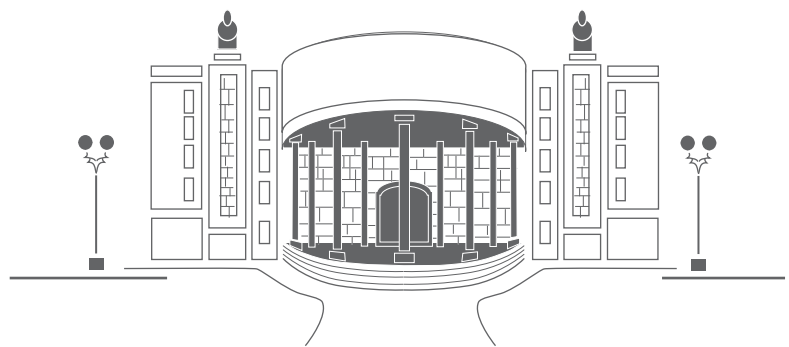


Київський університет імені Бориса Грінченка

# Педагогічна освіта:

*теорія і практика*

Психологія  
Педагогіка



*Збірник  
наукових праць*

**№ 28**

Київ • 2017

УДК 37.01  
ББК 74.0  
П24

**Засновник:**

Київський університет імені Бориса Грінченка  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 19961-9761 ПР від 28.05.2013 р. (перереєстрація)

Видається з грудня 2001 р.

Виходить двічі на рік

Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено ВАК України до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з педагогіки  
(Наказ МОН України «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 30 червня 2015 року» № 747 від 13.07.2015 р. Додаток 17) та психології (Бюлетень ВАК України № , 2010 р.)

Рекомендовано до друку Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка  
(протокол № 2 від 19.10.2017 р.)

**Редакційна колегія:**

*Безпалько О.В.*, директор Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Беленька Г.В.*, заступник директора Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Желанова В.В.*, професор кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Олексюк О.М.*, завідувач кафедри теорії і методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Козир М.В.*, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*) (Україна, м. Київ); *Лозова О.М.*, завідувач кафедри практичної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Міляєва В.Р.*, завідувач НДЛ культури і лідерства Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, доцент (Україна, м. Київ); *Сергеєнкова О.П.*, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (Україна, м. Київ); *Кевішас І.*, професор кафедри музики Вільнюського едукологічного університету, доктор педагогічних наук, професор (Литва, м. Вільнюс); *Суходольська-Кулешиова Л.В.*, головний спеціаліст Відділення філософії освіти і теоретичної педагогіки Російської академії освіти, доктор педагогічних наук, професор (Росія, м. Москва); *Огородська-Мазур С.*, заступник декана Факультету етнології та наук про освіту Сілезького університету в Катовіце, доктор хабілітований, професор (Польща, м. Катовіце); *Хольц К.*, професор спеціальної педагогіки та психології Гейдельберзького університету освіти, доктор наук, почесний професор Київського університету імені Бориса Грінченка (Німеччина, м. Берлін); *Касачова Б.*, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Педагогічного факультету Університету Матея Бела (Словацька Республіка, м. Банська Бистриця).

**Рецензенти:**

*Чернобровкін В.М.*, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного університету «Києво-Могилянська академія», доктор психологічних наук, професор; *Бібік Н.М.*, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; *Белехова Л.І.*, професор кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету, доктор філологічних наук, професор.

**Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка** : зб. наук. пр.; редкол.: Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л., Безпалько О.В., Беленька Г.В. [та ін.] / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. — 2017. — № 28. — 84 с.  
ISSN 2311-2409.

У збірнику наукових праць розглянуто актуальні проблеми сучасної педагогічної та психологічної науки в історичному, методологічному та методичному аспектах, підбито підсумки експериментальних педагогічних і психологічних досліджень.

УДК 37.01  
ББК 74.0

ISSN 2311-2409

© Автори публікацій, 2017

© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2017

# ЗМІСТ

## Розділ I

### НАУКОВА ШКОЛА О.Я. САВЧЕНКО

*Ващенко Л.М.*

Проблеми наукового аналізу  
інноваційного розвитку загальної середньої освіти . . . . 4

*Хоружа Л.Л.*

Аксіологічні орієнтири професійної  
підготовки педагога  
(наукові ідеї доктора педагогічних наук,  
професора, академіка НАПН України  
О.Я. Савченко) . . . . . 12

*Калініченко Л.М.*

Ідеї О. Савченко про формування  
творчого мислення молодших школярів  
(1970–1990-ті рр.) . . . . . 16

*Богущ А.М.*

Дошкільна і початкова ланки освіти —  
сходинки наступності . . . . . 23

## Розділ II

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Ewa Ogrodzka-Mazur.*

Janusz Reykowski's concept of moral development  
as an multi-dimensional phenomenon  
and its applications in intercultural studies . . . . . 28

*Астаф'єва М.М., Прошкін В.В., Радченко С.С.*

Педагогічна технологія формування в учнів  
навичок XXI століття при розв'язуванні  
геометричних задач на побудову . . . . . 34

## Розділ III

### ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Дика Н.М.*

Формування мовних понять в умовах реалізації  
Концепції нової української школи (10–11 класи) . . . . 43

*Козир М.В.*

Розвиток критичного мислення  
у форматі інформаційної педагогіки . . . . . 49

*Мельник Н.*

Феномен «професійної компетентності»  
в українській та європейській педагогічній теорії:  
порівняльний аспект . . . . . 54

*Мельниченко О.В.*

Проблеми створення посібника з гендерних студій  
для студентів вищих навчальних закладів . . . . . 61

*Сливка Л.В.*

Рефлексивно-оцінювальний складник підготовки  
майбутніх учителів до промоції здоров'я:  
польський досвід . . . . . 66

