самовираження особистості за допомогою медіатехніки [5]. С.І. Гуділіна і Ю.Ф. Катханова основним завданням при підготовці вчителів вбачають розвиток їх творчих дослідницьких якостей при роботі з новими медіа. На нашу думку, основне завдання системи післядипломної освіти полягає у створенні умов і формуванні передумов для подальшої безперервної реалізації процесу медіаторчості педагогів у професійній діяльності.

Транслюючи розуміння медіаторчості на систему педагогічної діяльності, слід зазначити, що важливою умовою її розвитку є включення вчителя в процес педагогічної творчості як вміння вибудовувати індивідуальні стратегії, методичні та дидактичні інновації.

Творча педагогічна діяльність призводить до формування індивідуального стилю вчителя, який, на думку А.В. Торхова, може бути створений в процесі безперервної аналітичної та креативної діяльності [6].

Отже, творча педагогічна діяльність вчителя засобами нових медіа повинна мати неперервний характер. Медіаторчість педагога – це особлива форма творчого пізнання, створення та поєднання електронних мультимедійних продуктів, що супроводжується креативною діяльністю вчителя. У зв'язку з цим процес медіаторчості є невід'ємною частиною процесу післядипломної освіти та виражається в усвідомленому сприйнятті, оцінюванні та створенні медіаосвітніх продуктів. Це безперервний процес креативної діяльності протягом всієї педагогічної діяльності вчителя, який визначає ступінь його професійного та творчого розвитку.

Розвиток медіаторчості педагога найбільш ефективно здійснюється в процесі створення мультимедійних проєктів, власних веб-освітніх ресурсів, інтерактивних вправ.

Практична спрямованість творчої діяльності вчителя з використанням програмних і технічних комп'ютерних засобів дозволяє формувати такі вміння та якості вчителя ХХІ-го століття, як: відповідальність і адаптивність, комунікативність, креативність і допитливість, критичне і системне мислення, вміння працювати з інформацією та медіазасобами, міжособистісна взаємодія і співпраця, вміння ставити і вирішувати проблеми, спрямованість на саморозвиток, соціальна відповідальність.

**Висновки.** Таким чином, необхідність креативного використання медіа в навчальному процесі, що викликана сучасними вимогами до системи загальної та професійної освіти, заклала основу появи поняття «медіаторчість вчителя». Вирішення проблеми формування і розвитку медіаторчості педагога є основним завданням системи післядипломної освіти, яка відіграє пропедевтичну роль у процесі безперервного розвитку медіаторчості вчителя в його педагогічній діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества. Автореф. дис. ... докт. филос. наук. СПб., 2007.

2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]/ схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya) .

3. Мантуленко В.В. Образовательные возможности новых медиа / Мантуленко В.В. – Самара: Самарский университет, 2005.– 285 с.

4. Модулина О.Б. Формирование у педагога рефлексивной позиции в процессе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009. – 57 с.

5. Огольцова Н.Н. Мультимедийные проекты как средство повышения квалификации педагогов: дис. ...канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2007. – 35 с.

6. Торхова А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: дис. ... док-ра пед. наук. – М., 2006. – 43 с.

7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / Федоров А.В. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

8. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности: монография. / Хилько Н.Ф. – Омск: Изд-во Сибир. ф-ла Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

9. Череповська Н.І. Медіатворчість як соціально-психологічний ресурс особистості. Типологія відеосприймання / Збірник наукових праць Інституту психології АПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах / за ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 8. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. В. Франка, 2009. – С. 318-325.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Vozchikov V.A. Fylosofyia obrazovaniya y medyakultura ynformatsyonnoho obshchestva. Avtoref. dys. ... dokt. fylos. nauk. SPb., 2007.

2. Kontseptsiia vprovadzhennia media-osvity v Ukraini [Elektronnyi resurs]/ skhvaleno postanovoiu Prezydii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy 20 travnia 2010 roku, protokol # 1-7/6-150. – Rezhym dostupu: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya\\_vprovadzhennya\\_mediaosviti\\_v\\_ukraini\\_nova\\_redaktsiya](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya) .

3. Mantulenko V.V. Obrazovatelnye vozmozhnasty novykh medya. – Samara: Samarskyi unyversytet, 2005.– 285 s.

4. Modulyna O.B. Formyrovanye u pedahoha refleksyvnoi pozytsyy v protsesse dopolnytelnoho professyonalnoho obrazovaniya: dys. ... kand. ped. nauk. – Yaroslavl, 2009. – 57 s.

5. Oholtsova N.N. Multymedyinnye proekty kak sredstvo povыsheniya kvalyfykatsyy pedahohov: dys. ...kand. ped. nauk. – Novokuznetsk, 2007. – 35 s.

6. Torkhova A.V. Teoretyko-metodycheskye osnovы razvytiya yndyvudualnoho styliya professyonalnoi deiatelnosty budushcheho uchytielia: dys. ... dok-ra ped. nauk. – M., 2006. – 43 s.

7. Fedorov A.V. Slovar termynov po medyaobrazovaniyu, medyapedahohyke, medyahramotnasty, medyakompetentnasty. Tahanroh: Yzd-vo Tahanroh. hos. ped. yn-ta, 2010. 64 c.

8. Khylyko N.F. Rol audyovyzualnoi kultury v tvorcheskom samoosushchestvlenyy lychnasty: Monohrfyia.– Omsk: Yzd-vo Sybyr. f-la Ros. yn-ta kulturolohyy, 2001. – 446 s.

9. Cherepovska N.I. Mediatvorchist yak sotsialno-psykhohohichnyi resurs osobystosti.



Typolohiia videosprymannia / Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii APN Ukrainy «Aktualni problemy psykholohii» u 12 tomakh / za red. V.O. Moliako. – T.12. – Vyp. 8. – Zhytomyr: Vydavnytstvo ZhDU im. V. Franka, 2009. – S. 318-325.

***Kolesnikova IS Development of media education in pedagogical institutions of postgraduate education***

*The article reveals the peculiarities of the development of medical teacher coaching in institutions of postgraduate pedagogical education. The essence of the notion of "media creativity" is clarified taking into account the peculiarities of the professional activity of the teacher.*

**Key words:** *media creativity, media education, pedagogical activity, postgraduate education.*

***Колесникова И.С. Развитие медиатворчества педагогов в учреждениях последипломного педагогического образования***

*В статье раскрываются особенности развития медиатворчества учителей в заведениях последипломного педагогического образования. Уточняется сущность понятия «медиатворчество» с учетом особенностей профессиональной деятельности педагога.*

**Ключевые слова:** *медиатворчество, медиаобразование, педагогическая деятельность, последипломное образование.*

УДК 37.013.2

**Марущак О. М.,**

асистент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

*oleksandramarushchak@gmail.com*

ORCID ID: *orcid.org/0000-0002-5010-9667*

+380966868260

Житомир, Україна

## ПОНЯТТЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглянуто формулювання та розуміння компетентності у педагогічній діяльності з позиції сучасних вітчизняних та закордонних дослідників. Встановлено, що визначення поняття здійснюється за допомогою таких категорій: поінформованість, обізнаність; інтегрована здатність особистості успішно здійснювати діяльність; готовність до діяльності; особистісна якість (властивість); володіння людиною відповідною компетенцією; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати тощо. Неодмінними компонентами компетентності визначаються знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення до діяльності в певній галузі. За результатами проведеного дослідження запропоноване власне тлумачення поняття.*

**Ключові слова:** *володіння компетенцією; діяльність; здатність; знання, уміння, навички; компетентність; особистісна якість.*

**Вступ.** Орієнтація світової спільноти, й України зокрема, на підвищення якості освіти передбачає зростання кількості та актуальність наукових розвідок у всіх її ланках.

Спрямованість досліджень на модернізацію змісту освіти, способів і форм організації навчального процесу, переорієнтація щодо результату освітньої діяльності, безперечно, сприяє переходу системи на вищий рівень. Однією з найбільш досліджуваних сфер у цій галузі є педагогічна діяльність. Якісна та сучасна її реалізація є провідним чинником динамічного розвитку суспільства, науки, культури, змін в економічному житті держави. Окреслення проблем новітньої педагогічної діяльності зумовлене змінами пріоритетів у системі освіти та поступовим її переходом на компетентнісно-орієнтовану. Названа модель освіти уже близько 20 років утілюється в різних країнах світу: США, Канаді, країнах ЄС, Новій Зеландії та ін. Компетентнісний підхід до підготовки учнів/студентів передбачає зміну результату освіти з усталених знань, умінь та навичок на компетенції та набуття компетентності.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що питання компетентності в європейській спільноті постало давно, його вивченню та розробці присвятили роботи Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Консант, Дж. Куллахан, У. Мозер, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш та ін. З-поміж вітчизняних науковців та учених найближчого зарубіжжя до питання компетентності зверталися О. Антонова, Л. Маслак, Н. Бібік, С. Бондар, С. Вітвицька, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Сидорчук, Ю. Татур, А. Хуторський, Ф. Шаріпов, С. Шишов та ін.

Компетентності, на думку науковців, є індикаторами, що дозволяють визначити готовність до конкретної діяльності, особистого розвитку та продуктивної участі в житті суспільства. Їх набуття дає людині можливість в умовах сучасного суспільства орієнтуватися в інформаційному просторі, подальшому здобутті освіти та мінливому ринку праці. Водночас позиції дослідників щодо окреслення поняття «компетентність» неоднозначні: одні ототожнюють їх з компетенціями, сукупністю знань, умінь, навичок особистості, готовністю до діяльності, інші підтримують точку зору, що ця категорія є окремим особистісним утворенням.

**Мета статті** полягає в окресленні поняття «компетентність» у педагогічній діяльності з позиції сучасних вітчизняних та закордонних дослідників.

**Виклад основного матеріалу.** Професійно-педагогічна діяльність сучасних учителів за умов впровадження компетентнісного підходу характеризується зосередженням на формуванні низки компетентностей здобувачів освіти, тому вважаємо за необхідне проаналізувати назване поняття у контексті педагогічної діяльності.

**Компетентність** (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) у словнику іншомовних слів визначається як *поінформованість, обізнаність, авторитетність* [23, с. 282]. Відповідно **компетентний**, за матеріалами тлумачного словника української мови, 1) такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [24, с. 250].

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність розуміється як набута у процесі навчання *інтегрована здатність особистості*, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [10].

Акцент на поєднанні різних складових компетентності відображено і в глосарії освітнього європейського проекту «Тьюнінг»: компетентності є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» [6]. Їх розвиток, за вказаним документом, передбачений у всіх навчальних дисциплінах і оцінюється на різних етапах програми. Також зазначено, що окремі компетентності можуть бути предметними (специфічними для навчальної галузі), інші є загальними (спільними для

всіх курсів програми).

Розглянемо, як тлумачать поняття «компетентність» сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, французький дослідник Ж. Делор, голова Міжнародної комісії з освіти ХХІ століття, у доповіді для ЮНЕСКО в 1996 році окреслив чотири основні «стовпи»-принципи освіти: навчитися пізнавати; навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити з іншими; вчитися жити [9, с. 3]. Першочергово була визначена необхідність навчитися набувати знання. Враховуючи швидкі зміни, пов'язані з науковим прогресом і новими формами економічної та соціальної діяльності, слід поєднувати достатньо широкі загальні знання з можливістю глибокого вивчення обмеженої кількості дисциплін. Водночас наголошено на необхідності навчитися працювати, удосконалюватись у своїй професії (набувати компетентності), адже це дає можливість упоратися з численними непередбачуваними ситуаціями, що у свою чергу значно полегшує роботу в групі та колективі. Автор доповіді пропонує надавати можливість школярам і студентам перевіряти власні здібності й набувати досвіду під час різного виду професійної та соціальної діяльності, поєднуючи навчання і роботу.

Переважає більшість дослідників трактують поняття компетентності через особистісні якості. І. Зимня визначає компетентність як актуалізовану, інтегративну, таку, що базується на знаннях, інтелектуально й соціокультурно зумовлену *особистісну якість*, яка проявляється в діяльності, поведінці людини, у її взаємодії з іншими людьми під час вирішення різноманітних завдань [14]. Така якість набуває розвитку в навчальному процесі і стає його результатом. При цьому до характеристик компетентності вчена відносить: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект); б) володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву компетентності [13, с. 13].

У працях Г. Селевка знаходимо: «під компетентністю розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в *загальній здатності та готовності до діяльності*, яка базується на знаннях і досвіді, здобутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [21, с. 139]. Поняття компетентності, вважає вчений, значно ширше за поняття знання, або вміння, або навички, воно містить не тільки когнітивну (знання) й операційно-технологічну (вміння) складові, а й мотиваційну, етичну (ціннісні орієнтації), соціальну та поведінкову. Тому оволодіння компетентністю вимагає ментальної організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін. Назване поняття можна також розуміти як *володіння людиною відповідною компетенцією*, що включає особистісне ставлення до предмета діяльності, а особистість, у свою чергу, буде розглядатися як сукупність ряду компетентностей, що виступають як міра здатності людини включатися в діяльність [30, с. 19].

Змістовно близьким до попереднього є тлумачення компетентності, запропоноване А. Хуторським. Компетентність характеризується ним як «*оволодіння людиною відповідною компетенцією*, що передбачає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» або ж як «*особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері*» [27, с. 135] / «сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній і особистісно-значимій сфері» [26]. Дослідник наголошує, що компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретного учня. Таких якостей, на його думку, цілий спектр – від смислових і

світоглядних («навіщо мені необхідна дана компетенція»), до рефлексивно-оцінних («наскільки успішно я застосовую дану компетенцію в житті»).

Поняття властивостей особистості також є основоположним для розуміння компетентності Ф. Шаріповим: «це *сукупність властивостей* (характеристик) *особистості*, що дозволяють їй якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем (завдань) у будь-якій галузі» [28, с. 73]. Компетентність конкретного фахівця показує те, чого він досяг, характеризує міру опанування компетенції та визначається здатністю вирішувати запропоновані певною соціальною роллю завдання.

На думку Ю. Татура, компетентність – це *інтегральна властивість особистості*, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі [25, с. 6-7]. Зауважимо, що у своїх дослідженнях більше уваги автор приділяє формуванню компетентностей майбутнього фахівця у сфері вищої професійної освіти.

Український педагог Н. Мойсеюк вважає, що «компетентність – *якість особистості*, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [18, с. 639]. Вона наголошує, що до складу компетентності входять не абстрактні загальні та предметні вміння та навички, а конкретні життєві, які будуть необхідні людині будь-якого віку чи фаху.

Інші науковці, зокрема О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, також розуміють компетентність як *складну інтегральну характеристику особистості*, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [11, с. 40; 22, с. 80].

Багатоаспектно пропонують розглядати компетентність О. Антонова та Л. Маслак: гармонійне, інтегроване, системне *поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії*, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань [1, с. 101].

Комплексно трактує дане поняття М. Головань, подаючи таке означення: «компетентність – це *володіння компетенцією*, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це *інтегративне утворення особистості*, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [7, с. 29].

Значна кількість дослідників поділяє думку щодо розуміння компетентності як *результату набуття компетенцій*. За визначенням групи науковців з Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, компетентність – це *результат набуття людиною компетенцій*, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності [17, с. 17]. Як зазначають педагоги, компетентність об'єднує пізнавальні здібності та практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння, які можна мобілізувати для активної дії; допомагає людині визнавати, ідентифікувати і розв'язувати (незалежно від контексту) проблеми, характерні для певної діяльності; є індикатором готовності учня-випускника до життя, його подальшого особистісного розвитку, активної участі в житті суспільства [5, с. 269]. Здобуття знань, умінь, навичок є чинником особистісного розвитку та формування відповідних компетентностей; застосування останніх за потреби можливе у різних контекстах суспільної діяльності.

Експерти програми «DeSeCo» (Definition and Selection of Competencies –

Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади), що функціонує з 1997 року, пропонують тлумачити компетентності як *здатності* успішно *задовольняти індивідуальні або соціальні потреби*, здійснювати діяльність чи виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [32, с. 8]. Компетентність як *здатність (спроможність) кваліфіковано здійснювати діяльність*, виконувати завдання або роботу визначена й у нормативних документах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)). При цьому поняття компетентності передбачає наявність набору знань, навичок і ставлень, що дозволяють особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі [31, с. 144].

За Дж. Равеном, компетентність – це *специфічна здатність*, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що містить вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії [20, с. 6]. С. Шишов та В. Кальней також визначають поняття компетентності через *здатність (уміння) діяти* на основі здобутих знань [29, с. 263]. Ця ж категорія є основоположною для розуміння компетентності С. Бондар: «компетентність – це *здатність особистості діяти*» [3, с. 9]. Однак названі автори зауважують, що людина, безумовно, повинна бути зацікавлена у цій практиці, адже компетентність виявляється лише за умов, коли діяльність буде поєднана з особистими цінностями, стає їх утіленням.

У контексті професійної підготовки І. Зязюн трактує компетентність як *здатність вирішувати професійні задачі* певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду [15, с. 14]. Беручи до уваги не лише підготовку, а й характеристику рівня професіоналізму фахівців, С. Вітвицька визначає компетентність як *специфічну здатність особистості* до продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання, уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій [4, с. 54]. К. Климова звертається до компетентності як до «*результату набуття компетенцій, особистісної характеристики фахівця*», визначаючи компоненти поняття через знання, уміння, навички, здобутий фаховий досвід, рефлексії на результати власної професійної діяльності [16, с. 32].

Інший аспект компетентності розкриває Н. Бібік, вважаючи, що компетентність представляє *освітні результати*, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [2, с. 46]. Підтримує цю думку О. Пометун, яка розкриває поняття компетентності через «спеціально структуровані (організовані) *набори знань, умінь, навичок і ставлень*, що їх набувають у процесі навчання» або «*результативно-діяльнісну характеристику освіти*» [19, с. 17]. Названі елементи дозволяють особистості розв'язувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, виокремлювати її від заданої ситуації та знаходити оптимальне рішення. Компетентність, на думку дослідниці, може бути рівнево диференційована, а її нижній поріг (рівень) є мінімально необхідним і достатнім для успішної діяльності та досягнення результату. Водночас названі автори, а також низка інших вітчизняних науковців, зокрема О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, підтримують деталізоване розуміння поняття *компетентності у навчанні*. Вчені розглядають його в кількох аспектах: як *набуту характеристику особистості*, що сприяє успішному входженню молодій людині у життя сучасного суспільства, та як *інтегрований результат*, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених

знань, умінь, навичок на формування та розвиток в учнів (студентів) здатності практично діяти, застосовувати досвід попередньої успішної діяльності в певній галузі [12, с. 410; 11, с. 39].

Таблиця 1

Головні компоненти поняття «компетентність»

Робочі визначення	Категорійні ознаки	Кількість авторів	% від вибірки
Компетентність – це...	Що?		
	здатність	15	42
	якість (властивість) особистості	8	22
	володіння компетенцією	6	17
	поєднання знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень тощо	4	11
	освітні результати	3	8
	інтегративне утворення особистості	3	8
	поінформованість (обізнаність)	1	3
Компетентність – це здатність ...	Яка?		
	діяти (здійснювати діяльність)	20	55
	вирішувати (розв'язувати)	3	8
	застосовувати ЗУН, досвід	3	8
	виконувати	3	8
	задовольняти потреби	1	3
	реалізувати потенціал	1	3
Компетентність – це здатність діяти (виконувати ... діяльність).	Яку?		
	професійну	3	8
	успішну	2	6
	продуктивну	2	6
	ефективну	1	3
	самостійну	1	3
Компетентність – це здатність діяти (продуктивно виконувати діяльність) на основі здобутих ...	Чого?		
	знань	21	58
	умінь	19	53
	навичок	12	33
	досвіду	11	30
	ставлення	8	22
	цінностей	3	8
здібностей	2	6	

Зазначений огляд розуміння поняття «компетентність» не претендує на вичерпність, однак нами зроблена спроба окреслити основні напрями визначення названого терміну.

Таким чином, поняття компетентності розглядається науковцями різнопланово, з-поміж основних бачень виділимо такі:

поінформованість, обізнаність, авторитетність;

інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; готовність до діяльності;

особистісна якість (сукупність якостей);

володіння відповідною компетенцією;

інтегральна властивість особистості;

поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії;

результативно-діяльнісна характеристика освіти;

освітні результати тощо.

Неодмінними компонентами компетентності визначаються знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення до діяльності в певній галузі.

З метою визначення категорійних ознак поняття «компетентність» було використано метод контент-аналізу. Вибірку становили 36 визначень поняття «компетентність». Дані, отримані в результаті проведення аналізу, внесені до таблиці (табл. 1).

Компетентність, як визначено в значній частині опрацьованих джерел, це «здатність» (Definition and Selection of Competencies, Державний стандарт початкової загальної освіти, С. Бондар, С. Вітвицька, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кальней, Дж. Равен, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, С. Шишов та ін.).