*Стеблецький А.Л.*

Розвиток науково-педагогічної спільності  
вищого навчального закладу . . . . . 73

## Розділ IV

### НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

*Сопова Д.О.*

Феномен академічної чесності  
у контексті якості сучасної вищої освіти . . . . . 79

## НАУКОВА ШКОЛА О.Я. САВЧЕНКО

УДК 373.091:001.895

**Л.М. Ващенко**

ORCID id 0000-0002-6013-2414

### ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У дослідженні обґрунтовано методологічні підходи до оцінювання результативності й ефективності змін у системі загальної середньої освіти; розкрито методи і процедури наукового підходу до аналізу інноваційного розвитку освіти; наведено приклади інтерпретації даних різних об'єктів аналізу.*

**Ключові слова:** *інноваційний розвиток освіти, інноваційне середовище навчального закладу, управління інноваційними процесами, оцінювання та діагностування змін в умовах системної кризи.*

© Ващенко Л.М., 2017

«В освіті головні цінності — дитина й педагог,  
здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність.  
А звідси — центрованість на ідеях: людина — не засіб, а мета,  
тому не дитину треба пристосовувати  
до системи освіти, а школу до неї»

*Олександра Савченко*

**Вступ.** Широкомасштабні реформи загальної середньої освіти (ЗСО) на тлі соціально-економічної і політичної кризи загострили для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) питання пошуку додаткових джерел їх розвитку. Під «додатковими джерелами» розуміємо не лише адміністративні нововведення чи здатність оптимізувати використання фінансових (матеріальних) надходжень. «Додаткові джерела» ми розглядаємо як концентрований згусток енергії (ідей, цінностей, волі, наполегливості тощо) працівників освіти, який активізує внутрішні ресурси людини-фахівця для максимальної реалізації свого професійного потенціалу та забезпечення прогресу як системи, так і окремого навчального закладу.

Особливою ознакою шкільної освіти останніх років стало збільшення масиву адміністративних новацій. Інноваційний рух педагогів, характерний для попередніх років, продукти інноваційних пошуків не отримують належної ресурсної підтримки з боку органів державного управління, ігноруються як факт позитивних трансформацій. Залишаються застарілими й організаційні струк-

тури, що унеможлиблює здійснення об'єктивного аналізу інноваційних процесів. Психолого-педагогічна, управлінська науки слабо вбудовані у практику сучасної освітньої системи. Результати наукових досягнень нерідко піддаються критиці й через відсутність адміністративних механізмів впровадження слабо втілюються у практику.

Академік О. Савченко в обґрунтованні цінностей сучасної шкільної освіти влучно схарактеризувала цю проблему як проблему «експериментальної педагогіки, яка ще не сказала свого слова» [1].

Саме затребуваність нових ідей на тлі викликів сьогодення; розвиток нових якостей професійної компетентності педагогічних та управлінських кадрів у реалізації нововведень та здатності створювати нові продукти освітньої діяльності; перегляд інституційних спроможностей на науковій основі є тими новими підходами у визначенні місця та ролі шкільної освіти у суспільному житті. Загальноосвітні навчальні заклади, насамперед гімназії та ліцеї, як провідні (за характером та способами діяльності) ЗНЗ, повинні повернути собі право бути засновниками нового емпірич-

ного знання, головним суб'єктом у формуванні інноваційної культури свого району (міста), відродити почесний статус навчальних закладів інноваційного типу. Важливим чинником у формуванні нового образу школи є створення інноваційного середовища, з урахуванням викликів зовнішнього і внутрішнього середовища.

Як зазначалося попередньо, основна частина сучасних нововведень мають адміністративний характер, оскільки декларуються і фінансуються «згори». Особливістю їх формулювання на рівні ідей є ігнорування суспільною думкою і встановлення статусу безальтернативних новацій як єдино можливих змін. Між тим і власне процес впровадження адміністративних нововведень нерідко супроводжується порушенням законів організації інноваційного процесу: аналіз стану і виявлення проблем здійснюється на основі довільної інтерпретації даних; пошук оптимальних ідей для подолання проблем і здійснення прориву в окремих сегментах системи не враховує альтернативні сценарії освітньої політики та набутий інноваційний досвід; порушується етапність реалізації новацій і застосування моніторингу для збору даних, їх оцінювання, виявлення ефективності змін та прозорості розгортання процесів; прогнозування подальшого розвитку освіти (ЗНЗ) на основі моніторингових даних як результативний і завершальний цикл процесу загалом рідко є предметом аналізу.

Отже, теорія і практика управління інноваційними процесами потребують насамперед наукового підходу до аналізу освітніх трансформацій, що охопили сучасну школу.

Окремі питання наукового аналізу змін в освіті на методологічному рівні обґрунтували такі науковці: О. Ляшенко (2011) щодо моніторингу якості освіти; О. Савченко (2012) щодо теорії контрольно-оцінювальної діяльності вчителя; Т. Лукіна (2011) щодо науково-методичних засад організації моніторингових досліджень якості шкільної освіти; Л. Хоружа (2010) щодо розвитку професійної компетентності вчителя та ін.

Методичні підходи до експертного оцінювання навчально-виховної діяльності закладів інноваційного типу розроблено О. Боднар (2007); методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти аналізувала Л.С. Ващенко (2011); метод семантичного диференціалу для обчислення ефективності змін запропонував Ю. Жук (2011) тощо.

У своїй роботі ми також враховували результати зарубіжних досліджень, в яких обґрунтовуються окремі питання аналізу управління інноваційними процесами в сучасних організаціях, що розвиваються. Серед таких: нові підходи в методології діагностики і подоланні кризи управління І. Адзіеса; ідеї М. Барбера, К. Донеллі, С. Різві про майбутню освіту для підготовки інновацій-

ного покоління, заснованої на вивірених методах та здатності системи до інновацій; е-дидактика М. Чошанова як новий погляд на теорію навчання в епоху цифрових технологій та їх інтеграції з інженерією; теорія розвитку творчості як генератора інновацій Т. Силінг тощо.

Враховуючи результати досліджень названих авторів, спираючись на багаторічну практику керування інноваційними процесами на рівні регіонального, інституційного управління; підготовки керівних кадрів державної служби та педагогічних працівників, нами обґрунтовано методологію і розроблено методику аналізу інноваційного середовища, що може бути придатною для проведення вимірювань об'єктів системи ЗСО різних рівнів.

*Інноваційне середовище освіти (освітньої організації, навчального закладу)* ми розглядаємо як комплекс внутрішніх потенційних умов, здатних у своїй цілісності забезпечити якість освітньої діяльності та її результати, а також факторів зовнішнього безпосереднього (опосередкованого) впливу (тиску) на інноваційні процеси та їх наслідки.

*Факторами зовнішнього впливу* на інноваційні процеси в освіті (освітній організації, навчальному закладі) є основні компоненти суспільної системи: політичний, соціальний, економічний, технологічний, культурний, екологічний. *Фактори внутрішнього інноваційного середовища:* стратегічна спрямованість освіти (освітньої організації, ЗНЗ); професійна діяльність колективу; інформаційна насиченість процесів та широта охоплення інформаційно-комунікаційними технологіями; узгодженість дій зі всіма елементами внутрішньої системи освіти (освітньої організації, ЗНЗ) та факторами зовнішнього середовища; формалізованість інноваційних процесів; упорядкованість; соціально-культурна ідентичність змін із суспільними та родинними цінностями, їх активність [4].

Як свідчить практика, впровадження нововведень зазвичай відбувається без попереднього аналізу стану діяльності системи чи елемента системи, що підлягає зміні. Відсутність такого аналізу не дає змоги об'єктивно виявити проблемні точки для змін, сформулювати нову ідею, виробити реальний план дій відповідно до наявних ресурсів. Нерідко здійснення аналізу супроводжується виключно демонстрацією статистичних даних, при цьому інтерпретація останніх формується необ'єктивно і залежить від бажання ініціаторів змін максимально наблизити їх до своїх ідей.

Тому незалежно від рівня впровадження інновацій важливо здійснювати аналіз факторів зовнішнього впливу на інноваційні процеси та внутрішніх чинників інноваційного середовища, щоб *виявити виклики* до якості шкільної освіти та її ресурсів. Лише такий підхід є основою

для побудови майбутньої системи, освітньої організації, навчального закладу.

Детальніше схарактеризуємо фактори зовнішнього впливу.

*Політичним фактором зовнішнього впливу на інноваційні процеси* є відповідні політичні сили, які впливають або визначають характер і способи діяльності безпосередніх учасників освітнього процесу. Розгортання освітніх реформ засвідчує, що зміни політичного контексту країни стають передумовою змін розвитку шкільної освіти, освітньої організації, навчального закладу. Такий вплив (тиск) політичних сил може бути тривалим у часі, не завжди прогнозованим і очікуваним педагогічною громадою та суспільством.

Негативні наслідки політичного тиску на шкільну систему полягають у тому, що порушується системний і послідовний характер освітніх реформ, педагогічні працівники перебувають як у стані постійного очікування й невизначеності, так і у стані психологічного дискомфорту. Таким чином нівелюється креативний підхід до професійної діяльності.

Несприятливо політичні зміни позначаються як на державному, регіональному, так і на інституційному управлінні. Воно поступово втрачає свою продуктивну дієву силу. Професійна компетентність керівників підміняється їхньою політичною заангажованістю і стає головним індикатором при їхньому відборі на посади та під час виконання посадових обов'язків.

Основними механізмами подолання політичного тиску на шкільну систему освіти для проведення ефективних змін можуть бути:

— скасування поняття «освітня послуга» в нових законах та законопроектах, що унормовує практику фінансових внесків за навчання в експериментальних класах, при цьому суперечить ст. 53 Конституції України;

— обґрунтування кваліфікаційних вимог (своєрідні стандарти професійної компетентності) до керівників освіти різних рівнів і типів навчальних закладів; керування ними під час добору кандидатів на посади; надання переваги фахівцям з високим інноваційним потенціалом;

— розроблення і прийняття нормативно-правових документів щодо відбору, підготовки та підвищення кваліфікації керівних кадрів шкільної освіти; встановлення норми залежності між їхньою професійною компетентністю та кар'єрним зростанням;

— заборона використовувати учасників освітнього процесу у політичних акціях, конкурсах з політичним контентом та виборчих кампаніях;

— здійснення добору змісту навчання школярів на основі історичної об'єктивності, науково обґрунтованої доцільності, з урахуванням технологічних викликів.

Окремі позиції фактору політичного тиску на освіту були проголошені нами ще кілька років тому, але залишаються актуальними й донині, що й засвідчує об'єктивність аналізу цього сегмента [2, 79].