Помітна кількість дослідників розуміє назване поняття як «інтегровану якість (властивість) особистості» (О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Коновальчук, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Г. Селевко, Ю. Татур, А. Хуторський, Ф. Шаріпов та ін.).

Інші – як «володіння компетенцією» (автори монографії «Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика», Т. Байбара, Н. Волкова, М. Головань, Г. Селевко, Л. Хуторська, А. Хуторський та ін.), «поєднання ЗУН, досвіду, ставлень» (Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі, О. Антонова, С. Гончаренко, Л. Маслак, О. Пометун та ін.), «освітні результати» (Н. Бібік, О. Пометун) тощо.

Більшість науковців окреслюють поняття «компетентності» як здатність «діяти або продуктивно здійснювати діяльність» (Н. Бібік, С. Бондар, С. Вітвицька, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, І. Коновальчук, Н. Мойсеюк, О. Савченко, Л. Салганік, Г. Селевко, Дж. Равен, Д. Райхен, Ю. Татур, В. Шадриков, С. Шишов та ін.).

За результатами проведеного дослідження, основою для здійснення названої діяльності у різних значимих для людини сферах, на думку науковців, є знання – 58 % вибірки, уміння – 53 %, навички – 33 %, досвід – 30 %, ставлення, цінності та здібності – 22 %.

Спираючись на результати проведеного аналізу, спробуємо сформулювати власне визначення поняття. **Компетентність** – це інтегрована якість особистості, здатність продуктивно виконувати діяльність у певних соціально-значущих сферах, на основі здобутих знань, умінь, навичок, досвіду, ставлень та цінностей.

**Висновки дослідження.** Здійснений аналіз терміну «компетентність» засвідчив, що компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу, має елемент готовності до нестандартної ситуації, обумовлений особистісною характеристикою людини, впливом внутрішніх чинників (досвіду, цінностей), таким чином відбувається перехід від якісних знань до якісної діяльності.

Компетентність – це цілісна якість особистості, яка, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв’язувати завдання реальної практичної діяльності. Особистість бере на себе відповідальність за ефективність своєї роботи, подає її через призму власної системи цінностей. Індивідуальне ставлення суб’єктивує компетенції, що впливає на предмет і результат діяльності. Таким чином, компетентність виявляється в успішно реалізованій компетенції у певній значимій для особистості діяльності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування комунікативної компетентності учнів за допомогою різноманітних засобів, зокрема дитячої періодики.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади / О. Є. Антонова, Л. П. Маслак // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 81-109.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45 – 50.
3. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
4. Вітвицька С. С. Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. Педагогічні науки, 2011 – С. 52 – 58.
5. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – Вид. 2-ге, перероб., доп. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
6. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf).
7. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.
8. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять / М. С. Головань // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №8 (18). – С. 224-234.
9. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – Издательство UNESCO, 1996. – 31 с.
10. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
11. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в



контексте компетентностного подхода / О. А. Дубасенюк // Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология, 2010. – № 2 (2). – С. 38-42.

12. *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

13. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Эксперимент и инновации в школе*. – 2009. – № 2. – С. 7-14.

14. Зимняя И. А. Компетентность и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании [Электронне джерело] / И. А. Зимняя. – Режим доступу: [http://www.rusreadorg.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/i\\_a\\_zymnaya\\_competency\\_and\\_competence.pdf](http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf).

15. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2005. – № 25. – С. 13-18.

16. Климова К. Я. Теория і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Я. Климова. – Житомир: ПП «Рута», 2010. – 560 с.

17. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.

18. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доповнене і перероблене - К.: [б. в.], 2007. – 656 с.

19. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 15-24.

20. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – Изд. 2-е, испр. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.

21. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // *Народное образование*. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

22. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів / Н. Г. Сидорчук // *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. – Спецвипуск. – Вінниця-Київ, 2015. – С. 78-81.

23. *Словник іншомовних слів* / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.

24. *Словник української мови: в 11 т.* / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 4: І – М / [ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973. – 840 с.

25. Татур Ю. Г. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

26. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций/ А. В. Хуторской // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2005. – 12 декабря. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

27. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. // *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр.* / под ред. А. А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун- та им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.

28. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 72-77.
29. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.
30. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. – Т. 1. / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
31. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. – 177 p.
32. Rychen D. S. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. – 27 p.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Antonova O. Ye., Maslak L. P. Yevropeyskiy vymir kompetentnisnoho pidkходу ta yoho kontseptualni zasady / O. Ye. Antonova, L. P. Maslak // Profesiyna pedahohichna osvita: kompetentnisnyy pidkhid: monohrafiya / za red. O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZHDU im. I. Franka, 2011. – S. 81 – 109.
2. Bibik N. M. Kompetentnisnyy pidkhid: refleksyvnyy analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayinski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoyi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – S. 45 – 50.
3. Bondar S. Kompetentnist osobystosti intehrovanyy komponent navchalnykh dosyahnen uchniv / S. Bondar // Biolohiya i khimiya v shkoli. – 2003. – № 2. – S. 8 – 9.
4. Vitvytska S. S. Kompetentnisnyy ta profesiohrafichnyy pidkhody do pobudovy profesiohramy mahistra osvity / S. S. Vitvytska // Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu. Vypusk 57. Pedahohichni nauky, 2011 – S. 52 – 58.
5. Volkova N. P. Pedahohika: navch. posib. / Nataliya Pavlivna Volkova. – Vyd. 2-he, pererob., dop. – K.: Akademvydav, 2007. – 616 s.
6. Vstupne slovo do proektu TYUNINH – harmonizatsiya osvitniy struktur u Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolonskyy protses [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf).
7. Holovan M. S. Kompetentsiya i kompetentnis: dosvid teorii, teoriya dosvidu / M. S. Holovan // Vyshcha osvita Ukrayiny. – 2008. – № 3. – S. 23 – 30.
8. Holovan M. S. Kompetentsiya ta kompetentnist: porivnyalnyy analiz ponyat / M. S. Holovan // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. – 2011. – № 8 (18). – S. 224 – 234.
9. Delor Zh. Obrazovanye: sokrytoe sokrovishche. Osnovnye polozhenyya Doklada Mezhdunarodnoy komysyy po obrazovanyu dlya XXI veka. – Yzdatelstvo UNESCO, 1996. – 31 s.
10. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahalnoyi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
11. Dubasenyuk O. A. Osobennosty professyonalnoho stanovlenyya uchytylya v kontekste kompetentnostnoho podkhoda / O. A. Dubasenyuk // Vektor nauky Tolyattynskoho Hosudarstvennoho unyversyteta. Seryya: pedahohyka, psykholohyya, 2010. – № 2 (2). – S. 38 – 42.
12. Entsyklopediya osvity / [Akad. ped. nauk Ukrayiny; vidpovid. red. V. H. Kremen]. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

13. Zymnyaya Y. A. Klyuchevye kompetentsyy – novaya paradyhma rezul□tata obrazovaniya / Y. A. Zymnyaya // Éksperyment y ynnovatsyyv shkole. – 2009. – № 2. – S. 7 – 14.
14. Zymnyaya Y. A. Kompetentsyya y kompetentnost v kontekste kompetentnostnoho podkhoda v obrazovaniy [Elektronne dzherelo] / Y. A. Zymnyaya. – Rezhym dostupu: [http://www.rusreadorg.ru/ckeditor\\_assets/attachments/63/i\\_a\\_zymnaya\\_competency\\_and\\_compentence.pdf](http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_compentence.pdf).
15. Zyazyun I. A. Filosofiya pedahohichnoyi yakosti v systemi neperervnoyi osvity / I. A. Zyazyun // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2005. – № 25. – S. 13 – 18.
16. Klymova K. Ya. Teoriya i praktyka formuvannya movnokomunikatyvnoyi profesiynoyi kompetentsiyi studentiv nefilolohichnykh spetsial□nostey pedahohichnykh universytetiv : monohrafiya / K. Ya. Klymova. – Zhytomyr: PP «Ruta», 2010. – 560 s.
17. Kompetentnisnyy pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubizhnykh krayinakh : teoriya ta praktyka : monohrafiya / N. M. Avshenyuk, T. M. Desyatov, L. M. Dyachenko, N. O. Postryhach, L. P. Pukhovska, O. V. Sulyma]. – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. – 280 s.
18. Moyseyuk N. YE. Pedahohika. Navchalnyy posibnyk / N. YE. Moyseyuk. – 5-e vydannya, dopovnene i pereroblene – K.: [b. v.], 2007. – 656 s.
19. Pometun O. I. Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizatsiyi kompetentisnoho pidkhodu v dosvidi zarubizhnykh krayin / O. I. Pometun // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukraiyins□ki perspektyvy: Biblioteka z osvithnoyi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – S. 15 – 24.
20. Raven Dzh. Pedahohycheskoe testyrovanye: problemy, zabluzhdenyya, perspektyvy. – Yzd. 2-e, yspr. / Dzh. Raven. – M.: Kohyto-Tsentr, 2001. – 142 s.
21. Selevko H. Kompetentnosty y ykh klasyfykatsyya / H. Selevko // Narodnoe obrazovanye. – 2004. – № 4. – S. 138 – 143.
22. Sydorhuk N. H. Porivnyalnyy analiz ponyat «kompetentsiya» ta «kompetentnist» yak skladnykh psykhologo-pedahohichnykh fenomeniv / N. H. Sydorhuk // Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats. – Spetsvypusk. – Vinnytsya-Kyyiv, 2015. – S. 78 – 81.
23. Slovnyk inshomovnykh sliv / Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. – K.: Naukova dumka, 2000. – 680 s.
24. Slovnyk ukraiyinskoyi movy: v 11 t. / [red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in.]. – K.: Naukova dumka, 1970 – 1980. – T. 4: I – M / [red. A. A. Buryachok, H. M. Hnatyuk, P. P. Dotsenko]. – K.: Naukova dumka, 1973. – 840 s.
25. Tatur YU. H. Kompetentnosnyy podkhod v opysanyy rezul□tatov y proektyrovanyy standartov vyssheho professionalnoho obrazovaniya: materyaly ko vtoromu zasedaniyu metodolohycheskoho semynara. Avtorskaya versyya / YU H. Tatur. – M.: Yssledovatel□skyy tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov, 2004. – 16 s.
26. Khutorskoy A. V. Tekhnolohyya proektyrovaniya klyuchevykh y predmetnykh kompetentsyy/ A. V. Khutorskoy // Ynternet-zhurnal «Éydos». – 2005. – 12 dekabrya. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
27. Khutorskoy A. V., Khutorskaya L. N. Kompetentnost kak dydaktycheskoe ponyatyie: sodержanye, struktura y modely konstruyrovaniya // Proektyrovanye y orhanyzatsyya samostoyatelnoy raboty studentov v kontekste kompetentnostnoho podkhoda: Mezhvuzovskyy sb. nauch. tr. / Pod red. A. A. Orlova. – Tula: Yzd-vo Tul. hos. ped. un- ta ym. L. N. Tolstoho, 2008. – Vyp. 1. – S.117 – 137.
28. Sharypov F. V. Professionalnaya kompetentnost prepodavatelya vuza / F. V. Sharypov // Vysshee obrazovanye sehodnya. –2010. – № 1. – S. 72 – 77.
29. Shyshov S. E. Shkola: monytorynh kachestva obrazovaniya / S. E. Shyshov, V. A. Kalney. – M.: Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 2000. – 316 s.

30. Éntsyklopedyya obrazovatelnykh tekhnolohyy. V 2-kh t. T. 1. / H. K. Selevko. – M.: Narodnoe obrazovanye, 2005. – 556 s.

31. Foxon M. Training Manager Competencies: The standards (3rd Ed.) / M. Foxon, R. C. Richey, R. C. Roberts, T. W. Spannaus. – Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2003. – 177 p.

32. Rychen D. S. Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Neuchatel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office, 2002. – 27 p.

**Marushchak O. M. The concept of the competence in the pedagogical activity**

*Professional and educational activities of the teachers in modern conditions of implementation of competence approach are characterized by a focus on the formation of a number of educational competencies of candidates, so the article presents the formulation and understanding of competence from the perspective of current researchers. Modern dictionaries and encyclopaedias, Ukrainian and foreign regulatory documents, monographs, guides and articles by the leading scientists became the sources of analysis. The author supports the opinion on the distinction between the concepts of «competence» and «competency». Found that the definition is carried with the following categories: awareness; integrated ability of the individual to operate successfully; readiness to the activities; personal quality (properties); human's possession of appropriate competence; combination of knowledge, skills, rules, emotional and value attitude and reflection; efficiently and activity characteristics of education; educational outcomes and so on. Most scientists support the opinion on the definition of competence as the ability or integrated quality of the individual; knowledge, abilities, skills, experience, personal values and attitudes to the activity in the particular area are called the essential components of the concept. The results of the research and content analysis of the concept allowed to formulate own interpretation of the term.*

**Keywords:** possession of competence; activity; ability; knowledge, abilities, skills; competence; personal quality.

**Марущак А. Н. Понятие компетентности в педагогической деятельности**

*В статье рассмотрено формулирование и понимание компетентности в педагогической деятельности с позиции современных отечественных и зарубежных исследователей. Установлено, что определение понятия осуществляется с помощью таких категорий: осведомленность, знание; интегрированная способность личности успешно осуществлять деятельность; готовность к деятельности; личностное качество (свойство); владение человеком соответствующей компетенцией; сочетание знаний, умений и навыков, норм, эмоционально-ценностного отношения и рефлексии; результативно-деятельностная характеристика образования; образовательные результаты и тому подобное. Непременными компонентами компетентности определяются знания, умения, навыки, опыт, личностные ценности и отношение к деятельности в определенной области. По результатам проведенного исследования предложено собственное толкование понятия.*

**Ключевые слова:** владение компетенцией; деятельность; знания, умения, навыки; компетентность; личностное качество; способность.

УДК 378:070.4+82-93

**Н.М. Миколаєнко,**  
викладач кафедри видавничої справи,  
редагування, основ журналістики та філології,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Житомир, Україна  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-3368-5929](https://orcid.org/0000-0002-3368-5929)  
Житомир, Україна

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розглянуто модель формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки. Запропоновано структурно-функціональну модель у вигляді взаємопов'язаних елементів. Обґрунтовано необхідність впровадження спецкурсу "Професійна культура редактора дитячих освітніх видань", який розглядається як структурне ядро комплексу предметів фахової підготовки майбутніх редакторів.*

**Ключові слова:** модель; результативний компонент; смислово-операційний компонент; спецкурс; формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань; цільовий компонент.

**Постановка проблеми.** В епоху інформаційних технологій, безперервного зростання потоку інформації виникає потреба оптимізації джерел її отримання, зберігання, трансляції та передавання знань новим поколінням. Особливої ваги окреслена проблема набуває у контексті підготовки майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, оскільки рівень їх професіоналізму, професійної культури визначає якість освітнього видання, відповідно, забезпечує інтелектуальний розвиток підростаючого покоління. Вивчення досвіду роботи видавництва засвідчило, що на етапі переоцінки цінностей, створення нового культурного простору країни наявний рівень професійної культури редакторів дитячих освітніх видань як комплексного показника ефективності їх професійної діяльності не відповідає реальному потенціалу фахівців зазначеної галузі у розв'язанні актуалізованої проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі здійснюється активний пошук ефективних педагогічних умов формування професійної культури (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, С. Забрєдовський, О. Колосок та ін.); вивчаються питання формування професійної культури в сучасній філософії освіти (І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух, А. Андрійчук та ін.). Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх редакторів є об'єктом наукових інтересів Н. Вернигор, Ю. Єлісєнко, А. Капелюшного, А. Мамалиги, Е. Огар, І. Побідаш, В. Різуна, В. Теремка, М. Тимошика та ін.

Аналіз дисертаційних робіт засвідчує посилену увагу до проблеми формування професійної культури, її складових (А. Бичок, Т. Бугайова, Л. Висоцька, В. Костенко, Ю. Ситникова, Т. Спіріна та ін.) та історичних аспектів підготовки фахівців із видавничої справи та редагування (Т. Ус).

**Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Теорія і практика підготовки редакторів, зокрема формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки, є практично не розробленою та потребує всебічного комплексного вивчення, що вимагає створення якісно нової моделі її реалізації у вищих навчальних закладах. Останнє зумовлює необхідність **обґрунтування**

та побудови моделі формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки, що й стало метою написання статті.

**Виклад основного матеріалу.** Формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки передбачає забезпечення її повноти (підготовки до виконання усіх професійних функцій) та цілісності (готовності до самореалізації та самовдосконалення). Одним із підходів до вирішення означеної проблеми є моделювання процесу формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Так, Д. Чернілевський вивчаючи проблему моделювання професійної діяльності виділяє ряд етапів її реалізації: виявлення типових завдань у ході навчально-наукового процесу, трансформація їх у навчально-виробничі завдання, вибір форм організації навчального процесу і методів навчання. На його думку, завдання моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, пред'явленими до підготовки, і фактичним об'єктом професійних знань та умінь [5, с. 77], що, як показує аналіз науково-педагогічних джерел, відповідає вимогам дидактичного моделювання.

У зазначеному контексті, у ході розробки професійно-орієнтованих дидактичних моделей різними авторами виділяються такі їх структурні компоненти: мотиваційно-цільовий, формувально-процесуальний, результативно-оцінювальний компоненти [1, с. 10]; мотиваційний, інтелектуальний, емоційний, діяльнісний компоненти [2, с. 11]; цілемотиваційний; інформаційний; діяльнісний; емоційно-ціннісний та творчо-пошуковий компоненти [4, с. 10]; концептуальний, змістово-технологічний, оцінно-результативний [3, с. 9].

Розглядаючи проблему побудови моделі професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки пропонуємо визначити її через систему дій, основу яких складають етапи: визначення цілей підготовки; організація діяльності, спрямованої на формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань; формування стійкої мотивації; створення професійного фону; творче застосування форм і методів підготовки; удосконалення навчального процесу з урахуванням удосконалення професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Тому шукана модель формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки включає такі структурні компоненти: цільовий, змістово-операційний, результативний (рис. 2).

Представлена модель реалізує процес цілеутворення на двох рівнях: *стратегічному* (відбувається фахова інтерпретація суспільного замовлення і визначаються пріоритети формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань, що зумовлює переорієнтацію навчально-професійних завдань редактора в межах інформаційно-освітнього простору на удосконаленні професійної культури) та *оперативному* (передбачає конкретизацію стратегічної мети, реалізація якої представлена у розробленій моделі на основі навчального процесу в контексті її спрямованості щодо формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань). За таких умов, цільовий компонент моделі поєднує соціальне замовлення держави та мету, яка розроблена на основі професійних функцій редакторсько-видавничого профілю напряму підготовки 6.030303. "Видавнича справа та редагування" та 6.020303. Філологія (українська мова та література) спеціалізація: "Редагування освітніх видань".