*Фактор соціального впливу* суспільної системи на інноваційні процеси в ході аналізу є тим індикатором, що відображає рівень турботи держави через органи влади за реалізацію конституційних гарантій щодо всіх учасників освітнього процесу. Результати дослідження цього фактору дають змогу отримати об'єктивні дані про:

— відповідність забезпечення педагогічних працівників заробітною платнею, достатньою для гідного життя їхніх сімей, відпочинку тощо, а також цільову доплату за здійснення інноваційної (експериментальної) діяльності;

— узгодженість соціальних гарантій українських освітян з доходами зарубіжних колег;

— адекватність дій державних органів управління освітою згідно з демографічними змінами в країні (насамперед стосується прийняття безальтернативних рішень щодо оптимізації мережі навчальних закладів; концентрації якісних ресурсів лише в окремих школах як опорних тощо);

— запити громадян щодо якості нововведень у шкільній освіті, діяльності органів управління та ЗНЗ тощо.

Для прикладу, важливим показником аналізу соціального фактору впливу на інноваційні процеси є оптимізація ЗНЗ. Вочевидь, центральні органи управління освітою ставлять за мету скоротити витрати на малокомплектні школи, об'єднуючи їх в освітні округи і концентруючи основні ресурси в опорній школі. Турбуючись лише про економічну складову цієї проблеми, влада не передбачила фактор готовності дитини щоранку вирушати до школи автобусом о 6.30, оскільки до 8.30 шкільний автобус повинен заїхати ще в кілька сіл і забрати інших дітей. За нашими спостереженнями, навіть дітям сільської місцевості такий режим дня є досить обтяжливим. Перифразуючи академіка О. Савченка, зазначимо: центруючись на ідеях, дуже важливо не забути, що головною метою змін є забезпечення комфорту учня.

Прикладом неузгодженості запитів освітян на соціальний захист є співставлення доходів від професійної діяльності українських педагогів з доходами колег інших країн. Так, за даними ОЕСР (2015), найвища річна зарплата вчителів і директорів шкіл у Європі становила: в Данії 63 467 євро, в Норвегії — 58 923 євро, в Німеччині 52 137 євро. У переліку з іншими європейськими країнами Україна перебуває на останньому місці з річними доходами педагогів 2 186 євро. Крім того, доходи українських педагогів упродовж останніх років (після потужної інфляції) жодного разу не були індексовані.

Оскільки інноваційний вид діяльності вимагає від фахівця великих витрат внутрішніх ресурсів, він має бути належно оцінений. Вочевидь це може бути доплата до основної ставки як за стаж роботи, кваліфікацію тощо.

Аналіз *економічного фактору* впливу дає змогу оцінити фінансово-технологічні ресурси шкільної освіти та адміністративну підтримку державою педагогічних ініціатив. Індикаторами є:

- наявність асигнувань у державному бюджеті на зміни в системі ЗСО;

- раціональне використання існуючого ринку новацій;

- наявність інфраструктури з науково-методичного та організаційного супроводу змін та його ресурсне забезпечення;

- гнучке, оперативне, відкрите державне адміністрування нововведень у системі ЗСО;

- організація наукового супроводу з експертизою, оцінюванням та висновками щодо поширення результатів інноваційного продукту.

Проблеми фінансової підтримки змін у навчальних закладах існують від періоду активного інноваційного руху в Україні (90-ті роки минулого століття) і донині. Оскільки інноваційні процеси перебувають поза межами інтересів органів управління освітою, то й формування бюджетів не супроводжувалося виробленням єдиних спільних цілей щодо розподілу коштів. Тож склалася негативна тенденція фінансування інноваційних проектів і програм батьками.

Встановлено, що залишена у спадщину проблема хаотичного й необґрунтованого планування змін нині взагалі ігнорується, якщо педагогічні ініціативи не узгоджені з нововведеннями адміністративного типу. Останні залишаються єдиними, що визначають шкільні реформи в країні. Тому негативними рисами інноваційних трансформацій шкільної системи стають:

- впровадження зарубіжних моделей без їх інтерпретації в українське освітнє середовище;

- використання кредитів міжнародних організацій з настійними рекомендаціями змін;

- відсутність інфраструктури на всіх рівнях управлінської вертикалі, яка була б здатною забезпечувати результативність змін;

- неузгоджена діяльність між різними структурами у межах вертикальної та горизонтальної взаємодії, що унеможлиблює вироблення цілісної стратегії розвитку ЗСО та окремого ЗНЗ зокрема.

Цю позицію засвідчили результати аналізу статистичних даних МОН України від 20.09.2013 р. про інноваційну активність шкільної освіти. Зокрема, нами встановлено, що її інноваційний потенціал виглядає достатньо непрезентабельно. Високого рівня досягають лише 7,4 % регіонів від їх загальної кількості; достатній рівень відсутній (0,0 %); значна частка (70,4 %) — показники низького рівня інноваційної активності; 11,1 %

регіонів свідчать про недостатній рівень. Десята частина областей (11,1 %) взагалі не здійснює інноваційну діяльність.

Порівнюючи описані дані із сучасним періодом шкільних реформ, зазначаємо, що інноваційна активність стала атрибутом діяльності центральних органів виконавчої влади, які ініціюють зміни «згори» безальтернативно та підпорядковують нововведення єдиній політико-адміністративній лінії. Відстороненість державних органів управління освітою від регулювання інноваційних процесів як виразу педагогічної творчості нівелює сам рух інноваційної діяльності педагогічних працівників, учених; унеможлиблює реальну ресурсну підтримку таких ініціатив; не забезпечує узгодженості новацій адміністративного та педагогічного типів.

За результатами аналізу економічного фактору впливу на інноваційні процеси в системі ЗСО можна дійти таких висновків:

- нормативно-правова база недостатньо повно відображає потреби управління інноваційними процесами в країні;

- держава не підтримує інноваційну педагогічну діяльність ресурсами належної якості; значна частка проектів упродовж багатьох років стають суто комерційними і фінансуються батьками;

- не визначена структурно-організаційна система управління інноваційними процесами в межах адміністративної ієрархії;

- відсутня тематика обговорення питань інноваційного характеру на колегіях МОН України та регіональних управліннях;

- відсутня система оцінювання результатів інноваційних трансформацій шкільної освіти;

- планування освітньої політики здійснюється за межами інтересів інноваційно активної педагогічної спільноти та результатів її інноваційної діяльності.

Особлива роль в інноваційних процесах шкільної освіти належить *культурному середовищу*. Логічно «вбудований» у культурний простір суспільства інноваційний освітній продукт здатний гармонізувати його, оновити формами і змістом як професійне, так і особистісне життя людей. При цьому важливо зауважити, що характеристики культурного середовища навчального закладу повинні бути наближеними до цінностей і культури тих родин, діти яких там навчаються. Неузгодженість культурних пріоритетів між родиною і школою «розмиває» ціннісні орієнтири дитини; несприятливо позначається на стосунках з дорослими через їх різницю в поглядах на події, явища; врешті, деформує психіку дитини.

Згідно з нашими дослідженнями, культурне середовище шкільної освіти нині стало тим фактором, що розділило навчальний заклад і родину. Радикальна налаштованість органів державної

влади вступила в конфлікт із ціннісними перевагами багатьох родин, їхньою історичною пам'яттю, культурою, способом і сенсом життя. Показово, що серед інноваційної тематики відсутні програми виховної спрямованості, культури творчого змісту тощо. Для відновлення порозуміння між учасниками освітнього процесу в питаннях формування культурних цінностей, здатних об'єднати інтереси кожного суб'єкта, необхідно відмовитися від радикальних заяв, дій та вибрати еволюційний рух розвитку сучасної школи на засадах доказової педагогіки.

*Екологічний компонент* зовнішнього середовища важливий з точки зору впливу на формування у школярів особливого ставлення до екосистем, складовою яких є людина; усвідомлення взаємозалежності індивіда від природного середовища; встановлення комфортного клімату в навчальних закладах та освітніх установах.

Аналізуючи роль екологічного компонента на розвиток дітей, ми звернули увагу, що значна частина навчальних закладів (насамперед тих, що розташовані в містах) мало використовують власні матеріально-технічні можливості (присадібні ділянки, парники, шкільну територію тощо) для розширення школярам можливостей практично застосовувати знання щодо вирощування рослин, квітів, створення ландшафтного дизайну навчального закладу. На жаль, проблематика цього компонента не використовується і в інноваційних проектах (програмах).

Натомість спільна діяльність школярів та педагогічного колективу у вирішенні екологічних проблем близького всім їм середовища може стати умовою розвитку в них навичок естетичного впорядкування, найсильнішим фактором формування любові до природи й усвідомлення потреби турботи про неї.

Попередньо ми зазначали про те, що основними індикаторами аналізу інноваційного середовища шкільної освіти є зовнішні фактори впливу та внутрішні умови. Складові *внутрішнього інноваційного середовища* побудовані нами на основі теорії середовищного підходу В. Ясвіна [4, 275–292]. Результати аналізу окремих із них пропонуємо нижче.

*Стратегічна спрямованість інноваційного середовища* визначає перспективи стратегії розвитку як системи ЗСО, так і її окремих інституцій; залучення керівних, педагогічних кадрів до продукування, реалізації нововведень, оцінювання нових продуктів своєї творчої професійної діяльності. Основними показниками стратегічної спрямованості освіти є:

— наявність програми розвитку системи ЗСО (організації, ЗНЗ) та інноваційних проектів;

— наукове обґрунтування стратегій розвитку, а також новацій адміністративного і локального типів;

— впровадження форм роботи з управлінськими та педагогічними колективами як з організаціями — експериментальними об'єктами;

— встановлення стабільного соціального партнерства освітніх організацій з органами державної влади й управліннями освітою, наукових сил для підтримки нових ідей і трансферу інноваційних продуктів у практику.

Попри очевидні вимоги щодо визначення стратегічних перспектив галузевого розвитку, практика свідчить, що стратегічні наміри освіти здебільшого описуються у річних планах робіт з традиційною структурою організації, переліком календарних заходів та політичних акцій. Навіть навчальні заклади з високим рівнем домагань, як-то: гімназії, ліцеї, спеціалізовані школи, рідко використовують науковий потенціал своїх регіонів для вироблення й обґрунтування перспективних стратегій.

*Професійна діяльність суб'єктів інноваційного середовища* виявляється в інноваційній компетентності педагогічних та керівних кадрів освіти забезпечувати зміни. Основними показниками їхньої інноваційної компетентності є:

— вміння продукувати нові ідеї, бути креативними;

— здійснювати добір і впроваджувати нові підходи до змісту, форм, методів навчання школярів та роботи з кадрами;

— забезпечувати чіткість і послідовність в організації процесу розгортання нововведень;

— здійснювати самооцінювання та самоконтроль власної інноваційної діяльності та колективного інноваційного пошуку.

Оскільки важливим показником професійності інноваційного середовища є налагоджена система підготовки педагогічних та керівних кадрів до діяльності в умовах змін, звернемося до результатів нашого аналізу щодо забезпечення цього компонента. Як зазначалося попередньо, особлива роль в інноваційних процесах має належати гімназіям і ліцеям. Здійснений нами аналіз свідчить про таке.

У ЗНЗ цього типу залишаються працювати досвідчені вчителі, з високим професійним статусом і кваліфікацією. Офіційна статистика свідчить про «старіння» професійних кадрів, що, на наш погляд, необхідно інтерпретувати з двох позицій. Щодо першої, то безумовним залишається факт відсутності інтересу у молодих людей до педагогічних професій. Оскільки на недостатньому рівні відбувається процес кадрового оновлення, нерідко у ЗНЗ працюють до 70 % педагогів віком від 50 і старше.