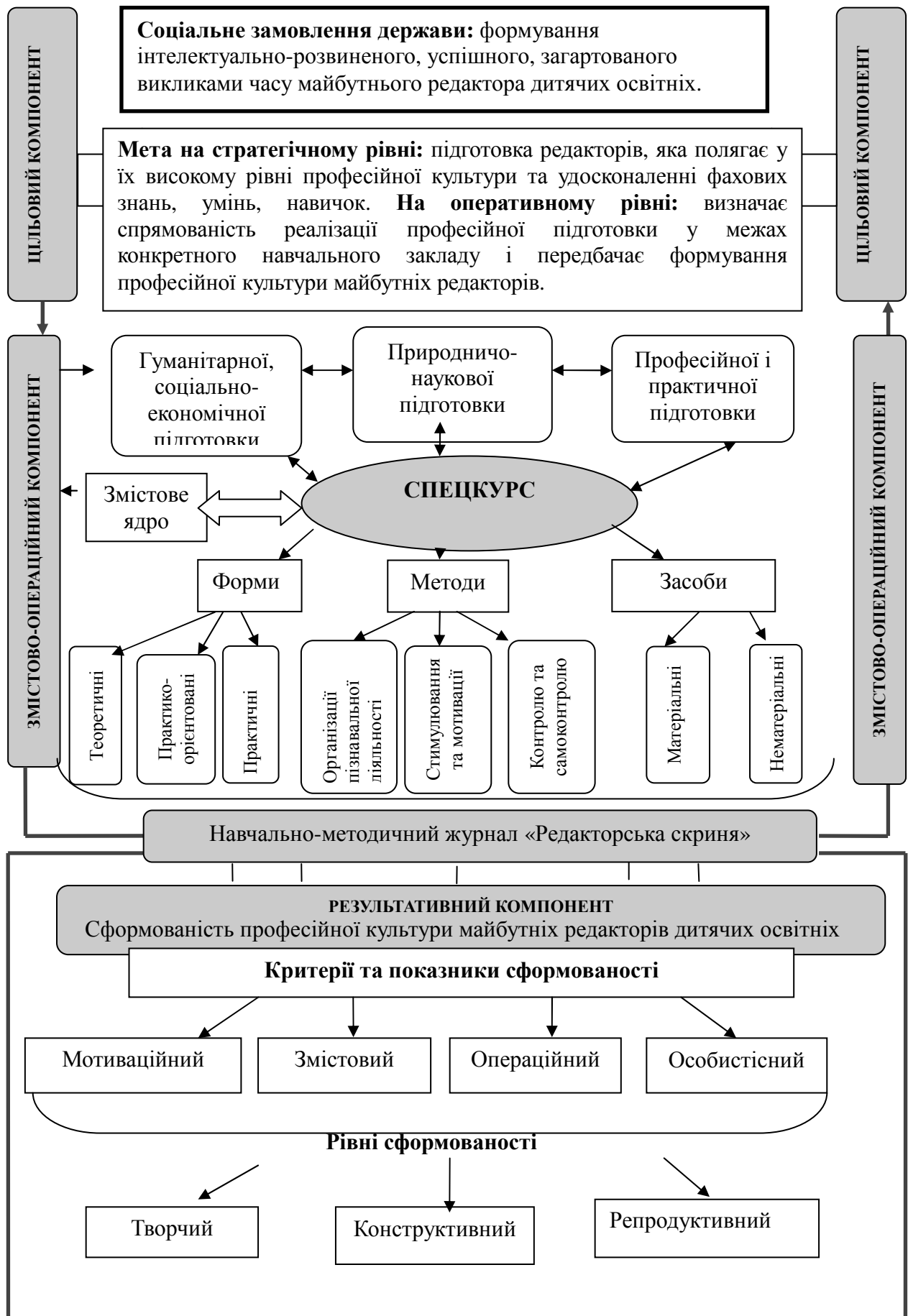


Рис. 2. Модель формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки

Невід'ємним атрибутом формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки є змістово-операційний компонент моделі. Як показав аналіз, підготовка фахівців редакторсько-видавничого напрямку на базі Житомирського державного університету ім. І. Франка (Навчально-науковий інститут філології та журналістики), включає три цикли підготовки: гуманітарної та соціально-економічної; природничо-наукової; професійної і практичної.

Визначено, що дисципліни циклу професійної і практичної підготовки ("Вступ до спеціальності", "Основи редагування", "Коректура", "Режисура та архітектоніка видання", "Художнє оформлення видання", "Художньо-технічне редагування", "Журнальні видання", "Довідково-енциклопедичні видання", "Дитячі видання", "Навчальні видання", "Наукові та науково-популярні видання", "Художні видання") складають основу формування професійної культури майбутніх і забезпечують системою базових редакторсько-видавничих знань, формують основи професійної культури, що дає можливість вибору певних фахових напрямів у обраній професії, а також створює цілісну картину світу, сприяють оволодінню загальнолюдськими, соціально-моральними та естетичними цінностями, розвивають теоретичні знання й практичні уміння.

Таблиця 1

**Програма спецкурсу  
"Професійна культура редакторів дитячих освітніх видань"**

Тема	Кількість годин			
	Лекції	Практичні		Індивідуальна робота
		семінар	лабораторні	
Теоретичні та практичні засади діяльності редакторів дитячих освітніх видань в умовах підвищення якості видавничої справи	2	2		1
Культура та її значення у становленні й розвитку редакторського фаху	2		2	1
Професійна культура редактора дитячих освітніх видань: структура і характеристика її складових	2	2	2	1
Форми, методи і засоби формування професійної культури майбутнього редактора дитячих освітніх видань	2	4	2	1
Професійна культура редактора дитячих освітніх видань та її специфіка у галузі поліграфії	2			
<b>Разом</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>



Узагальнюючий аналіз навчально-методичного комплексу видавничо-редакторського фаху ЖДУ ім. І. Франка показав, що базова підготовка майбутніх редакторів, у межах досліджуваної проблеми, здійснюється у комплексному поєднанні вивчення дисциплін кожного із зазначених циклів підготовки.

Однак, зміст навчальних дисциплін передбачає формування лише окремих проявів професійної культури; недостатня увага приділяється формуванню та розвитку цілісного уявлення про професійну культуру майбутніх редакторів.

Разом із тим, відсутня конкретизація завдань і систематизація матеріалу у напрямі формування їх професійної культури. Ознайомлення з матеріалом, що спрямований на роботу з дитячими освітніми виданнями, пропонується лише студентам напряму підготовки 6.030303. "Видавнича справа та редагування" ("Дитячі видання", "Навчальні видання" (по 72 години кожен курс із звітною формою роботи – залік).

За таких умов, обґрунтовано необхідність упровадження спецкурсу "Професійна культура редактора дитячих освітніх видань", який розглядається як структурне ядро (стрижень) комплексу предметів, що спрямовані на формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань (табл. 1).

Зауважимо, що успішність формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки шляхом упровадження розробленого спецкурсу визначає використання цілого ряду форм, методів й засобів навчання.

**Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі.** Запропонована модель є лише спробою вдосконалення професійної культури в контексті формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань і не претендує на вичерпність. Подальшу перспективу вбачаємо у розробці й реалізації на державному рівні цілісної концепції професійної культури редакторів дитячих освітніх видань.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Алла Бичок. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
2. Бугайова Т. І. Формування культури економічного мислення майбутніх географів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Бугайова. – Ялта, 2011. – 22 с.
3. Ситникова Ю. В. Формування професійної культури майбутніх менеджерів на гендерних засадах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Ситникова. – Київ, 2013. – 20 с.
4. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Спіріна. – Житомир, 2009. – 19 с.
5. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посіб., вид. 3-є, перероблене / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. І. Захарченко, О. В. Вознюк, Н. З. Сіранчук / за заг. ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Ніланд-ЛТД, 2012 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Bychok A. V. Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnoho biznesu i menedzhmentu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Alla Bychok. – Ternopil, 2010. – 20 s.

2. Buhaiova T. I. Formuvannia kultury ekonomichnoho myslennia maibutnikh heohrafiu u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Tetiana Buhaiova. – Yalta, 2011. – 22 s.

3. Sytnykova Y. V. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv na hendernykh zasadakh: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Yuliia Sytnykova. – Kyiv, 2013. – 20 s.

4. Spirina T. P. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : 13.00.04 / Tetiana Spirina. – Zhytomyr, 2009. – 19 s.

5. Chernilevskyi D. V. Metodolohiia naukovoii diialnosti: navch. posib., vyd.3-ye, pereroblene / D. V. Chernilevskyi, M. I. Tomchuk, O. A. Dubaseniuk, O. Y. Antonova, V. I. Zakharchenko, O. V. Vozniuk, N. Z. Siranchuk / za zah. red. D. V. Chernilevskoho. – Vinnytsia : Niland-LTD, 2012. – 364 s.

***Mykolajenko N. M. Presentation a model forming the professional culture of future editors child's educational editions is in the process of professional preparation***

*In the article the model of forming of professional culture of future editors of child's educational editions is considered in the process of professional preparation. It is offered structurally functional model as elements: social order of the state, purpose, on strategic and operative levels, components, maintenance, forms, methods, facilities, criteria, indexes and levels of formed of professional culture of future editors of child's educational editions. Grounded necessity of introduction of the special course the "Professional culture of editor of child's educational editions", which is examined as a structural kernel of complex of objects.*

**Keywords:** *effective component; having a special purpose component; model; forming professional culture of future editors of child's educational editions; semantically operation component; special course.*

***Миколаенко Н. М. Презентация модели формирования профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий в процессе специализированной подготовки***

*В статье рассмотрена модель формирования профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий в процессе специализированной подготовки. Предложена структурно функциональная модель в виде взаимозависимых элементов: социального заказа государства, целей на стратегическом и оперативном уровнях, компонентов, содержания, форм, критериев, показателей и уровней сформированности профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий. Обоснована необходимость внедрения спецкурса "Профессиональная культура редактора детских образовательных изданий", который рассматривается как структурное ядро комплекса предметов.*

**Ключевые слова:** *модель; результативный компонент; смысло-операционный компонент; спецкурс; формирование профессиональной культуры будущих редакторов детских образовательных изданий; целевой компонент.*

УДК 378:373.5.016:51

Москаленко А. М.,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
заступник декана з навчальної та виховної  
роботи факультету психології  
Київський національний університет імені Траса Шенченка  
Київ, Україна  
[alla\\_moskalenko@ukr.net](mailto:alla_moskalenko@ukr.net)

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ СУЧАСНОЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

*У статті розглянуто основні характеристики гуманізації та гуманітаризації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Проаналізовано сутність та взаємозв'язок гуманізації та гуманітаризації освіти. Визначено їх роль для сучасної основної школи. Розкрито переваги та недоліки гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу. Окреслено шляхи підготовки вчителя з урахуванням отриманих висновків.*

**Ключові слова:** гуманітаризація, гуманізація, гуманізація та гуманітаризація освіти, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** У сучасних соціокультурних умовах трансформації середньої освіти суттєво підвищується статус, зростає роль шкільного учителя, його ключової позиції в системі державотворення, оскільки саме через діяльність педагога значною мірою відбувається становлення громадянина як особистості і фахівця, зміцнюється інтелектуально-професійний і духовно-моральний потенціал нації. У відповідності до основних законодавчих документів, а саме законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", розвиток освіти повинен відбуватися на основі прогресивних концепцій і підходів, запровадження інноваційних технологій професійної підготовки педагогічних працівників. Пріоритетними напрямками оновлення сучасної школи є гуманізація та гуманітаризація підготовки майбутніх учителів для сучасної школи, які уможливають забезпечення зміни авторитарно-репродуктивної моделі навчання на гуманітарно-орієнтовану і гуманістично-орієнтовану, сутнісними ознаками якої є максимальна гуманітаризація і гуманізація всіх її складових, що створює умови для розвитку ініціативи, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формування творчого потенціалу зростаючої особистості.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Аналіз історичного педагогічного досвіду та педагогічної думки відомих педагогів просвітителів минулого засвідчили, що різні аспекти проблеми гуманізації і гуманітаризації професійної підготовки вчителя знайшли своє відображення в педагогічній спадщині, зокрема Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського У середині ХХ ст. про необхідність та актуальність гуманітаризації суспільства і освітньої сфери наголошували Б. Рассел, О. Какслі, Дж. Ньон. Своїми поглядами вони застерігали від виключно раціоналістичного і технократичного погляду на світ. У кінці 60-х років Чарльз Сноу у лекції "Дві культури" зацентрував увагу на думці, що ворожість гуманітарної і технократичної культур може призвести до загибелі цивілізації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема гуманізації і гуманітаризації освіти набуває особливої актуальності в останні десятиліття, привертає увагу багатьох теоретиків і практиків, є предметом широкого обговорення серед

науковців і педагогів, знайшла своє відображення в науковій і науково-методичній літературі. Окремим аспектам окресленої проблеми присвятили свої доробки Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Г. Балл, Л. Беланова, Т. Буяльська, М. Берулава, І. Бех, В. Галузинський, С. Гончаренко, В. Гриньова, В. Добринін, М. Добрускін, М. Євтух, І. Зязюн, М. Кисіль, П. Кононенко, Ю. Красильник, В. Кремень, Т. Кухтевича, Т. Люріна, Т. Максимова, Ю. Мальований, М. Нещадим, Н. Ничкало, Ю. Пелеха, О. Пехота, М. Романенко, О. Романовський, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, І. Хорєв, Є. Шиянов та ін.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують напрацювання таких науковців, як Р. Беланова, А. Гузик, О. Гук, Т. Дригач, Б. Сенько, Т. Харченко.

Аналіз, узагальнення результатів наукового пошуку дослідників і практичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів засвідчує, що психолого-педагогічні аспекти гуманізації та гуманітаризації підготовки майбутніх учителів для сучасної основної школи потребують більш детального вивчення з огляду на потреби нової освітньої реальності.

Отже, актуальність порушеної проблеми (обумовлена соціальною потребою в підвищенні якості освіти), необхідність наукового пошуку шляхів її розв'язання (практична необхідність використання сучасних досягнень педагогічної науки і практики) зумовили необхідність актуалізації заявленої теми.

**Мета публікації** – розкрити базові характеристики гуманізації та гуманітаризації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах сучасної основної школи.

Мета статті конкретизується в **завданнях**:

- проаналізувати сутність та взаємозв'язок гуманізації й гуманітаризації освіти та визначити їх роль у навчальному процесі,
- окреслити основні шляхи використання гуманізації і гуманітаризації у підготовці вчителя;
- розкриваються переваги та недоліки гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу.

**Виклад основного змісту.** Одним із перспективних шляхів покращення сучасної освіти є її гуманізація та гуманітаризація, що передбачають орієнтацію навчально-виховного процесу на формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості, розвиток її нахилів та здібностей. Значною мірою це залежить від підготовки вчителів у практичній, гуманістично спрямованій площині. Особливого значення актуалізована проблема набуває в умовах орієнтації зазначеного процесу на узгодження результатів науково-технічного прогресу до потреб людини у всіх сферах її життєдіяльності.

В етимологічно-семантичному словнику української мови термін "гуманізм" трактується як світогляд, пройнятий любов'ю до людей, повагою людської гідності, піклуванням про добро народу [7, с. 309]. Сучасні словники іншомовних слів поняття "гуманізм" тлумачать як ставлення до людини як до найвищої цінності, захист її права на вільний розвиток і вияв своїх здібностей [2, с. 155; 8, с. 148; 9, с. 194].

У науково-педагогічних джерелах термін "гуманізм" розглядається, як:

- виховання підростаючого покоління в дусі нових відносин між вільними від експлуатації людьми, вироблення переконань, що вищий принцип суспільства – всебічне задоволення духовних потреб та інтересів людини, розвиток її духовних і фізичних сил. За таких умов, зазначається, що завдання виховання школярів у дусі гуманізму вирішується саме у процесі навчання (І. Богданов В. Вакуленко та ін.);
- система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність, яка відтворюється у її вчинках, поведінці, діяльності (С. Гончаренко, В. Кремень, В. Потапова та ін.);

- прогресивний напрям духовної культури, теоретико-світоглядний спосіб, вчення про людину, що звеличує її як найвищу цінність у світі, утверджує право людини на земне щастя, захист прав на свободу, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей (Г. Балл, В. Воронкова, А. Кузьмінський, Л. Пінчукова та ін.);

- виявлення позитивного ставлення до людини та її духовного життя як до найвищих цінностей (М. Авдеева, О. Вишневський та ін.).

Представлені підходи до тлумачення поняття "гуманізм" мають спільну ідею, що полягає в розумінні його сутності у ставленні до людини як до найвищої цінності. За таких умов, визначальними орієнтирами сучасного гуманізму в суспільній, освітній і психологічній сферах вважається гармонійне розгортання позитивних (тих, що сприяють виживанню й розвитку) людських здатностей, які знаходять свій вияв у продуктивній суб'єктній активності (цілепокладальній, рефлексивній, надситуативній, творчій) і конструктивній діалогічній взаємодії суб'єктів (індивідуальних і групових) [1, с. 8].

Таким чином, проведений аналіз свідчить, що "гуманізм" – це загальна філософська категорія, "гуманний" (людяний – у своїх діях і ставленні до інших людей), "гуманність" (людяність – любов, увага, повага до людей, добре ставлення до всього живого), "гуманіст" (діяч або прихильник гуманізму, гуманна людина) – етико-психологічні поняття [9, с. 194].

У зарубіжній науковій літературі гуманізація (у вузькому розумінні слова) ґрунтується на моральності, індивідуалізації навчання і орієнтації освіти на швидко змінюваний світ. У широкому – націлена на формування гуманістичних відносин культура взаємовідносин і мислення; уміння користуватись свободою і підкорятись правилам і законам; активність, мотивація вчинків, відповідальність, ініціативність, пошук і творчість [3, с. 119].

Виходячи із зазначеного вище, гуманізація вищої освіти – це такий світоглядний і діяльнісний підхід до організації навчально-виховного процесу, який визнає і стверджує цінність студента як особистості, його право на якісну освіту, на свободу вибору, на розвиток і виявлення здібностей. Гуманізація навчального процесу включає два етапи:

фактологічно-описовий (наведення яких-небудь фактів);

діалектико-інтеграційний (уміння зрозуміти єдність світу, взаємопроникнення природних, технологічних і соціальних явищ) [1, с. 12].

Гуманізація має два аспекти: психологічний, що передбачає активізацію ролі людини й індивідуалізацію її навчання, та загальнокультурний, у межах якого здійснюється гуманітаризацію освіти через зміни змісту викладання інших дисциплін. Гуманітаризація освіти – це спосіб розвитку особистості, що передбачає гуманітарно орієнтоване вивчення навчальних предметів, деполітизацію і деідеологізацію навчально-виховного процесу, право на особисту думку. Це повернення усіх наук до людини, спрямованість на формування духовного світу фахівця, орієнтованого на загальнолюдські цінності, перегляд уявлень про місце культури у суспільстві, про зміст духовних цінностей, про взаємовідносини людини і суспільства, зміни світоглядних позицій [4, с. 209].

Перші ідеї відносно інтеграції точних і гуманітарних знань та гуманітаризації вищої школи були здійснені ще у 20-х роках ХХ ст. українським математиком Т. Грузинцевим. Свій досвід він узагальнив у творах "Елементи теорії множин" і "Нариси з теорії науки" [5, с. 4].

Гуманітаризація сучасної вищої освіти здійснюється за трьома органічно пов'язаними між собою напрямками:

- зміни змісту і функцій гуманітарних знань;
- демократизація освіти;
- гуманізація загальнонаукових і соціально-економічних дисциплін.

Гуманітарний потенціал є в природознавчій, соціальній, економічній і прикладній дисципліні (естетичні аспекти, історія науки і техніки, осмислення основних етапів історії, матеріальної і духовної культури тощо). Кожен навчальний предмет має свою специфіку і можливості використання гуманітарного, світоглядного і виховного змісту шляхом проникнення гуманітарного знання і його методів у зміст природознавчих і технічних дисциплін, переорієнтацією історичних фрагментів соціально-економічних курсів на гуманітарну спрямованість, комплексним засвоєнням теоретичних знань про людину, включену у природознавчі системи, та завдяки курсам громадянської історії, історії різноманітних областей гуманітарної культури (філософії, літератури, образотворчого мистецтва, музики тощо).

У процесі аналізу сучасного досвіду гуманітаризації традиційної системи професійної підготовки майбутніх вчителів нами були виокремлено як позитивні надбання, так й недоліки, серед яких:

- лінійність (одновимірність) фахової підготовки;
- формалізація та жорстка детермінізація навчального процесу;
- десоціологізація професійного знання, а відтак, знелюднення предмету професійної діяльності майбутнього фахівця;
- пасивний характер пізнавальної діяльності, спрямованої у здебільшому на запам'ятовування та просте відтворення фактів;
- недостатня емоційна насиченість та загальнокультурна зорієнтованість навчального матеріалу;
- переважне використання стандартних форм і методів пізнавальної діяльності та недостатня розробленість способів активного сприйняття науки;
- слабка спрямованість навчальних дисциплін на формування загальноінтелектуальних, навчально-інформаційних, комунікативних, навчально-дослідних умінь і навичок;
- недостатній рівень сформованості досвіду практичного застосування набутих знань в майбутній професійній та позапрофесійній діяльності.

Отже, психолого-педагогічні аспекти гуманізації та гуманітаризації підготовки майбутніх учителів для сучасної основної школи базуються на необхідності формування у зазначеної категорії фахівців загальнолюдських, соціальних, професійних, моральних, етичних, естетичних цінностей. Гуманітаризація освіти тісно пов'язана з гуманізацією, що полягає в удосконаленні стилю спілкування між суб'єктами навчальної діяльності, збагаченні духовного життя. Задля цього гуманізація і гуманітаризація навчально-виховного процесу має бути неперервною і здійснюватися у тісному взаємозв'язку і спадкоємності з гуманітарними дисциплінами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Київ–Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
2. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / С. П. Бибик, Г. М. Сюта ; [за ред. С. Я. Єрмоленко ; худож.–оформлювач О. С. Юхтман]. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Вакуленко В. М. Основи педагогіки вищої школи України : [навч. посібник] / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Вид-во СНУ, 2001. – 241 с.
4. Воронкова В. Гуманізація освіти, науки, політики, влади, суспільства / Валентина Воронкова // Філософія освіти: науковий часопис. – 2007. – № 1–2(7) – С. 204–220.

5. Гончаренко С.У. І все–таки гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 3–7.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Огієнко І. Етимологічно–семантичний словник української мови / Іван Іванович Огієнко (Митрополит Іларіон) ; [у 4 томах]. – Т. I. – Вінніпег : Волинь, 1995. – 365 с.
8. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – Київ : Наукова думка, 2000. – 680 с. – (Словники України).
9. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / [уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк]. – Київ : Довіра, 2006. – 789 с. – (Словники України).

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Ball H. O. *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykholohichnii sferakh)* [Landmarks of modern humanism (public, educational and psychological fields)] / H. O. Ball. – Kyiv–Rivne: Vydavets Oleh Zen, 2007. – 172 s.
2. Bybyk S.P. *Slovnyk inshomovnykh sliv: tlumachennia, slovotvorennia ta slovovzhyvannia* [Dictionary of foreign words: interpretation, word-formation and word usage] / S. P. Bybyk, H. M. Siuta; [za red. S.Ya. Yermolenko ; khudozh.–oformlivach O. S. Yuktman]. – Kharkiv: Folio, 2006. – 623 s.
3. Vakulenko V. M. *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly Ukrainy* [Bases of pedagogics of higher school of Ukraine]: [navch. posibnyk] / V.M. Vakulenko. – Luhansk: Vyd-vo SNU, 2001. – 241 s.
4. Voronkova V. *Humanizatsiia osvity, nauky, polityky, vlady, suspilstva* [Humanization of education, science, politics, government, society] / Valentyna Voronkova // *Filosofiiia osvity: naukovyi chasopys*. – 2007. – № 1–2(7) – S. 204–220.
5. Honcharenko S. U. *I vse–taky humanitaryzatsiia* [Still, humanitarization] / S.U. Honcharenko // *Pedahohika i psykholohiia*. – 1995. – № 1. – S. 3–7.
6. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of education] / Akad. ped. nauk Ukrainy ; [hol. red. V.H. Kremen]. – Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
7. *Ohienko I. Etymolohichno–semantychnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Etymologically–semantic dictionary of the Ukrainian language] / Ivan Ivanovych Ohienko (Mytropolyt Ilarion); [u 4 tomakh]. – Т. I. – Vinnipeh: Volyn, 1995. – 365 s.
8. *Slovnyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words] / [uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa]. – Kyiv: Naukova dumka, 2000. – 680 s. – (Slovnyky Ukrainy).
9. *Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: Blyzko 20 tys. sliv i slovospoluchen* [Modern dictionary of foreign words: About 20 thousand words and phrases] / [uklad.: O. I. Skopnenko, T. V. Tsymbaliuk]. – Kyiv: Dovira, 2006. – 789 s. – (Slovnyky Ukrainy).

***Moskalenko A. M. Psychological and pedagogical aspects of humanization and humanitarization training of future teachers for the modern primary school***

*The article discusses some aspects of humanization and humanitarization of professional-pedagogical training of future teachers. Analyzes the nature and relationship of humanization and humanitarization of education. Defined by their role, defined the basic ways of use in the preparation of teachers. Explain the advantages and disadvantages of humanization and humanitarization of the educational process.*

**Key words:** *humanitarization, humanization, humanitarization of education, professional training.*

**Москаленко А. Н.** *Психолого-педагогические аспекты гуманизации и гуманитаризации подготовки будущих учителей в условиях современной основной школы*

*В статье рассмотрены основные характеристики гуманизации и гуманитаризации профессионально-педагогической подготовки будущего учителя. Проанализированы сущность и взаимосвязь гуманизации и гуманитаризации образования. Определена их роль в условиях современной школы. Раскрыты преимущества и недостатки гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса. Очерчены пути подготовки учителя с учетом полученных выводов.*

**Ключевые слова:** гуманитаризация, гуманизация, гуманитаризация образования, профессиональная подготовка.

УДК 371.214

**Павленко В.В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

[pavlenko-vita@meta.ua](mailto:pavlenko-vita@meta.ua)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-8528-4054](https://orcid.org/0000-0001-8528-4054)

Житомир, Україна

### КРЕАТИВНІСТЬ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ

*У статті проаналізовано поняття "креативність". Висвітлено основні психологічні умови, що сприяють розвитку креативності. Проаналізовано особистісні якості, властиві креативним людям: незалежність, висока толерантність до невизнаного, розвинені естетичні почуття та ін. Зазначено, що розвиток креативності залежить від віку та рівня розумового розвитку учнів і самих учителів. Зроблено висновок про те, що розвиток креативності, орієнтований на добробут іншої людини, піклування про суспільство в цілому. А власне креативність є необхідною умовою не тільки для реалізації наукової або професійної діяльності, але й для повноцінного повсякденного життя.*

**Ключові слова:** інноваційна школа; креативна грамотність; креативна уява; креативне мислення; креативний потенціал учнів; креативність; розвиток креативності.

**Вступ.** Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає креативність із різних точок зору. Зокрема, дослідники визначають загальні основи креативності (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоева, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.), механізми креативного мислення (Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, П. Торренс та ін.); вивчають креативність як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг); досліджують процес «самоактуалізації» у зв'язку з креативністю (Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), особливий характер мотивації креативів (С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон та ін.), рефлексію креативності й творчу продуктивність у наукових співробітників (В. Пятруліс).



**Метою статті** є на основі існуючих підходів проаналізувати поняття «креативність», визначити пріоритети щодо актуалізованого феномена.

Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Учений вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [11, с. 632].

Одне з найперших визначень креативності надав американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством». Він відзначає одночасно мистецтво породження нових ідей і науку відточування цих ідей до стадії відтворення в дійсності.

Незважаючи на тривале застосування терміну, креативність як окреме поняття було виділено лише в 50-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду. У 1950 році саме Дж. Гілфорд у зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні креативності. Були створені декілька лабораторій та інститутів, стали виходити часописи і монографії, однак, за оцінками Р. Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого ставлення до проблеми креативності з боку психологів-експериментаторів була нечіткість у визначенні поняття і відсутність методик її діагностування.

Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мисленнєвих операцій – конвергенцією і дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися [7].

Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, наряду з операціями перетворення, основою креативності. Дивергентним (від лат. *divergentis* – той, що розходить у різні сторони) у психології називають альтернативне мислення, що відбувається у супереччинно-наслідковим зв'язкам.

Дж. Гілфорд зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Учений виділив спочатку чотири, а згодом шість основних параметрів креативності:

- 1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 2) *семантична гнучкість* – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) *образно-адаптивна гнучкість* – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;
- 4) *семантична спонтанна гнучкість* – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації.

Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Пізніше Дж. Гілфорд виділяє **шість параметрів креативності**:

- 1) здатність до виявлення і постановки проблем;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість – продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [7].

Для визначення рівня креативності Дж. Гілфорд виділив 16 гіпотетичних

інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них:

- ✓ швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- ✓ гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу;
- ✓ оригінальність – здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;
- ✓ допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;
- ✓ здатність до розробки гіпотези;
- ✓ ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;
- ✓ фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;
- ✓ здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу;
- ✓ здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі [7].

Серед творців теорій креативності найбільш відомим є американський психолог Е. Торренс, що почав свої дослідження креативності в 1958 році й присвятив цій проблемі все життя. Е. Торренс визначав креативність як процес: появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії та ін.; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату [15, с. 88-92].

Він вважає, що творчий процес поділяється на етапи: *сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію й отримання результату*. Е. Торренс визначив параметри креативності: *легкість* (швидкість виконання тестових завдань), *гнучкість* (число переключень з одного класу об'єктів на інший у ході *відповідей*), *оригінальність* (оригінальність виконання завдань) й *точність* (точність виконання завдань).

Е. Торренс дає досить образне визначення: «Креативність – це значить копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати **сонце**, будувати **замок** на піску, вітати майбутнє».

**Властивість** особистості, з точки зору сучасної психології, виявляється у відношенні з іншими суб'єктами й характеризується її подібністю або відмінністю від інших. Креативність є загальною **властивістю особистості**, яка впливає на її творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності.

Властивість пов'язана з якістю особистості. Кожна окрема особистість має багато властивостей, єдність яких виражає її якість. Для того, щоб особистість набула якоїсь якості, вона повинна мати певні властивості. Властивість особистості розвивається у діяльності, у нашому дослідженні – у творчій діяльності.

Послідовниками Дж. Гілфорда й Е. Торренса є М. Волах і Н. Коган, які відкинули один із критеріїв креативності – точність. Учені відмовилися від обмеження часу, середовища конкуренції та єдиного критерію правильної відповіді. Вони вважають, що креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу [8, с. 190].

Об'єднують погляди на значення «креативності» Т. Амабайла, Р. Стернберга, Т. Любарта, К. Урбана, Дж. Хейса.

Однією з останніх за часом виникнення концепцій креативності є «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом. Автор вважає креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». У цій концепції проявилися особистісні характеристики самого Р. Стернберга, автора і співавтора більш ніж 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей.

«Купувати за низькою ціною» означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища,

нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї. Друга проблема полягає в тому, звідки беруться ці ідеї.

Р. Стернберг вважає, що талановитою людиною є не та, яка генерує нову ідею, а та, яка встановлює значення зв'язки, осмислює висунуту ідею та її функції стосовно інших елементів, семантичного простору знань, які існують у певній культурі. Креативність передбачає спроможність особистості йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточення [19].

Учений вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках:

- 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно;
- 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають».

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

За теорією креативності Р. Стернберга розвиток творчої активності особистості забезпечується наявністю таких взаємопов'язаних компонентів:

- 1) **здібності**, які поділяються на *синтетичні* (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), *аналітичні* (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), *практично-контекстуальні* (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування);
- 2) **знання**, спираючись на які людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовувати теоретичні відомості на практиці;
- 3) **мислення** (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки);
- 4) **особистісні якості**, серед яких найважливішими є уміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати;
- 5) **мотивація**, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі;
- 6) **оточуюче середовище**, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявитися і розвиватися [3, с. 99-124].

Отже, креативність, за Р. Стернбергом, є процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми.

**Креативність і творчість.** Незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, концептуальної ясності щодо поняття «креативність» немає.

Щораз частіше використовується в науковій літературі поняття «креативність» як синонім до слова «творчість». Проте слід зауважити, що творчість і креативність – це різні поняття. Спостерігається тенденція до розрізнення понять «креативність» і «творчість», де останнє розглядається в більш широкому контексті.

У словнику іноземних слів креативність [англ. creative – творчий; лат. creatio (creationis) – створення] тлумачиться як творчий [10].

У психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості [17, с. 181].

Схоже визначення ми знаходимо у педагогічному словнику. Креативність тлумачиться як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору існуючого досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей [14, с. 269].

В енциклопедії освіти зазначено, що креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми [9, с. 432].

У словнику С. Гончаренка креативність тлумачиться як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [16, с. 102].

Насправді, хоча поняття «креативність» і «творчість» дуже близькі за змістом, усе ж вони мають певні відтінки у значенні. Основою творчого процесу є натхнення автора, його здібності. Тобто творчості не існує без натхнення. У свою чергу, основою креативності є прагматизм, тобто доцільність, корисність вихідного продукту. Творчі люди залежать від настрою та власних емоцій. Під креативністю розуміємо загальну здатність людини до інновацій та творчості у різних сферах її діяльності. Креативність – це не лише здатність створювати щось нове, але це здатність створювати щось нове з певною метою.

Креативність має індивідуальну міру вираження. Існує безліч різних визначень креативності, однак більшість авторів розглядають її не як процес (як у випадку творчого, або продуктивного, мислення), а як властивість особистості.

О. Антонова вважає, що креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як *здатність до творчості*. Науковець визначає креативність як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом або її окремі сторони. Це здатність породжувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний чинник обдарованості [4, с. 28].

С. Сисоева розглядає креативність як фундамент творчої особистості, «детермінантою якої виступає творча активність індивіда»; креативність як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок із урахуванням певних об'єктивних умов.

Креативність як різнобічне явище інтегративного характеру не тільки визначає об'єктивні перспективи творчого розвитку, а й забезпечує функціонування актуальної зони творчої діяльності людини.

Креативність може виявлятися в різних видах діяльності різною мірою; це зумовлено як відмінністю засобів реалізації, так і джерелом походження, рівнем усвідомлення та її стійкістю.

Креативність є фактором її інноваційно-творчої діяльності, що надає такий стиль виконання, який можна назвати творчим [18, с. 245].

Багато вчених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість та ін. Однак більшість учених схиляються до думки, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості

універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Л. Виготський вивчав феномен опосередкування як факт формування і застосування певних засобів для перетворення своїх власних психологічних можливостей або можливостей інших людей. Кожна людина має особливий, унікальний внутрішній світ. Особистість характеризується здатністю відображати світ, проявляти свою творчу сутність, творчий потенціал. Однак цілі й завдання виховання і навчання не завжди стимулюють розвиток креативності дітей.

Учений вважає, що розвиток креативності особистості відбувається впродовж життя людини й одним із найважливіших критеріїв особистості є творчість, оскільки в процесі життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує прояв творчості.

Креативність – це природна властивість особистості, яка існує від початку життя людини; це найвища форма активності особистості; характеристика особистості. Завдяки креативності людина виражає свій внутрішній світ, змінюючи його.

Розвиток особистості передбачає появу психічних новоутворень у діяльності суб'єкта. Коли дитина привласнює психічні новоутворення, то її особистість ускладнюється, відбувається розгортання внутрішнього плану, який має кожна людина. Тільки у дитини, включеної в соціальні відносини, розвиваються вищі психічні функції. Розвиток їх зумовлюється генезисом, активністю особистості й особливостями навчально-виховного процесу. Завдяки процесу опосередкування відбувається розвиток вищих психічних функцій. Опосередкування передбачає, що дитина привласнює культурні засоби у власній формі особистісної активності [6].

Проблема розвитку креативності молодших школярів торкається величезного спектру питань, що пов'язані з феноменом розвитку особистості. **Креативність і творча діяльність** є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. У навчальному процесі творча діяльність учнів виступає як організована вчителем навчально-творча або творчо-пізнавальна діяльність.

Креативність молодшого школяра є складним синтетичним поняттям. Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності.

Нам близький підхід К. Батовріної, Л. Виготського, О. Куцевол, В. Дружиніна, О. Кононко, І. Подорожної, Л. Пузеп, які визначають креативність як **здатність до творчості**:

- яка проявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості;
- людини, щоб реалізовувати свої креативні потреби досягнення і створення нового оригінального продукту своєї діяльності, рівень креативних домагань як показник складності цілей, які ставить перед собою людина в процесі творчої діяльності;
- у будь-яких сферах людської діяльності; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї й продуктивні шляхи їх застосування.

За А. Маслоу, креативність – це свобода, спонтанність, самоприйняття та інші риси, які дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал.

А. Маслоу вважає, що завдяки самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість і долає розщепленість. Завдяки епізодам самоактуалізації особистість стає більш відкритою суспільству, досконалішою і спонтанною, з вищим почуттям гумору, трансцендентною і незалежною від нижчих потреб. Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. Учений розглядає креативність як якість, яка може мати

прояв у будь-якому завданні життя. Відповідно до його теорії, креативність – це якість, яка властива всім із народження, але яка втрачається більшістю під впливом **середовища** [12].

А. Маслоу вважає, що інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови для прояву креативності. Головну роль у детермінації креативної поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості учений відносить когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність думок.

Креативність у навчальній діяльності виявляється в оригінальності мислення при засвоєнні нових знань, зокрема при вирішенні різноманітних завдань нетрадиційним, оригінальним способом. Український учений В. Моляко визначає креативність як *здібність*, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Він виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [13, с. 25]. В. Моляко вважає однією з основних якостей креативної особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі [13, с. 26-31].

**Генерування ідей.** Дослідник Т. Любарт зазначає, що поняття «креативність» несе в собі ідею експериментування з новими, отриманими в процесі творчості, результатами. «Креативність – це здатність генерувати нові ідеї в межах тематики. Ці результати мають бути новими в тому сенсі, що вони повинні виходити за рамки копіювання того, що вже існує» [1, с. 340].

За словами К. Шмідта, концепція креативності близька до концепції творчості. Креативність – це здатність людини генерувати нові, цінні продукти (речі, ідеї, методи роботи та ін.), «*zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.)*» [2].

За визначенням К. Шмідта, креативність характеризує *діяльність* суб'єкта, в результаті якої виникає новий продукт. Креативність, як важлива людська якість, – це винахідливість, продукування ідей або здатність придумати багато рішень проблемних питань; генерування нових, цінних ідей та концепцій. Креативність може виявлятися на високому рівні в різних сферах людської діяльності упродовж усього життя [2, с. 8-10].

К. Шмідт підкреслює, що поняття «креативність» стосується лише людини, а не продукту творчого процесу [2].

Дослідник виділяє декілька характеристик, які формують образ креативної людини, зокрема це:

- ✓ особливий спосіб сприйняття світу (наприклад, здивування, захоплення, свіжість погляду);
- ✓ відкритість і терпимість до двозначності;
- ✓ незалежність і сміливість;
- ✓ відсутність страху перед невідомим;
- ✓ спонтанність і експресивність;
- ✓ здатність сконцентруватися й захопитися завданням;
- ✓ доброзичливе почуття гумору;
- ✓ соціалізація і готовність діяти для інших і з іншими;
- ✓ можливість інтеграції протилежностей [2].

І. Гриненко, О. Дунаєва, Є. Ільїн, О. Кульчицька, В. Сластьонін визначають креативність як:

- здатність породжувати незвичні й нестандартні ідеї, відхилятися в мисленні

від традиційних схем, швидко знаходити нестандартні способи вирішення проблемних ситуацій;

- здібність, що відображає глибинну властивість індивіда створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, уникати стереотипних способів мислення;

- духовну здібність культурної (цілісної) особистості створювати новий соціально важливий продукт (ідеальний чи матеріальний) завдяки мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності.

Процес. Д. Леонард і В. Свеп зазначають, що креативність – це процес розвитку та прояву нових ідей, які також можуть бути корисними. Вони вважають, що креативність не є талантом, тому може бути розглянута як цілеспрямований процес, для організації якого потрібний підхід, що дозволяє максимізувати індивідуальну обдарованість, досвід і кваліфікацію.

О. Яковлева виділяє такі характеристики креативності: а) розкривається у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) певною мірою завжди адресується іншій людині. На думку вченої, характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають наявності продукту (матеріального чи ідеального), а процесуальні, оскільки креативність розглядається як *процес* прояву власної креативності.

Таким чином, О. Яковлева вважає, що креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому креативність і є проявом цієї індивідуальності. Характеристики креативності процесуальні, оскільки не передбачають наявності матеріального чи ідеального продукту. Креативність розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії й завжди адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [20, с. 147].

Цінним для дослідження є твердження О. Войтенко, що креативність може виявлятися в одній і тій же людині в різних видах діяльності. Наприклад, учений, який не знайшов своєї теми в науці, може стати талановитим організатором та педагогом, або першим і другим одночасно. Крім того, креативність розглядається не як єдиний фактор, а як сукупність різних умінь та здібностей, кожне з яких може бути виражене різною мірою в тій чи іншій індивідуальності. Тому для педагога всі учні мають бути потенційними креативами, і завдання педагога – побачити та сформулювати своєрідні творчі вміння іншого та прагнути розвинути їх [5, с. 18].

**Характеристика представника педагогічної діяльності.** У процесі дослідження з'ясовано, що багато вчених вважає креативність обов'язковою *характеристикою представника педагогічної діяльності*. У дослідженнях сучасних науковців (О. Антонової, А. Матюшкіна, С. Сисоєвої, В. Фрицюк, А. Шадріної, О. Ярошинської та ін.) узагальнено різні класифікації особистісних характеристик креативної особистості загалом і представника педагогічної професії зокрема. На думку вчених, креативність – це:

- здатність особистості до нестандартного, нешаблонного, конструктивного мислення і поведінки, творчо ставитися до своєї професійної діяльності;

- здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, приймати оригінальні, нестандартні та ефективні рішення, створювати оригінальні цінності; наявність креативного потенціалу є обов'язковою характеристикою представника педагогічної професії;

- визначальна якість творчої особистості, яка, з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, умовою і її результатом, а з іншого – це цілісна особистісна якість, яка є системоутворюючою ланкою в структурі професіоналізму вчителя.

**Висновки (Conclusions).** Аналіз теоретичних досліджень із питань розвитку креативності особистості дозволив нам зробити висновок про те, що креативність є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, оскільки від механізмів, які сприяють розвитку креативності, залежить активність особистості й результативність.

Отже, креативність – це характеристика особистості, яка на даному етапі розвитку педагогіки визначається не лише здатністю до творчості, але і комплексом інших властивостей особистості. Креативність як властивість особистості розуміється широко, з позиції особистісного підходу, який дозволяє трактувати цю властивість як явище, що розвивається.