З іншого погляду, наявність такого вікового складу саме в гімназіях та ліцеях свідчить здебільшого про високий рівень фахового потенціалу. Крім іншого, батьки для своїх дітей також надають перевагу репетиторам «у віці».



Під час оцінювання рівня інноваційного середовища ЗНЗ в окремих регіонах України було встановлено, що якість освіти корелюється з репетиторством педагогів: чим більша кількість надання репетиторських послуг, тим вищий рівень якості освіти у навчальному закладі. Порівнюючи дані середніх і старших класів, була також відмічена ця тенденція, оскільки основний масив репетиторських занять здійснюється в 10–11 кл. під час підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Слід зазначити, що через високі інфляційні процеси, відсутність індексації заробітної платні репетиторство стає додатковим джерелом доходів учителя.

Також встановлено, що педагогічні працівники ЗНЗ, в яких апробуються нові ідеї (здійснюється експериментальна діяльність), мають низький рівень обізнаності про зміни, що відбуваються в системі шкільної освіти (зокрема, про концепцію нової школи тощо), нерідко навіть про експериментальну програму, в реалізації якої беруть участь. З'ясовано, що адміністрація слабо підготовлена у забезпеченні супроводу інноваційних процесів, відстеженні ризиків, їх коригуванні, опікуванні розвитком інноваційної компетентності педагогічного колективу.

*Інформаційна насиченість інноваційного середовища* та широта охоплення інформаційно-комунікаційними технологіями характеризує наявність повноцінної бази інформаційних ресурсів, рівень доступу до них суб'єктів освіти, здатність максимального використання у професійній діяльності.

За результатами нашого дослідження встановлено, що інформаційні ресурси ще не стали оперативним засобом у професійній діяльності педагогічних працівників та керівних кадрів освіти. Так, значна частина освітян для спілкування із суспільними групами надає перевагу соціальним мережам. Натомість робота сайтів, особливо районних департаментів освіти і ЗНЗ, слабо розвинена, не насичена інформаційними матеріалами інноваційної проблематики. На сайтах державних установ національного та регіонального рівнів не ведеться статистика, відсутні звітні матеріали з використання бюджетних ресурсів.

Більшість ЗНЗ користується застарілою технікою. Низька швидкість інтернет-провайдерів не дає змоги вчителям користуватися інтернет-ресурсами на уроках. Крім того, науково-методичними службами не опрацьовані методики роботи вчителя з використанням різних видів інформаційних ресурсів. У зв'язку з цим вчителі нерідко захоплюються візуальною частиною всупереч основній меті освіти — навчати дитину, а не розважати її.

Крім технологічних засобів помітно знизився рівень формування науково-методичних фондів,

фахових видань тощо. Через низьку мотивацію вчених і методичних працівників у підготовці таких матеріалів, високу собівартість друку література професійного характеру не надходить до шкіл. Тому з окремих дисциплін вчителі змушені послуговуватися навчальними матеріалами зарубіжних видавництв. Зазначимо, що на інформаційній насиченості негативно позначилася і заборона МОН України використовувати додаткову літературу для школярів без рекомендації національного органу управління.

За нашими спостереженнями, освітня галузь недостатньо використовує інформаційні ресурси для оприлюднення своїх намірів і звітів про власну діяльність у засобах масової інформації. Це негативно позначається на формуванні іміджу освіти, органів управління, загальноосвітніх навчальних закладів.

З метою отримання об'єктивних даних про стан інноваційного розвитку загальної середньої освіти рекомендуємо такий порядок здійснення його аналізу на основі середовищного підходу:

I етап — збір та інтерпретація даних про фактори зовнішнього впливу.

II етап — збір та інтерпретація даних про фактори внутрішнього впливу.

III етап — встановлення об'єктивних викликів, виявлення проблемних точок розвитку, графічне оформлення всіх даних.

IV етап — обґрунтування висновків щодо рівня і характеру інноваційного середовища окремого ЗНЗ чи освітньої організації та інноваційного розвитку освіти загалом.

V етап — прогнозування можливих сценаріїв інноваційного розвитку освіти.

**Висновки.** На підставі здійсненого нами дослідження щодо результативності та ефективності змін у системі ЗСО на різних рівнях (національному, регіональному, місцевому, інституційному) та інституційної спроможності до формування інноваційного середовища виявлено проблеми наукового аналізу інноваційного розвитку освіти. Основними із них є такі:

— наявність слабкої нормативно-правової бази для здійснення інноваційної діяльності;

— нормативно-правова невизначеність щодо інтелектуальної власності продуктів науково-прикладних досліджень і розробок інноваційного характеру;

— відсутність інфраструктури для організаційної, науково-методичної підтримки соціально-педагогічних ініціатив;

— недостатньо обґрунтована методологія та не розроблена методика оцінювання продуктів інноваційної діяльності;

— слабкі зв'язки між науковими та освітніми організаціями, органами управління, шкільною практикою у розробці, експериментальній перевірці та обґрунтуванні нового досвіду;

— низька якість соціально-педагогічних ініціатив, відсутність їх об'єктивного аналізу та механізмів фінансової підтримки з боку влади;

— низька активність і незатребуваність системою ЗСО кваліфікованих наукових ресурсів для дієвого інноваційного прориву.

За нашим переконанням, подолання цих та інших проблем дасть змогу отримувати об'єктивні дані про зміни в освіті, здійснювати прогнозування інноваційного розвитку галузі з урахуванням альтернативних підходів і сценаріїв.