Креативність є загальною *властивістю особистості*, яка проявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Lubart T. Children's creative potential: an empirical study of measurement issues / T. Lubart, C. Pastreau, A.Y. Jacque, X. Caroff // *Learning and Individual Differences*. – 2010. – № 20. – P. 388–392.
2. Szmjdt K.J. ABC kreatywności / K.J. Szmjdt. – Difin, Warszawa, 2010. – S. 8–10.
3. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of creativity / C.W. Taylor ; R.J. Sternberg ( Ed. ). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 9–124.
4. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки / О.Є. Антонова // *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк*. – Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. – С. 14–41.
5. Войтенко О.В. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках літератури / О.В. Войтенко // *Педагогіка та психологія : зб. наук. пр.* – Харків : ХДПУ, 1997. – С. 17–21.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва, 1956.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; пер. с англ. Э. А. Голубевой // *Психология мышления / ред. А.М. Матюшкина*. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 443–456.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Н.В. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 358 с.
9. *Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя*. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Комлев Н.Г. Словник іноземних слів / Н.Г. Комлев. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
11. Курочкина А.Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики / А.Ю. Курочкина // *сб. научных статей по итогам Международной научной конференции, С.-Петербург, 19–20 мая 2009 г. / под. общ. ред. проф. Н.А. Горелова, проф. О.Н. Мелькова*. – Москва: Изд-во «Креативная экономика», 2009. – С. 630–639.
12. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
13. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – Київ : Знання УРСР, 1989. – 36 с. – С. 25.
14. *Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка*. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
15. Перкинс Д.Н. Творча обдарованість як психологічне поняття / Д.Н. Перкинс //



Суспільні науки за рубежом. Сер. Науковедение. – 1988. – №4. – С. 88–92.

16. Професійна освіта : словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.

17. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. – Київ: «Академвидав», 2006. – 424 с.

18. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С.О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

19. Стернберг Р. Модель структури інтелекта Гилфорда: структура без фундамента / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности / ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва : «Молодая гвардия», 1976.

20. Яковенко Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–43.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Lubart T. Children's creative potential: an empirical study of measurement issues / T. Lubart, C. Pacheau, A.Y. Jacque, X. Caroff // Learning and Individual Differences. – 2010. – № 20. – P. 388–392.

2. Szmidt K.J. ABC kreatywności / K.J. Szmidt. – Difin, Warszawa, 2010. – S. 8–10.

3. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of creativity / C.W. Taylor ; R.J. Sternberg ( Ed. ). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 99–124.

4. Antonova O.Ye. Sutnist` ponyattya kreaty`vnosti: problemy` ta poshuky` / O.Ye. Antonova // Teorety`chni i pry`kladni aspekty` rozvy`tku kreaty`vnoyi osvity` u vy`shnij shkoli: [monografiya] / za red. O.A. Dubasenyuk. – Zhy`tomy`r: Vy`d-vo im. I. Franka, 2012. – S. 14–41.

5. Vojtenko O.V. Rozvy`tok tvorchy`x zdbnostej shkolyariv na urokax literatury` / O.V. Vojtenko // Pedagogika ta psy`xologiya : zb. nauk. pr. – Xarkiv : XDPU, 1997. – S. 17–21.

6. Vygotskiy L.S. Izbrannyye psikhologicheskiye issledovaniya / L.S. Vygotskiy. – Moskva, 1956.

7. Gilford Dzh. Tri storony intellekta / Dzh. Gilford; per. s angl. E.A. Golubevoy // Psikhologiya myshleniya / red. A.M. Matyushkina. – Moskva : Progress, 1965. – S. 443–456.

8. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey / N.V. Druzhinin. – SPb.: Piter, 2008. – 358 s.

9. Ency`klopediya osvity` / za red. V. Kremenya. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

10. Komlyev N.G. Slovny`k inozemny`x sliv / N.G. Komlyev. – Moskva: ЭКСМО-Press, 2000. – 1308 s.

11. Kurochkina A.YU. Issledovaniya kreativnosti: postanovka problemy ekonomiki / A.YU. Kurochkina // sb. naukovykh statey po itogam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, S.-Peterburg, 19–20 maya 2009 g. / pod. obshch. red. prof. N.A. Gorelova, prof. O.N. Mel'kova. – Moskva: Izd-vo «Kreativnaya ekonomika», 2009. – S. 630–639.

12. Maslou A. Dal'niye predely chelovecheskoy psikhiki / A. Maslou. – SPb. : Yevraziya, 1999. – 432 s.

13. Molyako V.O. Psy`xologichna gotovnist` do tvorchoyi praci / V.O. Molyako. – Ky`yiv : Znannya URSSR, 1989. – 36 s. – S. 25.

14. Pedagogichny`j slovny`k / za red. M. Yarmachenka. – Ky`yiv : Pedagogichna dumka, 2001. – 516 s.

15. Perky`ns D.N. Tvorcha obdarovanist` yak psy`xologichne ponyattya / D.N. Perky`ns // Suspil`ni nauky` za rubezhem. Ser. Naukovedeny`e. – 1988. – №4. – S. 88–92.

16. Profesijna osvita : slovny`k / uklad. S.U. Goncharenko ta in.; za red. N.G. Ny`chkalo. – Ky`yiv : Vy`shha shkola, 2000. – 380 s.

17. Psy`xologichna ency`klopediya / avtor-uporyad. O. Stepanov. – Ky`yiv:

«Akademvy`dav», 2006. – 424 s.

18. Sy`soyeva S.O. Pidgotovka vchy`telya do formuvannya tvorchoyi osoby`stosti uchnya: [monografiya] / S.O. Sy`soyeva. – Ky`yiv : Poligrafkny`ga, 1996. – 406 s.

19. Sternberg R. Model' struktury intellekta Gilforda: struktura bez fundamenta / R. Sternberg, Ye. Grigorenko // Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti / red. D.B. Bogoyavlenskaya. – Moskva : «Molodaya gvardiya», 1976.

20. Yakovenko Ye.L. Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti kak tsel' obrazovaniya / Ye.L. Yakovleva // Voprosy psikhologii. – 1996. – № 3. – S. 28–43.

**Павленко В.В. Креативность: сущностная характеристика понятия**

*В статье проанализировано понятие "креативность". Освещены основные психологические условия, способствующие развитию креативности. Проанализированы личностные качества, присущие креативным людям: независимость, высокая толерантность к непризнанному, развитие эстетического чувства и др. Отмечено, что развитие креативности зависит от возраста и уровня умственного развития учащихся и самих учителей. Развитие креативности, ориентировано на благосостояние другого человека, заботу об обществе в целом. Сделаны выводы о том, что креативность нужна не только в научной или профессиональной деятельности, она является основой и повседневной жизни. Это помогает применить нетрадиционный подход к проблемам и адаптироваться к реалиям стремительно меняющегося мира. Учителю следует заботиться о развитии креативности у детей, так как это может помочь им удовлетворить требования современности.*

**Ключевые слова:** инновационная школа; креативная грамотность; креативность; креативное воображение; креативное мышление; креативный потенциал учащихся; развитие креативности.

**Pavlenko V.V. Creativity: the essence concept**

*The emergent values and objectives of education as well as modern scientific and technical achievements mainly determine the selection of forms, methods and tools of education, which the teachers increasingly prefer at this stage of education development. Many works scientists are devoted to pupils' creativity problem, namely to such aspects as: pedagogic selection, character traits of creative pupils, study and education of creative pupils, creative process, development of pupils' powers, teachers' training in dealing with creative pupils. The article concept "creativity" is analyzed. The basic psychological terms of development of creativity are adopted. The analyzes the personal qualities of creative people: independence, to the unrecognized high tolerance, developed aesthetic sense, and others. Creativity development depends up pupils' and teachers' age and intelligence level. It is the creativity development, which is focused on other person's prosperity and worries about the society as a whole. Creativity is necessary not only in the science or professional activity but also in everyday life. It helps to apply the non-conventional approach to the problems and come to terms with realias of the changeable world. The teacher must care for pupils' creativity development because it can help them to meet a demand of modernity.*

**Key words:** creativity; creativity development; pupils' creative potential; extracurricular learning activity; creative imagination; innovative school; creative thinking.

УДК 371.134:003.21:74

Піддубна О. М.,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
oksana-poddubnaja00@rambler.ru  
ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-5937-0677](https://orcid.org/0000-0002-5937-0677)  
Житомир, Україна

## ХУДОЖНЬО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ПРИ ВИКОНАННІ НАЧЕРКІВ

*У статті проаналізовано проблему художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час виконання начерків. Виконання начерків розглянуто як один із найважливіших засобів наочності, проаналізовано принципи виконання роботи, розкрито специфіку виконання начерків, представлено матеріали й техніки для їх виконання, розкрито специфіку роботи над начерком, етапи, цілі й методи його здійснення. Встановлено роль начерків у професійному зростанні студентів. Виконання начерків розглянуто як фундамент професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.*

**Ключові слова:** *вчитель образотворчого мистецтва, начерк, професійна підготовка, художньо-творча діяльність, художні дисципліни.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку суспільства перед вищим навчальним закладом постає завдання підготовки такого спеціаліста, який повинен не тільки володіти вміннями і навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, а головне бути творчо активним у всіх життєвих ситуаціях. Знання основ образотворчої грамоти дає студенту можливість правильно бачити та розуміти закони побудови форми, близько відтворювати побачене. Проте цього ще недостатньо, щоб набути високого рівня професійної майстерності.

Художньо-творча діяльність надає майбутньому вчителю образотворчого мистецтва основні знання і навички з питань малюнку, живопису, композиції, розвиває їх творчі можливості, ознайомлює з методами виконання живописних та графічних робіт, з матеріалами і обладнанням, вчить малювати з натури, за уявою, добре знати теорію художніх дисциплін, володіти навичками роботи в різних видах і жанрах, вміти працювати в різноманітних художніх техніках і матеріалах. При підготовці вчителів образотворчого мистецтва, виконання начерків є необхідною умовою для підвищення рівня професійної майстерності.

Майбутній вчитель образотворчого мистецтва, що добре володіє образотворчою майстерністю, вільно володіє матеріалом, добре знає його природу, його якості, демонструє свої творчі вміння. Вся система практичних завдань покликана закласти основи образотворчої грамоти, сприяти утвердженню професійних навичок виконання етюдів, начерків, довготривалих робіт різних за складністю.

**Актуальність наукових досліджень.** Дослідженню проблеми художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва під час виконання начерків не завжди приділялась належна увага. Положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних вчених С. Коновець, Н. Миропольської, О. Отич, О. Рудницької та інших. Формуванню базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва у майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх

дисциплін досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, Є. Шорохов. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядається в роботах М. Стась. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності висвітлюється О. Кайдановською.

Незважаючи на значну кількість досліджень, психолого-педагогічні аспекти художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва при виконанні начерків не отримали достатнього вивчення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

**Мета та завдання статті:** розкрити специфіку процесу художньо-творчої діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва при викладанні художніх дисциплін, окреслити етапи виконання начерків, проаналізувати принципи виконання роботи (від загального – до конкретного, від головного – до другорядного), встановити, як виконання начерків допомагає оволодінню образотворчими засобами, озброює практичними вміннями та навичками цілісного бачення природи і зображення, професійному зростанню студентів, виявленню їх інтересів і задумів, ознайомленню з матеріалами й техніками виконання начерків.

**Виклад основного матеріалу.** Процес виконання начерків динамічний і активний, він сприяє мобілізації творчих сил студентів, викликає необхідність здійснювати пошуки образотворчих засобів, методів вирішення. Начерки виконуються не тільки з метою збору натурного матеріалу для подальшого виконання художньої роботи, але й для професійного удосконалення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Начерк – це малюнок, що намічає лише найважливіші, загальні риси того, що повинно бути зображене. Прикладом є роботи виконані у 1843 р. Шевченко, коли він відвідував Україну, та зробив багато зарисовок, етюдів, начерків, а також композицій до майбутніх картин [3].

Начерк – це невеликий графічний або живописний твір, створений художником у швидкій, легкій манері [2]. Він призначається для швидкого відображення на полотні будь-яких задумів або спостережень у ході поточної роботи. Малюнок може бути виконаний з природи, по пам'яті або за уявою художника. Найчастіше начерк виконується олівцем і за своїм змістом наближається до ескізу. Начерки допомагають майбутньому спеціалісту розвивати спостережливість, вміння гостро і точно схоплювати найголовніше в природі і відкидати другорядне, несуттєве [7, с. 410-415].

Гостре відчуття приходить не відразу, і саме начерки пробуджують здатність відтворювати побачене як яскравий образ і довго утримувати його в пам'яті студента. Ця якість вкрай необхідно майбутньому вчителю образотворчого мистецтва.

Начерки залежно від мети, завдань, умов виконуються різними способами і матеріалами. Найбільш часто лініями без ґрунтового моделювання форми, лініями з тонового опрацювання форми, із застосуванням елементів схеми побудови малюнка. Іноді начерки можуть виконуватися тоном, плямою. Матеріали, що застосовуються при начерках, дуже різноманітні. Виконуються начерки твердими і м'якими графітними олівцями, кольоровими олівцями, тушшю (за допомогою пензля чи пера), соусом (сухим і мокрим), сангіною, пастеллю, деревним і пресованим вугіллям, аквареллю (однотонною), крейдою. При начерках крейдою використовуйте тонований папір або картон. Досвідчені вчителі образотворчого мистецтва використовують безліч графічних прийомів і засобів, різноманітні лінії, штрихи, плями, намагаючись якомога повніше задіяти можливості матеріалу, також застосовують змішані техніки двох і трьох матеріалів для отримання більшої виразності.

Кожний графічний матеріал володіє своїми специфічними зображувальними властивостями. Наприклад, пером і тушшю роблять невеликі витончені начерки тонкою і лаконічною лінією і малою кількістю тону. У начерку пером, як і олівцем, особливо

важливою є лінія.

Виконуючи начерк, майбутній вчитель образотворчого мистецтва використовує основний образотворчий засіб – лінію, майже не додаючи до неї ні штрихів, ні уточнень із виправленнями. Але більше промальований начерк, інакше іменованій замальовкою, включає легке штрихування, а також розтирку, що має мету передати в зображенні враження об'ємності й освітленості об'єкта. Ще більш докладним зображенням є етюд. Це теж результат швидкого малювання, але тут художник здійснює роботу, спрямовану на вивчення предмета, й тому є трохи тривалим за часом виконання.

Всі графічні зображення, які виконуються студентом, не є, як правило, самоціллю: вони становлять необхідну сутність життя й діяльності творчої людини. Будь-який начерк, не говорячи вже про інші швидкі малюнки, стає для майстра живим матеріалом спостережень, вражень, міркувань і обов'язково коли-небудь знаходить творче застосування. Швидкі малюнки – начерки і замальовки з натури – виконують важливу роль у художньо-творчій діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва з дисциплін «Малюнок», «Живопис», «Композиція» [7, с. 410-415].

На основі даного образотворчого матеріалу може виникнути задум, втілення якого починається з дуже важливого для художника етапу роботи над майбутньою картиною або творчим малюнком. Це виконання попереднього ескізу.

Короткочасні зарисовки – це стисла, скупа за засобами розповідь про те, що зображується. В довгостроковому малюнку лаконічно, досить переконливо, передається освітлення, об'ємна форма, деякі важливі деталі. На відміну від тривалого, довгостроковому малюнку, де ґрунтовно опрацьовуються навіть найдрібніші деталі складного цілого, начерки з натури найчастіше фіксують загальне враження, найголовніше в об'єктах зображення або ж, навпаки, окремі деталі натури.

Разом з тим начерк у не меншій мірі, ніж тривалий малюнок, має правильно передавати форму, пропорції, обсяг, просторове положення предмета, психологічний стан зображуваного. Характерна особливість начерку – простота, узагальненість, широта в передачі форми об'єкта. Студент з найбільш можливою швидкістю малює те, що зацікавило, привернуло його увагу. Нерідко образи та враження доповнюються накопиченими раніше, будять творчу активність, народжують задум майбутнього твору студента [6].

Начерк – це не точна копія, не протокольний виклад побаченого, а загальна, образна, лаконічна інтерпретація зображуваного. Виконуючи таку роботу, майбутній вчитель образотворчого мистецтва повинен свідомо відволікатися від дрібниць, другорядних деталей, зосереджуючи свою увагу на найголовнішому, прагнучи виразити зміст зображуваного об'єкту або сюжету, створити його збірний образ. Великою якістю хороших начерків є наявність в них відчуттів, настроїв, відповідних зображуваному сюжету [7, с. 410-415].

Начерки можуть виконуватися з навчально-пізнавальною метою. У цьому випадку малюнок є засобом вивчення натури, навколишнього життя і накопичення професійних знань і умінь. Інша творча задача ставиться перед студентом при виконанні начерків і зарисовок з метою опрацювання деталей, окремих образів того чи іншого великого твору. Необхідність передавати в начерках найголовніше, характерне ставить перед студентами задачі досягнення виразності, образної характеристики зображуваного що є важливим засобом залучення до процесу творчості. Особливого значення набуває начерк для розвитку зорового сприйняття, спостережливості студента, адже в цьому випадку він змушений відкидати деталі, прагнути декількома лініями, штрихами схопити лише найсуттєвіше, характерне [7, с. 410-415].

Процес створення начерків викликає у студентів зацікавленість, робить роботу творчою. Важливою є та обставина, що студенти бачать результати своєї праці, можуть

швидко виконувати декілька начерків одного і того ж об'єкту. У них є можливість експериментувати, шукати, здійснювати цікаву і продуктивну творчу роботу. Потрібно активніше використовувати начерки в процесі виконання навчальних завдань з малюнку, живопису, композиції [8, с. 70-73].

Сюжетне й тематичне малювання знаходить також використання в педагогічній практиці вчителя образотворчого мистецтва, коли йому потрібно виконувати малюнки з поясненнями до уроків, ілюструвати, доповнювати словесний виклад навчального матеріалу. Систематичні заняття значною мірою сприяють оволодінню цим видом малювання.

Ефективний розвиток творчих здібностей студентів можливий лише за умови активної цілеспрямованої діяльності впродовж всього періоду підготовки бакалаврів (галузь знань: 0101 – Педагогічна освіта, спеціальність: 6.010101 – Дошкільна освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво й спеціальність: 6.010102 – Початкова освіта, спеціалізація: образотворче мистецтво), та галузь знань – 01 Освіта, спеціальність – 014 Середня освіта (образотворче мистецтво). Важливо, щоб ця підготовка була належним чином організована і забезпечувала вирішення конкретних задач, пов'язаних з освоєнням образотворчої грамоти, розвитком здібностей, вдосконаленням умінь і навиків з малюнку, живопису, композиції.

Студенти починають займатися начерками, що передбачені програмою, вже на перших етапах навчання. В програмі зазначені матеріали для виконання малюнка, які необхідно освоїти, виконання начерків допомагає систематизувати заняття, забезпечити відповідну послідовність в оволодінні навичками швидкого малювання, створює достатні передумови для подальшої самостійної роботи. Студенти повинні добре розуміти задачі, специфіку і методи створення начерків, отримати ґрунтовну не тільки теоретичну, але і практичну підготовку в цьому напрямі малювання, вирішувати в процесі роботи не тільки навчальні, але і творчі проблеми.

Щоб правдиво і впевнено малювати різні об'єкти, потрібно знати принципи їх будови, мати достатній попередній досвід в їх зображенні. Звідси і виникає необхідність вивчення широкого кола об'єктів за допомогою начерків, які допоможуть знайти загальні риси в побудові порівняно схожих предметів.

На всіх етапах виконання начерку потрібно прагнути виразити загальне враження від об'єкту, дати цільне уявлення про нього. Процес роботи над швидкими зарисовками може значно сприяти формуванню і розвитку навичок цілісного бачення натури і зображення. Виконання швидких, лаконічних начерків сприяє формуванню у студентів цілісного бачення.

Помітна допомога в цій справі – використання матеріалів і техніки виконання начерків, що дозволяють малювати широко, узагальнено (це вугілля, сангіна). Особливо слід сказати про значення роботи пензлем як засобу, що сприяє досягненню цілісності, узагальненості зображення.

Дуже важливою особливістю начерків є їх лаконізм. У начерках знаходять віддзеркалення переважно головні, найістотніші характеристики об'єктів, що зображуються. Це стисло, лаконічна образотворча розповідь про побачене, задумане. "Швидкий" і "незакінчений" начерк, виконаний майстром моментально, може бути життєво більш правдивим і художньо-ціннішим за ретельно виписаний твір" [8, с. 70-73].

Безперечно користь в оволодінні умінням цілісно і лаконічно виконувати начерки приносить силуетне малювання, коли основна увага направлена на характеристику цілого, передачу загальних контурів предмету, його маси, силуету.

Найчастіше такі начерки роблять пензлем і одноколірною (чорною або коричневою) аквареллю, тушшю, або створити силуетне зображення за допомогою вугілля чи темної сангіни. Загальна принципова установка при виконанні швидких начерків така: в

максимально короткий термін осмислити майбутню роботу, оцінити характерні особливості об'єкту й швидко зобразити його за допомогою графічних засобів.

Щоб упевнено і правдиво зображувати різні об'єкти в педагогічному малюнку, необхідно знати принципи їх будови, мати в пам'яті достатній запас зорових уявлень про такі предмети. Це отримується поступово, завдяки систематичним зарисовкам різноманітних об'єктів з натури. Чималу роль в прискоренні процесу створення зображення в начерках виконує раціональний, методично обґрунтований принцип виконання роботи: від цілого – до частин, від головного – до другорядного. Починаючи роботу над начерками зі встановлення цілого, з характеристики великих мас, студент швидше і впевненіше здійснює процес створення зображення.

Використовуючи такий принцип роботи, легше домогтися лаконізму і виразності начерків. Тверде засвоєння і уміле дотримання методичної послідовності створення зображення в начерках особливо важливе для майбутнього вчителя, якому належить надалі передавати свої знання школярам.

Творчий підхід до процесу створення начерків означає відмову від шаблонних, стереотипних прийомів їх виконання і вимагає у кожному конкретному випадку відповідних виразних засобів, оригінальних рішень.

Велике значення має систематична самостійна робота студентів над малюнками і начерками. Вона не тільки доповнює практичні заняття, але і сприяє розвитку і вдосконаленню багатьох важливих якостей і навичок. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від ряду умов. Важливе значення має активність самих студентів, розуміння ними значення і задач таких зарисовок, регулярність їх здійснення, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації і керівництві самостійною роботою, яка повинна бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично [6].

Під час практичних занять і самостійної роботи студентам потрібно частіше практикуватися в вирішенні творчих задач: малювання з натури, за уявленням і за уявою на різні теми; виконання начерків різноманітних об'єктів в складних положеннях; створення сюжетних зарисовок на основі спостережень, творчої інтерпретації. Студентам потрібно поступово, послідовно, в методично обґрунтованому порядку вивчати різноманітну тематику при проведенні самостійних зарисовок з натури, по пам'яті, уявленню і уяві.

Важливо, щоб студенти постійно знаходилися в стані творчої активності, творчого пошуку і регулярно удосконалювалися в такому малюванні, де потрібна пам'ять, уява, де необхідно проявляти ініціативу і ухвалювати самостійні рішення. Заняття начерками представляють для цього великі можливості.

Видатний художник і педагог П.П. Чистяков відзначав: «... в малюванні важливо робити по пам'яті короткочасні начерки і вправлятися в створенні композиційних малюнків...» [11].

Студенти повинні твердо засвоїти принципи послідовного здійснення процесу створення начерку. Починаючи його виконання, слід заздалегідь розглянути об'єкт зарисовки, визначити його істотні, найцікавіші особливості, уявити собі задачі і кінцевий результат роботи. І все це доводиться робити протягом дуже невеликого часу, іноді майже миттєво.

Починати роботу над начерком слід зі встановлення цілого, характеристики великих мас, при необхідності доповнюючи зображення потрібними деталями. Студенти повинні прагнути виразити головним чином загальне враження від натури, передати основне за допомогою лаконічних образотворчих засобів. Уміння швидко оцінювати природу, миттєво орієнтуватися, уявляти собі задачі виконуваної роботи, її кінцеву мету, знання методів виконання начерку, здатність наперед бачити сюжет зарисовки як би вже виконаним в

задуманому матеріалі так само обов'язкові, скільки й нелегкі для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

**Висновки.** Таким чином, заняття начерками активно сприяють розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, формуванню його особистості і зростанню професійної майстерності. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних задач, послідовне освоєння методів виконання начерків допоможуть оволодіти цим видом образотворчої діяльності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гинзбург И. П. П. Чистяков и его педагогическая система / Гинзбург И. – Л. – М., 1940. – 146 с.
2. Энциклопедический словарь юного художника / [сост. Н. И. Платонова, В. Д. Синюков]. – М. : Педагогика, 1983. – 416 с.: ил.
3. Популярная художественная энциклопедия: Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / [гл. ред. В. М. Полевой; ред. кол.: В. Ф. Маркузон, Д. В. Сарабьянов, В. Д. Синюков]. – М. : Сов. Энциклопедия. Книга II. М-Я, 1986 – 432 с.: 32 л. ил.
4. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 665 с.
5. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна дамка, 2001. – 514 с.
6. Піддубна О. М. Організація конкурсів і виставок творчих робіт студентів як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / О. М. Піддубна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2012. – № 22 (257) листопад. – С. 161-167
7. Піддубна О. М. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення предметів «малюнок» й «живопис» при виконанні начерків Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: Збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 410-415.
8. Піддубна О. М. Формування творчої активності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва у процесі занять живописом / О. М. Піддубна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2012. – Вип 67. – С. 70-73.
9. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием: [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с. : ил.
10. Глумачний словник сучасної української мови : Близько 50 000 сл. / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.
11. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания / П. П. Чистяков. – М. : "Искусство", 1953. – 310 с.

### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Ginzburg I. P. P. Chistyakov i ego pedagogicheskaya sistema / Ginzburg I. – L. – М., 1940. – 146 s.
2. Entsiklopedicheskiy slovar yunogo hudozhnika / [cost. N. I. Platonova, V. D. Sinyukov]. – М. : Pedagogika, 1983. – 416 s.: il.
3. Populyarnaya hudozhestvennaya entsiklopediya: Arhitektura. Zhivopis. Skulptura. Grafika. Dekorativnoe iskusstvo / [gl. red. V. M. Polevoy; red. kol.: V. F. Markuzon, D. V. Sarabyanov, V. D. Sinyukov]. – М. : Sov. Entsiklopediya. Kniga II. M-Ya, 1986 – 432 s.: 32 l. il.



4. Komenskiy Ya. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. / Ya. Komenskiy. – T. 1. – M. : Pedagogika, 1982. – 665 s.
5. Pedagogichniy slovník / [za redaksiyu diysnogo chlena APN Ukrayini M. D. Yarmachenka]. – K. : Pedagogichna damka, 2001. – 514 s.
6. Piddubna O. M. Organizatsiya konkursiv i vistavok tvorchih robit studentiv yak innovatsiyniy metod profesiynoyi pidgotovki maybutnogo vchitelya obrazotvorchogo mistetstva / O. M. Piddubna // Visnik Luganskogo natsionalnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka (Pedagogichni nauki). – 2012. – № 22 (257) listopad. – S. 161 – 167
7. Piddubna O. M. Rozvitok tvorchih zdibnostey studentiv u protsesi vivchennya predmetiv «malyunok» y «zhivopis» pri vikonanni nacherkiv Estetichne vihovannya ditey ta molodi: teoriya, praktika, perspektivi rozvitku: Zbirnik naukovih prats / za red. O. A. Dubasenyuk, N. G. Sidorchuk. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – S. 410-415.
8. Piddubna O. M. Formuvannya tvorchoyi aktivnosti maybutnih vchiteliv obrazotvorchogo mistetstva u protsesi zanyat zhivopisom / O. M. Piddubna // Visnik Zhitomirskogo derzhavnogo universitetu imeni Ivana Franka, 2012. – Vip 67. – S. 70-73.
9. Rostovtsev N. N. Razvitie tvorcheskih sposobnostey na zanyatiyah risovaniem : [ucheb. posobie dlya studentov hudozh.-graf. fak. ped. in-tov] / N. N. Rostovtsev, A. E. Terentev. – M. : Prosveshchenie, 1987. – 176 s. : il.
10. Tlumachniy slovník suchasnoyi ukrayinskoyi movi : Blizko 50 000 sl. / [uklad. I. M. Zabiyaka]. – K. : Ariy, 2007. – 512 s.
11. Chistyakov P. P. Pisma, zapisnye knizhki, vospominaniya / P. P. Chistyakov. – M. : "Iskusstvo", 1953. – 310 s.

***Поддубная О. М. Художественно-творческая деятельность будущих учителей изобразительного искусства при выполнении набросков***

*В статье проанализирована проблема художественно-творческой деятельности будущих учителей изобразительного искусства при выполнении набросков. Выполнение набросков рассмотрено как одно из важнейших средств наглядности, проанализированы принципы выполнения работы, раскрыта специфика выполнения набросков, представлены материалы и техники их выполнения, раскрыта специфика процесса работы над наброском, этапы, цели и методы его осуществления. Установлена роль набросков для профессионального роста студентов, Выполнение набросков рассмотрено как фундамент профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства.*

***Ключевые слова:*** учитель изобразительного искусства, набросок, профессиональная подготовка, художественно-творческая деятельность, художественные дисциплины.

***Piddubna O. M. the Artistic and creative activity of the prospective teachers of fine art, when performing sketches***

*The article analyzes the problem of artistic and creative activity of the future teachers of fine arts when performing sketches. The performing of the sketches is considered as one of the most important means of presentation, analyzes the principles of work, the specifics of implementation of the outline, submitted to materials and techniques of their implementation, the specifics of the process of working on the sketch, stages, goals and methods of implementation. The role of the sketches for the professional growth of students, the implementation of the outline is considered as the Foundation of professional preparation of future teachers of fine arts. Creative art activities of prospective fine arts teachers specializing in Drawing and Painting are analyzed. Sketching is viewed as one of*

*the effective visual means in teaching Drawing and Painting to students. The characteristics of building sketches as the basis for analytic and creative drawings and paintings are revealed. General-to-specific and specific-to-general patterns of sketching are analyzed. Features of sketching, its stages, aims, techniques and materials are described. It is noted that graphic materials possess specific graphic properties. Sketching promotes the development of observation skills, skills to acutely and accurately grasp the most important and to reject minor details, to holistically view life and image, to master visual tools. As a prerequisite for students' professional development, expression of their interests and ideas, sketching is also defined as the basis for prospective fine arts teachers' training.*

**Key words:** *teacher of fine art, sketch, professional training, art and creativity, artistic discipline.*

**УДК 37.013.74: 37.014.5**

**Сліпчишин Л.В.,**

к.пед. н., с.н.с, доцент,

Львівський НПЦ ПО НПУ ім. М.П.Драгоманова

[lida.slipchyshyn@gmail.com](mailto:lida.slipchyshyn@gmail.com)

ORCID ID: [orcid.org/0000-0001-9159-9458](https://orcid.org/0000-0001-9159-9458)

(032) 275-29-91

Львів, Україна

### **РОЗВИТОК ФАХОВОГО ШКІЛЬНИЦТВА ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ ПОЛЬЩІ (1918-1939)**

*У статті проаналізовано зміни в польській системі освіти 1918-1939 років, що відбулися внаслідок її реформування. Розглянуто вплив змін в освіті на розвиток фахового шкільництва в Східній Галичині. Показано ставлення до цих змін українських педагогів, які відзначали позитивний вплив нової структури освіти на її якість. Представлено статистичні дані про функціонування фахових шкіл у Речі Посполитій та Львівському воєводстві. Наведено приклад заснування і функціонування однієї з найстаріших фахових шкіл в Західній Україні, який ґрунтується на віднайдених історичних джерелах.*

**Ключові слова:** *Західна Україна; кваліфікований фахівець; польський період (1918-1939); система освіти; фахове шкільництво.*

**Вступ.** Сьогодні в Україні відбувається кардинальна перебудова системи професійної освіти та навчання, яка має відповідати фундаментальним засадам, закладеним у законах щодо функціонування різних ланок освіти. Рушійною силою будь-яких змін в освіті є потреба знайти ефективнішу модель, зважаючи на актуальність та перспективні потреби. У цьому контексті актуальною потребою є вивчення специфіки та особливостей формування освітньої системи не лише в інших країнах, але й вітчизняний досвід її розвитку в регіонах, які відрізнялися суспільно-політичними та історичними умовами. До таких регіонів відноситься Західна Україна, в якій на якісний рівень освіти населення вплинули різні історичні періоди, зокрема той період, коли Східна Галичина (Західна Україна) входила до складу незалежної Польщі (1918-1939 рр.). Цей період був пов'язаний з пошуком ефективної моделі освітньої системи в Польщі, зокрема фахового шкільництва.

Проблеми формування освіченої верстви населення, розвитку фахового

шкільництва в Польщі, зокрема в Західній Україні (Східній Галичині), активно вивчали і сьогодні досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці, зважаючи на їх різні аспекти. Українські вчені (М. Боровський, З. Гіптерс, Г. Занік, Я. Камінецький, Г. Субтельна, Є. Храпливий, Я. Ярема, Л. Ясінчук) у своїх працях приділяли увагу не лише освітнім питанням, але й соціально-економічним проблемам українського населення, ролі українських громадських організацій в розбудові фахового шкільництва; польські вчені (Ю. Мйонсо, З. Осінський, Й. Садовська, С. Скшиван та ін.) досліджували проблеми становлення і розвитку фахового шкільництва в міжвоєнній Польщі. Проте у цих працях недостатньо розглянуті регіональні особливості розвитку фахових шкіл, які суттєво впливали на підготовку кваліфікованих кадрів для потреб регіонів.

**Мета статті** – показати розвиток фахового шкільництва в Західній Україні, коли вона протягом 1918-1939 років входила до складу Польщі (Речі Посполитої).

**Завдання статті:** аналіз змін в польській системі освіти 1918-1939 років, що відбулися внаслідок її реформування; вивчення впливу реформування на розвиток фахового шкільництва в Польщі та Східній Галичині; виявлення стану розвитку мережі фахових шкіл у Львівському воєводстві.

### **1. Стан фахового шкільництва в Польщі до реформування освіти**

Із перших років незалежності у Польщі проводилась відбудова польської освітньої системи. У першу чергу цей процес торкнувся загальної освіти, але згодом і фахового шкільництва, адже з 1919 р. почали масово з'являтися приватні фахові школи різних типів. Оскільки професійне навчання потребує великих фінансових витрат, пов'язаний з організацією майстерень, у державному секторі такі школи з'являлися рідше. Тому держава надавала деяким новим і вже існуючим приватним фаховим школам дотацію, переважно це були школи технічного і сільськогосподарського профілів. Станом на 1923 р. у державі було 850 фахових шкіл і курсів, у яких навчалося 84 тис. осіб. Але ця кількість навчальних осередків не відповідала бажанням населення і потребі промисловості [11, с.19-20]. Було багато молоді і навіть дорослих, які з різних причин не мали фахової освіти, щоб працювати на підприємствах. Існувала велика потреба у так званих доповнювальних фахових школах, завдяки яким вирівнювався рівень професійних знань і вмінь учнів. Відповідно до Закону від 14.05.1923 р. із спеціального податку, який зобов'язані були платити промислові та торговельні підприємства, 50% коштів передавали місцевій владі для потреб фахових шкіл, 30% йшло в Міністерство віровизнань і освіти, решта – на потреби вищих технічних і торговельних закладів. Розмір спеціального податку не мав перевищувати 25% від квоти промислового податку, який був визначений для сплати [9, с. 74].

До викладачів ставилась вимога добре знати теорію фахової підготовки, в той час, як серед них було досить багато тих, хто не мав взагалі практичних навичок і педагогічної кваліфікації. Через велику свободу в методиці навчання, яка дозволялась на той час, кожен заклад самостійно визначав зміст навчання і структуру програми.

На початку 30-х рр. ХХ ст. найбільшою проблемою була відсутність цільної системи фахового шкільництва, яка б відповідала потребам суспільства і була добре узгодженою із загальною освітою. Тому старі школи функціонували в тих статусах, які вони мали в часи поділу, а нові переважно створювались товариствами та приватними особами і працювали відповідно до статутів, розроблених Міністерством віровизнань і освіти. Головними типами шкіл Міністерство визнало: технічні, ремісничо-промислові, підготовки майстрів, сільськогосподарські, торговельні та жіночі школи в різних напрямках підготовки. [11, с. 186-187].

Технічні школи поділялись на вищі та основні, які готували працівників нагляду для будівництва, залізниці, землевпорядкування, меліорації, текстильного виробництва, промисловості. До основної технічної школи вступала молодь після закінчення неповної

середньої школи; навчання тривало 4 роки; школа не проводила екзамену на зрілість; для отримання диплому техніка необхідно було пропрацювати на підприємстві 2 роки. У той час, як до вищої технічної школи брали випускників шостого класу 8-річної загальноосвітньої гімназії; навчання тривало 3,5 роки; екзамен на зрілість теж не здавався. У будь-якому разі для продовження навчання у вищій школі після закінчення технічної школи необхідно було здати екзамен на атестат зрілості екстерном у середній загальноосвітній школі.

Мережа ремісничо-фахових шкіл була зорієнтована на відмінності в початковій освіті вступників (4-7 класів неповної середньої школи). Вони готували фахівців в основному 3 роки: кравців, столярів, шевців, фабричних робітників для металевої, електротехнічної та інших галузей. Школа майстрів і наглядців давала теоретичну і практичну підготовку для працюючих, які вже мали статус челядника і кількарічну практику, тому навчання тривало переважно 2–3 роки. Таких шкіл було небагато. Станом на 1926 р. в усій Польщі їх було 14, де навчалось 765 осіб. Найслабшою ланкою фахового шкільництва були сільськогосподарські школи, в яких навчання тривало 11 місяців, випускались в основному інструктори з організації сільського господарства для сільської державної адміністрації, сільських шкіл, громадських сільських діячів. Найбільш розбудованою ланкою фахового шкільництва були торговельні купецькі школи, що готували працівників для роздрібної торгівлі, та середні школи, що готували майбутніх конторських працівників [11, с. 187-188].

## 2. Реформування у 30-х роках освітньої системи в Польщі

Починаючи з 1933 р., Головне статистичне управління Польщі почало випускати окремі видання, присвячені розвитку системи освіти, оскільки актуальною була потреба знати її результати, а також закласти основи для подальшої статистики в галузі освіти. У статистиці поділ учнів фахових шкіл проводився за такими напрямками: *за галузями* (гірничий, мінеральний (мінеральні багатства), металевий, механічний, хімічний, текстильний, шкіряний, деревний, споживчий, одягу, будівельний, художній та інші специфічні фахи); *за формою власності* (державні, приватні, на місцевому бюджеті), *за рівнем освіти* (нижчий, середній двох рівнів і вищий). Як показали статистичні дані, станом на 1930/31 н.р. найменше учнів навчалось за кошт місцевого самоврядування (2518 осіб), а за держаний і приватний – майже порівну (11810 і 11177 осіб), у деревообробних школах навчалось 1937 учнів, в художніх – 833 [14, с. 67-69]. Ще у 1927 році вперше було надруковано список фахових шкіл, до якого входило 355 чоловічих шкіл, які готували для 62 фахів, і 436 жіночих шкіл для 36 фахів [13]. Як показала практика відкриття фахових шкіл при підприємствах, всупереч очікуванням їх було небагато.

Оскільки в Речі Посполитій основними ініціаторами відкриття фахових шкіл були підприємці та громада, то у цьому процесі брали участь і національні меншини, зокрема, українська та єврейська, які були найактивнішими. Цю активність відзначали не лише українські, але й польські дослідники. Роботу з організації українських фахових шкіл в Галичині у період 1922-1939 рр. очолило Товариство «Рідна школа» при тісній співпраці з Товариствами «Просвіта» і «Сільський господар», Союзом українок і Ревізійним союзом українських кооперативів [2, с. 89]. Вони дбали не лише про те, щоб українська молодь усвідомлювала потребу вчитись, але й розуміла необхідність пізнати «основи рідного стилю ремесла», тоді й нація не пропаде [6, с. 6].

З розвитком економіки в державі все частіше порушувалось питання щодо професійної кваліфікації працівників взагалі, тому увага працедавців зверталася на те, в якому закладі випускник здобув професійну освіту. Фахова школа виконувала важливу суспільну функцію, але її якість викликала сумнів, що пояснювалось меншою зацікавленістю населення і влади до неї у порівнянні з загальною освітою. Фахова освіта

була набагато дорожчою для суспільства, що стало стримуючим чинником для керівництва освітою [10, с.93].

У Законі про систему освіти від 11.03.1932 р. фаховій освіті було присвячено 12 статей. Цим законом розпочиналася реформа освіти взагалі, а її творцем був Януш Єнджеєвич (міністр освіти 1931-1934 рр.). Фахова освіта складалася з таких організаційних структур: *фахові школи* – школи доповнювальні, школи професійного пристосування, фахові школи основного (засадничого) типу (нижчі, професійні гімназії, професійні ліцеї, школи майстрів і наглядчів); *професійні курси*.

Важливою ланкою цієї системи були доповнювальні школи, основним завданням яких було залучити молодь, яка вже мала шкільну освіту, була молодша за 18 років і ніде більше не навчалась. Така молодь переважно працювала в майстернях, але потребувала теоретичних професійних знань, що повинно було вплинути на її кваліфікацію. Програма таких шкіл базувалася на першому або другому рівні неповної середньої школи, а навчання тривало три роки у вечірній час [11, с. 191-192].