## ДЖЕРЕЛА

1. Савченко О. Цінності сучасної шкільної освіти // Виступ на Круглому столі «Вектори розвитку сучасної педагогіки: діалог теорії і практики», 11 травня 2017 р. / О. Савченко.
2. Інноваційна модель розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти: організація навчального процесу : посібник. — Вид. 2-ге, доопр. / за наук. ред. Л.М. Ващенко. — К. : 2014. — 206 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012. — 504 с.
4. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л.М. Ващенко. — К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. — 380 с.
5. Адизес И. Как преодолеть кризисы менеджмента. Диагностика и решение управленческих проблем / Ицхак Калдерон Адизес. — 2-е изд. ; пер. с англ. Н. Брагиной. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. — 320 с.
6. Макаркин Н.П. Об условиях инновационного развития / Н.П. Макаркин. — М. : Экономика, 2013. — 148 с.
7. Michael Barber, Katelyn Donnelly, Saad Rizvi. Oceans of innovation. The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education. — L. : Institute for Public Policy Research, August, 2012. — P. 77.

## REFERENCES

1. Savchenko O. (2017). Tsinnosti suchasnoi shkilnoi osvity [Values of Modern School Education]. Vystup na kruhloму stolі «Vektory rozvytku suchasnoi pedahohiky: dialoh teorii i praktyky», 11 travnia 2017 r. (in Ukrainian).
2. Innovatsiina model rozvytku zakladiv pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: orhanizatsiia navchalnoho protsesu: posibnyk. (2014). [Innovative Model of Institutional Development of Pedagogical Education of Adults: Organization of Educational Process]. Vyd. 2-he, doopr., za nauk. red. L.M. Vashchenko. K., 206 s. (in Ukrainian).
3. Savchenko O.Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk [Didactics of Primary Education]. K., Hramota, 504 s. (in Ukrainian).
4. Vashchenko L.M. (2005). Upravlinnia innovatsiinymy protsesamy v zahalній serednii osviti rehionu: monohrafiia [Managements by Innovative Processes in the System of Secondary Education of Region : monograph]. K., Vydavnyche obiednannia «Tyrazh», 380 s. (in Ukrainian).
5. Adizes I. (2015). Kak preodolet krizisy menedzhmenta. Diagnostika i resheniie upravlencheskikh problem [How to Solve the Mismanagement Crisis. Diagnosis and Treatment of Menegement Problems]. 2-e izd.; per. s angl. N. Braginoi. M., Mann, Ivanov i Ferber, 320 s. (in Russian).
6. Makarkin N.P. (2013). Ob usloviiakh innovatsionnogo razvitiia [About the Terms of Innovative Development]. M., Ekonomika, 148 s. (in Russian).
7. Michael Barber, Katelyn Donnelly, Saad Rizvi. (2012). Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education. L., Institute for Public Policy Research, August, 2012. P. 77.

**Ващенко Л.Н.**

**ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОГО АНАЛИЗА ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ  
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В исследовании обоснованы методологические подходы к оцениванию результативности и эффективности изменений в системе общего среднего образования; раскрыты методы и процедуры научного подхода к анализу инновационного развития образования; приведены примеры интерпретации данных разных объектов анализа.*

**Ключевые слова:** инновационное развитие образования, инновационная среда учебного заведения, управление инновационными процессами, оценивание и диагностирование изменений в условиях системного кризиса.

**Liudmyla Vashchenko**

**PROBLEMS OF SCIENTIFIC ANALYSIS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT  
OF GENERAL SECONDARY EDUCATION**

*The study substantiates methodological approaches to assessing the effectiveness of changes in the system of general secondary education; the methods and procedures of a scientific approach to the analysis of innovative development of education are disclosed; examples of interpretation of data from different analysis objects are given.*

**Key words:** innovative development of education, innovative environment of educational institution, management of innovation processes, assessment and diagnosis of changes in conditions of systemic crisis.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2017*

*Прийнято до друку 01.09.2017*

## АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О.Я. Савченко)

*У статті подано огляд наукових ідей відомого українського педагога, вченого О.Я. Савченко щодо цінностей у професійній діяльності педагога. Спираючись на ідею про те, що цінності характеризують соціально і особистісно значущі смисли професійної діяльності педагога, вчений доповнює теорію і практику розвитку фахових цінностей педагога: наповнює новими смислами аксіологічні поняття, робить висновки щодо системоутворювального характеру цінностей у діяльності педагога. Гуманізація суспільного життя та гуманізація освіти залежать від аксіологічного фундаменту педагога.*

**Ключові слова:** аксіологія, цінності, місія педагога, гуманізація, духовність.

© Хоружа Л.Л., 2017

**Вступ.** Професійна діяльність педагога концептуалізується і набуває цілісності, універсальності й одночасно унікальності залежно від прийнятих ним цінностей. Ціннісні виміри вчителя на макро- і мікрорівнях уможливають визначення ним не тільки загальнопедагогічної мети, основних підходів у реалізації професійних завдань, а й вибір конкретних навчально-виховних технологій, методів та прийомів, стилю педагогічної взаємодії. Зазначене є цілком суголосним з провідною ідеєю академіка О.Я. Савченко, яку вчений-педагог актуалізує у власних наукових роботах, а саме: учитель через освітню діяльність здатен формувати людину, прищеплювати їй соціальні та особистісні якості (Савченко О.Я., 2009, с. 4). У цьому контексті формування аксіологічних засад педагогічної діяльності вчителя має бути сучасною стратегією його професійної підготовки, її найважливішим завданням.

**Мета статті:** дослідити аксіологічні орієнтири професійної підготовки педагога (наукові ідеї доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України О.Я. Савченко).