Найкоротший термін навчання передбачався в школах фахового пристосування, куди брали усіх бажаючих, незалежно від того, яку школу закінчив, і без вікового обмеження. Мета таких шкіл – дати елементи професійних знань для введення в професію. Термін навчання регулювався залежно від попередньої професійної практики.

Навчання у фахових школах основного типу було наближене до системи загальної освіти і пов'язувалось з відмінностями у професійних завданнях майбутніх фахівців:

1. *нижчі* – приймали молодь від 13 років, яка мала закінчений перший рівень неповної середньої освіти; характер навчання суто практичний; тривалість навчання залежно від професії 2-3 роки; готували виконавців ручних робіт;

2. *фахові гімназії* – приймали молодь від 13 років; фахова підготовка включала практичну і теоретичну частину, беручи до уваги і сферу загальної освіти; програма навчання базувалась на другому або третьому рівні програм неповної середньої освіти і розгалужувалася залежно від професії на 2-4 роки; готували робітників, які працювали з механізмами, машинним обладнанням;

3. *фахові ліцеї* – нова структура, яка давала підготовку для продовження навчання у вищих школах, куди раніше вступали лише випускники загальноосвітніх шкіл; приймали молодь від 16 років; тривалість навчання залежно від професії 2-3 роки; готували працівників, організовуючих процес виробництва [11, с. 194-194].

Українські педагоги в основному позитивно поставились до нового устрою освіти, тому вже в 1932 році Товариство «Рідна школа» видало невелику брошуру, в якій були зібрані витяги із Закону про устрій освіти, інструкції та різна інформація щодо адаптації існуючих і створення нових навчальних закладів [12]. Ця брошура розповсюджувалась серед українських педагогів із метою запровадження в практику основних засад нового закону.

Виділення у фаховій освіті гімназій і ліцеїв переслідувало не лише її удосконалення і зближення із загальною освітою, але й тактичну мету – пропагування в певному сенсі елітної фахової освіти. Наголошувалось також на ролі в цих закладах виховної та загальнокультурної функції. Деякі положення закону щодо змін в професійній освіті критикували представники цієї ланки освіти. Зокрема, представники ремісництва виступали проти створення фахових шкіл нижчого рівня. На їх думку, ремісничі майстерні та доповнювальні школи забезпечують таку ж підготовку, як і нижчі фахові школи. Крім того, вони боялися конкуренції з боку шкільних майстерень [10, с. 113].

Щоб провести реформу професійної освіти, необхідно було навести порядок у визначенні професій і фахів. Це дало б можливість на підставі інформації щодо вимог до фахівців різних професій, кількості робочих місць, структури праці, методів праці тощо

вияснити, який тип фахової школи може все це узгодити. За розпорядженням міністра Міністерства віровизнань і освіти від 21.10.1933 р. у кожному профілі підготовки були визначені фахи і назви шкіл. Відповідно до нової класифікації фахові школи поділялись за галузями економіки, профілями і видами [12].

*Школи промислового спрямування, де забезпечувались:*

- гірничий профіль (гірничі, нафтодобувні);
- металевий (металургійні та ливарництва, загальнономеханічні, дрібної механіки, гравірувальні, ювелірно-золотарські);
- електричний профіль;
- деревообробний (лісового господарства, столярні, бондарські, колодійські, кошикарські);
- шкіряний (шкіряно-лайкового виробництва і вичинки хутра, фарбування і викінчування хутра);
- текстильний (прядильні, ткацькі, мереживно-вишивальницькі, трикотажні, фарбувально-викінчувальні);
- паперовий профіль;
- гумове виробництво;
- мінеральний (керамічні і скловиробництва, цементного і бетонного виробництва, вапнярські);
- хіміко-технологічний профіль; будівництва і мірництва (наземного будівництва, будівництва доріг, водного будівництва і меліорації);
- комунікаційний (водіїв автомобілів, залізничних машиністів, повітроплавання, морехідні); споживчий (цукрового виробництва, борошномельні, хлібопекарські, кондитерські, м'ясопереробні, виробництва консервів, молокопереробні, ферментаційного виробництва);
- галантереї (шкіргалантереї та шорництва, забавкарства, переплетні, шпалерні);
- поліграфічний (графічного ремесла, фотовиготовлення);
- кінематографічний профіль; музичних інструментів (виготовлення фортепіано і піаніно, лютень, духових інструментів);
- косметичний (косметики, перукарства).

*Торговельні школи* забезпечували купецький, адміністративно-торговельний профілі.

*Сільськогосподарські школи* забезпечували сільськогосподарський профіль (сільськогосподарські, сільських господинь); городництва; лісовий профіль.

*Школи домогосподарювання* забезпечували профілі родинного, збірного (суспільно-виховного господарства, готельного господарства, гастрономічного господарства, санаторно-дієтичного господарства).

У 1934 році стараннями Державної комісії фахової освіти була опублікована праця «Матеріали щодо організації професійної освіти», в якій аналізувалась ситуація на ринку праці, в галузях економіки і в професійній освіті з урахуванням основних осередків, процесу виробництва, характеру праці, психофізичних якостей майбутніх фахівців, пропонувалися зміни, реалізація яких мала завершитись остаточно в 1938/39 навчальному році. В результаті аналізу вияснилося, що для багатьох видів шкіл гімназійний і ліцейний організаційні типи не підходять через специфіку праці.

Зокрема, це стосувалося тих професій, які потребували більше практичної підготовки (кухарі, взуттєвики, чоловіче кравецтво тощо), а також для деяких профілів – швейного, галантерейного, поліграфічного, сільськогосподарського. Деревообробні ліцеї були замінені на ліцеї лісового господарства. З точки зору організації навчання більшість професійних гімназій не передбачали спеціалізації на старших курсах, а школи ліцейного типу об'єднували споріднені напрями підготовки.

Детальне вивчення нової класифікації показує, що художній профіль не був виділений, а види шкіл з художньою орієнтацією розпоросені по різних профілях. Наприклад, ювелірно-золотарська школа потрапила до металевого профілю шкіл промислового спрямування, забавкарська школа – до галантерейного, креслярсько-рисуноків школи – до поліграфічного і т.д.

На підставі статей 54 і 60 Закону про структуру освіти зміни в професійній освіті мали бути проведені до 1938 року, включаючи 6 років підготовки і 3 роки організації процесу. Протягом трьох організаційних років змінювались назви шкіл, впроваджувались нові статuti і навчальні програми. У суспільстві в позитивний бік змінилося ставлення до професійної освіти, перш за все завдяки новим організаційним структурам – професійним гімназіям і ліцеям. Було видано розпорядження про те, до яких вищих закладів і на яких умовах можуть вступати випускники професійних гімназій і ліцеїв [11, с. 208-209].

Оскільки 30-роки були нелегкими для економіки Речі Посполитої, а впровадження нової освітньої реформи показало, що можливості доповнювальних шкіл у даній ситуації ще не були вичерпані, і надалі актуальною залишалась потреба створення шкіл різних моделей: загальнопрофесійних (спільне навчання молоді, що вивчає різні професії), спеціальних, чоловічих, жіночих, коедуційних. Для створення школи достатньо було мати щонайменше 30 кандидатів. Найкращою моделлю була визнана спеціальна, за якою профіль школи відповідає профілю професії. Закон від 29.03.1937 р. поклав обов'язок створення таких шкіл на місцеву владу, а держава мала покривати 2/3 коштів на її утримання. Від 1921/1922 до 1938/1939 навчальних років кількість таких шкіл в Речі Посполитій зросла з 197 до 641, а кількість учнів – з 17697 до 120300 [10, с.210-213]. Це рішення дало можливість враховувати регіональні потреби та своєчасно їх задовольняти, без зростання соціальної напруженості.

### **3. Регіональний аспект впровадження освітньої реформи та її вплив на розвиток фахового шкільництва у Львівському воєводстві**

У грудні 1920 року польський уряд скасував територіальну відокремленість Галичини, і з вересня 1921 року ці землі підпали під єдиний для всієї держави поділ на воєводства, повіти і гміни. Історична назва Західної Галичини «Східна Малопольща» з центром у Кракові поширився на всю Галичину, тобто термін «Східна Галичина» офіційно перестав використовуватися. А на території Східної Галичини були утворені три воєводства – Львівське, Станіславське, Тернопільське і Волинське [1, с. 637].

Станом на червень 1936 року в Львівському воєводстві було 58 доповнювальних шкіл, всі вони були громадськими (прилюдними). Так, з них у Львові було 7, у Бориславі – 3, у Дрогобичі – 3, у Перемишлі – 3, у Яворові – 1, у Янові – 1, а також по одній в Бібрці, Комарно, Мостиськах, Рудках, Самборі, Старому Самборі, Сокалі, Винниках і Жовкві [7, с. 331-332]. Відомо, що Янівська доповнювальна школа працювала у 1934-1938 рр. [4; 5]. Міста Борислав, Дрогобич і Перемишль були осередками розвитку певних галузей промисловості, до них був значний вплив молоді, яка розраховувала у подальшому знайти тут роботу. Школи в інших містечках обслуговували ще й потреби прилеглих сіл. У деяких із них і дотепер функціонують училища, започатковані в польський і навіть австро-угорський періоди.

Науковий і практичний інтерес у контексті розвитку фахового шкільництва в Західній Україні становить історія функціонування Яворівської школи деревного промислу. Станом на 1936 рік у Яворові було три фахові школи: Державна школа деревообробного промислу, Державна столярна школа, Публічна фахова школа підвищення кваліфікації [8, с. 732, с. 740]. Оскільки всі кадрові зміни в навчальних закладах краю відбувалися відповідно до розпорядження Кураторії, інформація про них оприлюднювалась в її урядовому журналі. Тому з метою підготовки звіту про стан

розвитку фахового шкільництва в Польщі після впровадження освітньої реформи Кураторія зобов'язала навчальні заклади підготувати ґрунтовні довідки. Ці довідки мали таку структуру:

1. Короткий історичний опис школи.
2. Характеристика регіону і місця розташування школи.
3. Будівля школи.
4. Навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення.
5. Виховна робота.
6. Співпраця школи з громадськими і господарськими сферами міста.
7. Фінанси. 8. Зв'язок з випускниками.

Відповідно до інформації історичної довідки про Державну школу деревообробного промислу в місті Яворові та документів після 1939 року відомо, що вона була організована в 1896 році на потребу населення забезпечити молодь фахом, який мав сприяти її економічній самостійності. Завданням цієї школи було піднесення місцевого забавкарського промислу в двох напрямках: перший – впровадження більш шляхетних форм і поліпшення традиційної продукції, другий – забезпечити виробникам кращі заробітки [3].

Друге завдання полягало у формуванні в учнів такої кваліфікації, завдяки якій їх вироби вирізнялися б художньо-естетичними якостями, були конкурентоспроможними на ринку дерев'яного забавкарства, а також художніх меблів. Ця школа існує дотепер, змінивши через економічні обставини розташування. У 1963 році школу з Яворова перевели у смт. Івано-Франкове (Львівська обл.), ближче до меблевого комбінату, на якому учні проходили практику і значна частина залишалася працювати. Сьогодні ця школа носить назву художнє ПТУ імені Й.П. Станька в Івано-Франківську. Це одна з небагатьох фахових шкіл в Україні, яка працює в освітній галузі вже протягом 120 років, за винятком років трьох воєн на території Західної України. Усі роки існування ця школа поряд з іншими професіями готувала столярів-червонодеревців-різьбярів, якість підготовки яких є одним із джерел її успіху.

**Таким чином**, станом на початок 1939 року в Речі Посполитій практично була сформована нова система освіти, яка вже орієнтувалась на кращі освітні моделі європейських країн. Ставлення до фахової освіти суттєво змінилося, але сам процес її удосконалення потребував довшого часу і коштів. Відповідно до нової класифікації фахові школи поділялись за галузями економіки, профілями і видами. Як виявилось, в новій ситуації ще не вичерпали своїх можливостей доповнювальні школи, які дозволяли гнучкіше реагувати на регіональні потреби населення у фаховій освіті. В історії фахового шкільництва є школи, які тривалий час займаються освітою в одному напрямі. Прикладом такого державного навчального закладу в Західній Україні є художнє професійно-технічне училище імені Й.П. Станька (сmt. Івано-Франкове, Львівська область). До подальших досліджень відносимо виявлення джерел стійкості навчального закладу на ринку освітніх послуг.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Литвин В. Історія України : підручник / В. Литвин ; відп. ред. В. Смолій ; НАН України. Інститут історії України. – К. : Наукова думка, 2013. – 991 с.
2. Субтельна Г.В. Підвищення рівня фахової підготовки у професійному шкільництві Галичини: історико-педагогічний аспект : навч. посібник / Г.В.Субтельна, Я.Г.Камінецький, Л.Я.Криницька ; упор. Я.Г. Камінецький. – Л. : Норма, 2014. – 136 с.
3. ЦДІА України у Львові, ф. 179, оп. 4, спр. 633. Історична довідка про державну школу деревообробного промислу в м.Яворові. 1938 р. 11 арк.
4. ЦДІА, Львів, ф.179, о.4. спр.1456. Статистичні дані професійної школи у



містечку Янові за 1934-1937 pp. 8 ark.

5. ЦДІА, Львів, ф.179, о.4. spr.1460. Листування з професійною школою у м-ку Янові про організацію навчання, 1934-1938 pp. 50 ark.

6. Ясінчук Л. Азбука нації: Рідна школа та її вага / Л.Ясінчук. – Львів : Накладом «Рідної школи», 1931. – 32 с.

7. Dziennik urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rok XL. – Lwów. – 1936. – Numer 6. – 25 czerwca. – Dostęp: <http://bc.bj.uj.edu.pl/dlibra/plain-content?id=265802>

8. Dziennik urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rok XI. . – Lwów. – 1936. – Numer 11. – 25 listopada. – Dostęp: <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/plain-content?id=265807>

9. Miąso J., Kształcenie zawodowe młodzieży pracującej (1918-1939) / J.Miąso // Rozprawy z dziejów oświaty. – Tom 30. – 1987. – S. 135-156.

10. Miąso J., Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne / J.Miąso. – Wrocław ;Warszawa ; Kraków ; Gdańsk ; Łódź : Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1988. – S. 110-113.

11. Sadowska J. Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933 : doktorat; / Jolanta Sadowska ; Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Historii. – Białystok, 1999. – Dostęp: <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf>

12. Skrzywan S. Nowy ustrój szkolnictwa zawodowego / S.Skrzywan // Oświata i Wychowanie.– 1933. – nr 8-10.– S. 716-717.

13. Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. – Warszawa : Ministerstwo wyznań religijnych i oświecenia publicznego, 1929. – 78 s.

14. Statystyka szkolnictwa 1931/32. Serja B. Zeszyt 20. – Warszawa : Nakładem głównego urzędu statystycznego, 1933, 92 s. Dostęp: <http://pbc.gda.pl/dlibra/plain-content?id=27591>

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Litvin V. IstorIya UkraYini : pIdruchnik / V. Litvin ; vIdp. red. V. SmolIy ; NAN UkraYini. Institut IstorIyi UkraYini. – K. : Naukova dumka, 2013. – 991 s.

2. Subtelna G.V. PIdvischennya rIvnya fahovoYi pIdgotovki u profesIynomu shkIlnitstvi Galichini: Istoriko-pedagogIchniy aspekt : navch. posIbnik / G.V.Subtelna, Ya.G.KamInetskiy, L.Ya.Krinitzka ; upor. Ya.G. KamInetskiy. – L. : Norma, 2014. – 136 s.

3. TsDIA UkraYini u LvovI, f. 179, op. 4, spr. 633. Istorichna dovIdka pro derzhavnu shkolu derevoobrobnogo promislu v m.YavorovI. 1938 r. 11 ark.

4. TsDIA, LvIv, f.179, o.4. spr.1456. StatistichnI danI profesIynoYi shkoli u mIstechku YanovI za 1934-1937 rr. 8 ark.

5. TsDIA, LvIv, f.179, o.4. spr.1460. Listuvannya z profesIynoyu shkoloju u m-ku YanovI pro organIzatsIyu navchannya, 1934-1938 rr. 50 ark.

6. YasInchuk L. Azbuka natsIYi: RIdna shkola ta YiYi vaga / L.YasInchuk. – LvIv : Nakladom «RIdnoYi shkoli», 1931. – 32 s.

7. Dziennik urzędowy Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rok XL. – Lwów. – 1936. – Numer 6. – 25 czerwca. – Dostęp: <http://bc.bj.uj.edu.pl/dlibra/plain-content?id=265802>

8. Dziennik urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Rok XI. . – Lwów. – 1936. – Numer 11. – 25 listopada. – Dostęp: <http://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/plain-content?id=265807>

9. Miąso, J., Kształcenie zawodowe młodzieży pracującej (1918-1939) / J.Miąso // Rozprawy z dziejów oświaty. – Tom 30. – 1987. – S. 135-156.

10. Miąso, J., Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne / J.Miąso. – Wrocław ;Warszawa ; Kraków ; Gdańsk ; Łódź : Wydawnictwo

Polskiej Akademii Nauk, 1988. – S. 110-113.

11. Sadowska, J. Jędrzejewiczowska reforma oświaty w latach 1932-1933 : doktorat; / Jolanta Sadowska ; Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Historii. – Białystok, 1999. – Dostęp: <http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3123/1/doktorat.pdf>

12. Skrzywan, S. Nowy ustrój szkolnictwa zawodowego / S. Skrzywan // Oświata i Wychowanie.– 1933. – nr 8-10.– S. 716-717.

13. Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej. – Warszawa : Ministerstwo wyznań religijnych i oświecenia publicznego, 1929. – 78 s.

***Slipchyshyn L.V. The development of professional schooling in western Ukraine in independent terms of Poland (1918-1939)***

*The article analyzes the changes in polish educational system of 1918-1939 years, which occurred as a result of its reformation. First of all the reform affected general education making it possible to bring order in specialties and professions in future, to create a coherent system of professional schooling and agree the requirements for admission. It was established that in times of transition professional schools continued to work according to the old educational models, and new schools had to correspond to the officially recognized main types of schools - gymnasiums and high lyceums. The task of the new types of professional schools was to restore confidence of population concerning the quality of graduate training and strengthening educational and general cultural features.*

*The author sets whole national statistic data of professional school pupils' division by different features. It was established that the majority of students were taught at the expense of the state and private individuals, the least amount of pupils - by local authorities. A few number of professional schools were established at enterprises, which at that time had a small amount of employees. The article investigates the changes influence in education on the development of professional schooling system in eastern Galicia, in particular Lviv School District, composed of Lviv, Ternopil and Stanislav provinces.*

*The article highlights the attitude of Ukrainian teachers to these changes who marked their positive impact on the new structure of education and its quality. Statistical data on the specialized schools' functioning in the Lviv province is represented. The author sets an example of establishment and functioning of one of the oldest professional schools in Western Ukraine, which is based on the discovered historical sources. The main source of information about the professional school was a historical reference that the administration was obliged to submit to the ministry and a summary report on the state of professional schooling in Poland.*

**Keywords:** *Western Ukraine; a qualified worker; Polish period (1918-1939); educational system; professional schooling.*

***Слипчишин Л.В. Развитие профессионального образования западной Украины в условиях независимой Польши (1918–1939)***

*В статье проанализированы изменения в польской системе образования 1918-1939 годов, произошедшие вследствие ее реформирования. Рассмотрено влияние изменений в образовании на развитие профессионального школ в Восточной Галичине. Показано отношение к этим изменениям украинских педагогов, которые отмечали положительное влияние новой структуры образования на ее качество. Представлены статистические данные о функционировании специализированных школ в Речи Посполитой и Львовском воеводстве. Приведен пример создания и функционирования одной из старейших профессиональных школ в Западной Украине, основанный на найденных исторических источниках.*

**Ключевые слова:** *Западная Украина; квалифицированный специалист; польский период (1918-1939); профессиональное образование; система образования.*

УДК 378.046

Слоньовська О.Б.,  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач,  
Житомирський військовий інститут ім. С.П. Корольова  
slonovska\_78@ukr.net  
Житомир, Україна

## РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

*У статті визначено важливість розвитку полікультурної освіти у контексті євроінтеграції; охарактеризовано основні напрями підготовки вчителя гуманітарних дисциплін до діяльності в полікультурному середовищі; проаналізовано діяльність міжкультурних проектів у контексті євроінтеграції та окреслено їх результативність. Проаналізовано принципи гуманізації педагогічного процесу, організації діалогічного підходу до процесу навчання з точки зору результативність навчального діалогу. Доведено, що саме освітнім інституціям призначена функція міжкультурного посередника у налагодженні конструктивних відносин між представниками різних культур.*

**Ключові слова:** полікультурна освіта, учителі, євроінтеграція, діалог.

**Постановка проблеми.** Європейський вимір освіти в баченні ЄС – це комплексне поняття, яке трактується як певний стандарт знань про ЄС та Європу, навичок, цінностей, ставлень для трансляції їх засобами освіти. Європейський вимір в освіті є надзвичайно важливим для вчителів з причини їх подвійної включеності в освітній процес: як вихователів молодого покоління громадян Європи і як дійових осіб неперервної педагогічної освіти. Феномен європейського виміру в педагогічній освіті має багато граней: європейські знання, європейська ідентичність, європейська полікультурність, європейська мовна компетентність, європейський професіоналізм, європейська якість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти полікультурної освіти майбутніх учителів стали предметом досліджень вітчизняних дослідників (І.Д. Бех, Л.О. Голік, І.А. Зязюн, О.Б. Коваленко, М.Ю. Красовицький, І.Ф. Лощенова, О.В. Сухомлинська, Н.С. Щерба) та зарубіжних (О.Н. Джурицький, Дж. Бенкс, Ж. Гей, М. Гібсон, К. Грант, С. Ніето). Професійно-педагогічну підготовку вчителя досліджують Г.П. Васянович, О.А. Дубасенюк, Л.О. Карпинська.

**Метою** статті є вивчення особливостей полікультурної підготовки вчителів гуманітарних дисциплін в умовах євроінтеграції, оскільки, сучасна педагогіка вимагає, з одного боку, врахування етнокультурного чинника, з іншого – створення умов для пізнання культури інших народів і виховання толерантних відносин між людьми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зростання інтересу до аспекту полікультурності й полікультурної міжособистісної взаємодії у підготовці майбутнього вчителя в останні роки свідчить про актуальність і своєчасність звертання до неї, адже полікультурна освіта охоплює проблеми соціального включення та участі й навчання жити разом, а їх опанування є важливою передумовою вирішення проблем у полікультурному суспільстві демократичним шляхом [1, с. 143].

Ідея європейського виміру в освіті (European dimension in education) набула значного поширення протягом останніх трьох десятиліть у контексті освітньої політики Європейського Союзу (ЄС) і Ради Європи (РЄ). Вперше про європейський вимір заявлено

як про напрям відповідної політики на Європейському континенті в Програмі дій в освіті Європейської економічної співдружності в 1976 р. У цей період європейський вимір розглядався як засіб формування розуміння того, що означає бути європейцем. Європейські урядові та неурядові організації, політичні та громадські діячі, учені завжди переймалися проблемами полікультурності та освіти культурних меншин, іммігрантів. Згідно Європейської культурної конвенції (1954) країни – члени Ради Європи, мають досягти більшого єднання усіх європейських народів задля поглиблення порозуміння між ними та реалізації політики спільних дій, спрямованих на збереження європейської культури та сприяння її розвитку [2, с. 4–5].

Нові горизонти для європейського виміру освіти й запровадження його в курикулум педагогічної освіти відкрила доповідь Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі (Стокгольм, 2001), яка містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів ЄС у сфері освіти до 2010 р. Ця доповідь стала першим документом, що пропонує стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі спільні цілі: 1) підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС; 2) спрощення доступу до усіх форм освіти впродовж життя; 3) посилення відкритості систем освіти європейських країн до всього світу. Вважаючи європейський вимір обов'язковою передумовою реалізації Лісабонської стратегії в останнє десятиріччя розробники наполегливо працюють над обґрунтуванням концепції європейського виміру в XXI ст. На думку учасників конференції «20 років підтримки студій європейської інтеграції» (Брюссель, вересень 2009 р.), концепція європейського виміру включає три складові, пов'язані з: а) інформацією; б) усвідомленням та ідентичністю; в) умінням вибудувувати зв'язки один з одним.

На межі XX – XXI століть у зв'язку із розширенням Європейського Союзу новими країнами активізувалась полікультурна політика європейського співтовариства. Так, Рада культурного співробітництва Ради Європи та Європарламент прийняли ряд документів на захист полікультурності європейських суспільств: Декларацію «Про культурну різноманітність» (2000), «Про право національних меншин встановлювати та займатися власними інституціями, включно з освітніми» (Осло, 2009) та ін. Серед головних завдань, окреслених в цих документах, – задоволення мовних, культурних та освітніх потреб етнічних меншин. Успішне багатокультурне суспільство потребує певних зусиль, зокрема в реалізації цілеспрямованої освітньої та культурної політики [2, с. 17].

Вагомий внесок у розвиток полікультурної освіти майбутніх учителів зробили різноманітні урядові й неурядові організації європейського та міжнародного рівня, зокрема Комісія у справах європейських спільнот, Асоціація підготовки вчителів у Європі, Міжнародна асоціація сприяння інтеркультурній освіті. Ці та інші організації контролюють розв'язання проблем, пов'язаних із прихованою міграцією, а також прав на освіту кочових народностей та сезонних робітників.

Наприкінці XX століття під керівництвом впливових організацій було започатковано декілька проектів з полікультурної освіти для молоді, серед яких фонд імені Анни Франк, заснований у 1957 році у Нідерландах. У контексті його діяльності розроблено низку педагогічних методів і засобів боротьби з антисемітизмом, расизмом та ксенофобією [3].

Унаслідок довгих років науково-пошукової та експериментальної роботи Міжнародною Асоціацією з міжкультурного навчання було розроблено проект «Спільне навчання в контексті інтеркультурної освіти», який вважають найкращою програмою для роботи вчителя у полікультурних класах. У Нідерландах запропоновано проект комплексного навчання «Навчаємось разом у полікультурних групах», а його завданнями визначено підготовку та перепідготовку вчителів для роботи у полікультурному середовищі [4, с. 145].

Рада Європи у 1993 році започаткувала проект «Демократія, права людини, меншини, освітні та культурні аспекти». За його підтримки у 1994 році проведено семінар для вчителів «Освіта і толерантність в багатокультурних групах», де розглянуто проблеми підвищення кваліфікації класних керівників, теоретичні і практичні аспекти розробки відповідних навчальних програм.

Окрім загальних керівних функцій, Рада Європи, опікується питаннями інформаційного забезпечення педагогічних інститутів відповідно їх потребам; організацією практичних семінарів для вчителів-новаторів, налагодженням обміну досвідом і делегаціями вчителів під час їх професійної перепідготовки [5, с. 27].

Формування ж студента, як полікультурної особистості слід здійснювати за допомогою синтезу таких гуманітарних дисциплін як філософія, психологія, соціологія, культурологія, історія власної та зарубіжної літератури, етика й естетика, релігієзнавство та ін.

Здійснюючи полікультурну підготовку майбутніх учителів гуманітарних предметів слід дотримуватись принципів гуманізації педагогічного процесу. Наприклад, Л. Момот, при визначенні важливої ролі навчання у формуванні творчої особистості, пропонує такі *принципи* його організації, як формування в уяві студентів сучасної наукової та чуттєво-образної картини світу; посилення уваги до особистих можливостей кожного студента; збільшення ролі гіпотетичного мислення, підтримка нових пропозицій, ідей; застосування діалогічної форми навчання [7, с. 57].

Зазначені принципи стосуються розвитку творчої сторони навчання, але ж моральна та духовна сторони теж важливі в змісті гуманітарних дисциплін. З точки зору гуманізації педагогічного процесу, його основними *принципами*, за Ш. Амонашвілі, є: пізнання і засвоєння майбутнім учителем під час гуманітарної підготовки власне людського; самопізнання при оволодінні гуманітарними знаннями як людини, особистості та індивідуальності; збіг студентських інтересів із загальнолюдськими; неприпустимість використання в педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати студентів на асоціальні вияви [7, с. 160].

Отже, у сукупності принципів організації діалогічного підходу до процесу навчання, доцільно виділити: *принцип духовно-моральної освіти*, який повністю відповідає характеру гуманітарного знання. В основі даного принципу лежить освітня потреба студентів, яка полягає в тому, що за допомогою наданих умов та засобів вони отримують перспективу та можливість особистісного зростання. *Принцип духовно орієнтованої освіти* означає те, що освіта є реальним середовищем, де взаємодія вчителя та учнів здобуває позитивну гуманітарну характеристику, яка дозволяє суб'єктам діалогічного спілкування існувати в реальному навчальному процесі. У навчальному діалозі, побудованому на цьому принципі, особистісна орієнтація його учасників співпадає з їхньою духовною сферою, забезпечуючи результативність особистісно-орієнтованого навчання.

Через те, що навчальний діалог дозволяє його учасникам активно діяти, обмінюватись думками, ідеями, судженнями та відстоювати власну позицію при його організації важливо дотримуватися *принципу цілісно-пошукової діяльності*. *Принцип усвідомлення навчального матеріалу* через діалогічну форму спілкування в системі «вчитель – учні» стимулює *принцип послідовності навчального процесу*. Зміст гуманітарних дисциплін, який засвоюється під час організації навчального діалогу, стимулює розвиток готовності учнів до внутрішнього діалогу, тобто розвиває критичність, здатність розгорнути систему питань та обґрунтувань, активно діяти в суперечці або дискусії. При вивченні гуманітарних дисциплін особливого значення набувають уміння здійснювати конструктивний аналіз, досягати згоди, що є основою для подальшого продуктивного інтелектуального пошуку.

При організації навчального діалогу доцільно брати до уваги *принцип ціннісно-орієнтованої діяльності*, самопізнання та самооцінки її результатів. Його суть полягає у залученні в процесі ціннісно-пошукової діяльності студентів до самостійного обмірковування духовних цінностей людства: любові як принципу буття, сенсу здорового способу життя, самовдосконалення, усвідомлення почуття обов'язку, свободи творчості.

При вивченні у формі діалогу гуманітарних дисциплін вищезазначені принципи дозволяють залучити майбутніх учителів до ціннісно-орієнтованої діяльності. Гуманітарні предмети являють собою єдність знань, мистецтва, моральних основ, тобто духовно-культурну цінність. Побудова навчального діалогу на основі ціннісно-духовної діяльності сприяє колективній взаємооцінці значення гуманітарних знань, передбачених програмою, та самовизначення особистісних утворень, що вирізняє кожного студента як творця власних життєвих принципів, світогляду.

*Принцип проблемності.* Широке теоретичне обґрунтування цей принцип отримав у роботах М. Скаткіна, А. Матюшкіна та ін. Проблема ситуація являє собою усвідомлені студентом труднощів, для подолання яких необхідний пошук нових знань та способів дії. Навчальний діалог заохочуватиме розумовий процес студентів, якщо в його основу буде покладено систему проблемних ситуацій із показниками, за якими система повинна включати: основні та доступні студентам різновиди проблем, які відповідають сутності гуманітарних предметів; важливі та доступні для гуманітарних знань методи та способи вирішення навчальних проблем; формування творчих якостей індивідуальності, які зумовлюють можливість її активної участі в діалозі; *принцип зростаючої складності та відповідності критеріям труднощів* [8, с. 54].

Результативність навчального діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін зумовлюється також *принципом етичної взаємодії* у відносинах між викладачем та студентами. Тому важливо зважати на наявність у майбутнього вчителя етичних якостей, які відповідали б процесу комунікації в навчанні. Навчальний діалог містить у собі всі умови щодо спілкування як єдиного системного процесу та обміну інформацією, під час якого студенти та викладач обмінюються інформацією.

Отже, дотримання всіх вищезазначених принципів організації діалогічного підходу до вивчення гуманітарних дисциплін у практиці та навчанні забезпечує результативність навчального діалогу, а саме формування розвинутої, творчої особистості студентів й підвищення якості їх освіти.

Початок ХХІ століття охарактеризувався новими прагненням в освіті – подолати професійну замкненість та культурну обмеженість. Сьогодні головним завданням якості вищої освіти є підготовка не лише фахівців, а й людей із гармонією особистісного й професійного розвитку, які почуватимуться впевнено в будь-якій міжкультурній взаємодії.

Освіта та проблеми студентів, їх виховання, самоутвердження, роль у системі соціальних зв'язків і соціальних відносин, спілкування у світовому просторі займає чільне місце. Адже саме майбутнім спеціалістам належить будувати демократичне суспільство, яке інтегрується у світовий простір. Тут важлива фахова й моральна підготовка для участі у процесах, що проходять у державі та світовому співтоваристві.

Формування соціального обличчя молодого покоління – результат безперервної діяльності викладачів саме гуманітарних дисциплін. Тому важливо місце загальнолюдських цінностей, норм моралі, традицій, звичаїв у внутрішньому світі молоді. Значення впливу гуманітарних дисциплін на підготовку студентської молоді надзвичайно велике, оскільки вона є суспільно різноманітною, соціально-демократичною спільністю, якій притаманні специфічні фізіологічні, психологічні, пізнавальні, культурно-освітні цінності, що саме формуються. Майбутні вчителі гуманітарних предметів вивчаючи історію, філософію, державознавство, соціологію, країнознавство

тощо надаватимуть учням інформацію про суспільний розвиток людства та його місце у демократичному суспільстві.

Учителі гуманітарних наук мають більш розвинену творчу уяву та образне мислення, що допомагає у розвитку емоційної сфери учнів. Тому, особливості діяльності вчителів гуманітарних дисциплін впливають на методику організації та проведення їх занять, де відкриваються можливості проявити творчі здібності, своєрідність й оригінальність індивідуальної особистості вчителя. Як відомо, різноманітність занять обумовлюється практичною частиною, (яка може мати такі форми: "круглий стіл", дискусія тощо).

Якісна гуманітарна підготовка майбутніх фахівців здійснюється при організації навчання, де студенти є суб'єктами творчої, пізнавальної діяльності та займають активну позицію в навчальній роботі. Методика та технології навчання побудовані на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Тож, слухним в організації навчання є діалогічний підхід, який найповніше відображає природу дидактичної взаємодії, співробітництва та співтворчості.

Діалог за М. Бубером та К. Ясперсом – це засіб спілкування, в процесі якого мають місце відносини партнерства, рівності, відкритості, взаємоповаги [9, с. 122; 10].

На думку С. Консетти, італійського професора загальної педагогіки, діалог культур в полікультурному контексті сприяє швидкому культурному перетворенню суспільства. Учений зазначає, що терпимість є неодмінною умовою співіснування різних культур, а міжкультурний діалог вдало розвивається при позитивному ставленні носіїв різних культур до традицій та цінностей один одного. Так, С. Консетта наголошує на таких обов'язках освітніх закладів: сприяти усвідомленню людьми того, що в полікультурному суспільстві співіснують різні погляди; брати до уваги факти співіснування різних культурних явищ; підготувати громадськість до сприйняття нової форми суспільності в країні (відмова від принципу „етичного нейтралітету" на користь „принципової терпимості") та до усвідомлення того, що різноманітні цінності є засадою плідного та тривалого міжкультурного діалогу [11, с. 10].

**Висновки з дослідження та перспективи.** Отже, учителі з полікультурною підготовкою в умовах євроінтеграції мають володіти, по-перше, інформацією та знаннями щодо європейської інтеграції (знання про країни-члени: історію, культуру, мову освіти тощо; знання про ЄС: інституції, методи діяльності, практику, ініціативи, рішення, щоденне життя; європейська культурна спадщина, спільність і відмінності; процес співробітництва, результати і гострі проблеми). По-друге, європейський вимір передбачає розвиток у вчителів: відкритого мислення, прихильності і поваги до людей, які проживають у зарубіжних країнах, та належать до різних культур і релігій; обізнаності з культурними стереотипами для розпізнавання витоків ксенофобії та расизму. По-третє, учителі мають оволодіти рядом нових умінь: щодо розвитку в учнів толерантності, прийняття ними плюралістичних цінностей і прав людини, зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності, європейського громадянства, взаєморозуміння і співпереживання тощо. З огляду на це, логічно постає необхідність більш ґрунтовного вивчення особливостей формування нової якості освіти, формування нової культури громадянина полікультурної Європи. Таким чином, саме освітнім інституціям призначена функція міжкультурного посередника у налагодженні конструктивних відносин між представниками різних культур.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Rey M. Human Rights and Intercultural education / M. Rey // The Challenge of Human Rights Education. Cassel Council of Europe Publishing, 1998. – pp. 135–146.
2. Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні – 2001. – №8. – 112 с.



3. Racism, antisemitism and Islamophobia. Anne Frank House. – Режим доступу: <http://www.teachemet.gov.uk/wholeschQol/behaviourAacklingbullving/racistbullving/developing/racismantisemitism/>.

4. European Commission. Accomplishing Europe through education and training, Report of the study group on Education and Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997. – 150 p.

5. Education and Tolerance in Multicultural Groups. 63<sup>rd</sup> European Teachers' Seminar, Donaueschingen, Germany, 2-7 May, 1994. Report by Peter Batelaon. Council for cultural cooperation. Strasbourg, 1995. – 39 p.

6. Момот Л.Л. Проблемно-поисковые методы в обучении в школе / Л.Л. Момот. – К.: Рад. школа, 1984. – 63 с.

7. Амонашвили Ш.А. Основы педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Ш.А. Амонашвили / под ред. А.М. Петровского – М.: Знание, 1989. – 167 с.

8. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 63 с.

9. Бубер М. Диалог // Бубер М. Два образа веры. – М., 1994.

10. Jaspers K. Psychologie der Weltanschauungen / K. Jaspers. – Muenchen: Piper. – 1994.

11. Concetta S. Conflicts of Culture and Diversity of Norms. – 10 p. – режим доступу: <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeConqres/auteurs/Concetta.html>.

#### REFERENCES (TRANSLATED & TRANSLITERATED)

1. Rey M. Human Rights and Intercultural education / M. Rey // The Challenge of Human Rights Education. Cassel Council of Europe Publishing, 1998. – pp. 135–146.

2. Byuleten Byuro informatziyi Radu Yevropy v Ukrayini. – №8. – 2001. – 112 s.

3. Racism, antisemitism and Islamophobia. Anne Frank House. – Режим доступу: <http://www.teachemet.gov.uk/wholeschQol/behaviourAacklingbullving/racistbullving/developing/racismantisemitism/>.

4. European Commission. Accomplishing Europe through education and training, Report of the study group on Education and Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997. – 150 p.

5. Education and Tolerance in Multicultural Groups. 63<sup>rd</sup> European Teachers' Seminar, Donaueschingen, Germany, 2-7 May, 1994. Report by Peter Batelaon. Council for cultural cooperation. Strasbourg, 1995. – 39 p.

6. Момот L.L. Problemno-poiskovyie metodu v obuchehii v shkole / L.L. Момот. – К.: Rad. shkola, 1984. – 63 с.

7. Amonashvili Sh.A. Osnovy pedagogiky sotrudnichestva // Novoye pedagogicheskoye myshlyeniye / Sh.A. Amonashvili / pod red. A.M. Petrovskogo – М.: Znaniye, 1989. – 167 s.

8. Lerner I.Ya. Problemnoe obucheniye / I.Ya. Lerner. – М.: Znaniye, 1974. – 63 с.

9. Buber M. Диалог // Buber M. Dva obraza very. – М., 1994. – S. 93-124.

10. Jaspers K. Psychologie der Weltanschauungen / K. Jaspers. – Muenchen: Piper. – 1994.

11. Concetta S. Conflicts of Culture and Diversity of Norms. – 10 p. – rezhym dostupu: <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/XeConqres/auteurs/Concetta.html>.

#### ***Slonovska O. The development of multicultural education of teachers in humanitarian discipline in the conditions of European integration processes***

*The article defines the importance of the development of multicultural education in the context of European integration; the main directions of training teachers of humanitarian disciplines are characterized to work in a multicultural environment; the activities of the project intercultural trends in the context of European integration and their impact are analyzed. The*



*article considers the principles of humanization of pedagogical process, the principles of organization of dialogical approach to learning, ensuring effectiveness of the educational dialogue. It has been proved that educational institutions intended function of the intercultural mediator in the establishment of constructive relations between representatives of different cultures.*

**Key words:** *multicultural education, teacher, European integration, dialogue.*

**Слоневская О.Б. Развитие поликультурного образования учителей гуманитарных дисциплин в условиях евроинтеграционных процессов**

*В статье обозначена актуальность проблемы развития поликультурного образования в контексте евроинтеграции; охарактеризованы основные направления подготовки учителя гуманитарных дисциплин к деятельности в поликультурной среде; проанализирована деятельность межкультурных проектов в контексте евроинтеграции и определена их результативность. Рассмотрены принципы гуманизации педагогического процесса, организации диалогического подхода к процессу обучения с точки зрения результативности учебного диалога. Доказано, что именно образовательным учреждениям присуща функция межкультурного посредника в налаживании конструктивных отношений между представителями разных культур.*

**Ключевые слова:** *поликультурное образование, учитель, евроинтеграция, диалог.*

# КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА

## Випуск 11

### *Редакційна колегія:*

Н.Г. Сидорчук (головний редактор та ін.)

### *Комп'ютерна верстка і набір:*

О.В. Вознюк

### *Дизайн обкладинки:*

С.М. Горобець

Підписано до друку 26.12.2016. Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 10,09. Наклад 300 прим. Зам. № .

Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."