**Аналіз останніх досліджень.** Реалізація на практиці цієї стратегії спонукала О.Я. Савченко визначити на теоретичному та емпіричному рівнях аксіологічні орієнтири професійної підготовки педагога. Значущим внеском ученого на теоретико-методологічному рівні є аналіз наукових аксіологічних понять, що розширило і доповнило аксіологічну теорію. Існуюча полісемія наукових підходів до визначення цінностей у системі людинознавчих наук, варіативність тлумачень спонукали Олександру Яківну чітко проаналізувати їх, узагальнити інваріантні характеристики та дійти висновку про те, що цінності — це «опосередковані культурою еталони бажаного і належ-

ного ставлення особистості до об'єктів матеріальної і духовної діяльності людей, до природи. Цінності характеризують соціально і особистісно значущі смисли, духовні опори життя людини» (Савченко О.Я., 2009, с. 4). Вони належать як до сфери буття, так і до сфери нормативного у діяльності педагога, що вказує на певну спрямованість вибору. Ціннісні орієнтації здатні виводити учителя у сферу світоглядного осмислення дійсності, своїх взаємин зі світом та людьми. Разом з цим цінність, якщо вона усвідомлюється як моральна, не тільки фіксує ставлення педагога до різних суб'єктів та об'єктів професійної діяльності, а й сприймається як основа для реалізації професійних завдань, визначає характер моральних взаємин.

Учений не вважає цінності сталим утворенням, а відстежує зміни у суспільстві та їх вплив на трансформацію цінностей, робить спробу спрогнозувати ці зміни у «гуманістичному образі» сучасної освіти. А саме: глобалізація, зміна технологій, демографічна криза, швидкість і частота комунікацій у різних сферах, зміна культурного середовища. І тому, на думку вченої, цінність навчатися і розвиватися упродовж життя є однією з найважливіших у аксіологічному світі педагога. Цей висновок корелюється з європейським баченням дослідниками змін, які відбуваються у світі та суспільстві (Europe 2020: Europe's growth strategy).

У своїх працях О.Я. Савченко чітко робить аксіологічні наголоси на існуванні різних груп цінностей: загальнолюдські, національні, колективні, цінності віри, родинні, вітальні, пізнавальні, життєсмислові, матеріальні, духовні, етнічні тощо (Савченко О.Я., 2009, с. 5). Зазначений ціннісний поділ не суперечить, а,

навпаки, розширює розуміння сутності та структури термінальних та інструментальних цінностей (за Мілтоном Рокичем) — понять, що описують різні види цінностей у моделі ціннісних орієнтацій. При цьому термінальні — це цінності більш загальні або більш важливі для людини, які визначають її самоцінність. До них належать: повноцінна любов, щастя, безпека, задоволення, внутрішня гармонія, відчуття завершеності, мудрість, порядунок, комфортне життя, натхнення, свобода, дружба, краса, визнання, повага, надійна сім'я, рівність, загальний мир. Інструментальні цінності — це засоби для досягнення звичайних цілей. Як інструментальні цінності зазвичай розглядаються особистісні риси, що допомагають людині в житті: ввічливий, відповідальний, розумний, хоробрий, обдарований уявою, честолюбний, контролюючий, логічний, ніжний, чесний, корисний, здатний, чистий, здатний прощати, веселий, незалежний, слухняний, з широким кругозором.

Широта і системність наукового бачення академіка О.Я. Савченка уможливили показ взаємозв'язку і водночас особливостей термінальних та інструментальних цінностей відповідно до різних суб'єктів освітнього процесу.

Термінальні цінності в діяльності вчителя можна вважати «ціннісним компасом» у складному багатоаспектному процесі, що визначає його інструментальні цінності як регулятори взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності. Адже професійні цінності є цілісною і відносно стабільною сукупністю ідей, концепцій, теорій, норм, які регулюють діяльність педагога. У взаємодії учителя з дитиною О.Я. Савченко виділяє основну цінність — здатність бачити індивідуальність кожної дитини, вміння розкрити її потенціал (Савченко О.Я., 2012, с. 6). Визначення педагогом цієї аксіологічної домінанти доповнюється і наступними цінностями:

- повага демократичних прав і свобод особистості;

- утвердження поваги до розуму, інтелектуальної праці (Савченко О.Я., 2012, с. 1);

- співпраця, співтворчість учителя з учнями (Савченко О.Я., 2011, с. 11–15).

У цьому контексті вчена, розуміючи сутність гуманістичних цінностей у шкільній освіті, зазначає, що «дитина є головною педагогічною цінністю і педагог, здатний до її виховання, соціального захисту, збереження індивідуальності. А звідси — центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину слід пристосовувати до системи освіти, а освіту до неї» (Савченко О.Я., 2009, с. 6).

Визнання цих цінностей учителем уможливує правильну стратегію і тактику його педагогічних дій. О.Я. Савченко звертає увагу, наприклад, на те, як учитель формулює виховні цілі на

уроці. У його цілепокладанні виховання школярів з'являються такі формулювання: «пробуджувати почуття..., виховувати вдячність, закріплювати прагнення..., заохочувати до праці...» (Савченко О.Я., 2013, с. 347). На думку науковця, досягнення вчителем будь-яких дидактичних цілей має поєднуватися з емоційним благополуччям дитини на уроці. О.Я. Савченко наголошує на тому, щоб «розумна вимогливість поєднувалася з неоціненною рисою гуманного вчителя — умінням не пропустити момент, коли дитині особливо потрібні допомога і увага» (Савченко О.Я., 2004, с. 15). Гуманні стосунки педагога з дитиною у будь-якій ситуації мають, як зазначає вчений, «утверджувати людську гідність кожного учня, здібного і нездібного, гарного і не зовсім, відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя» (Савченко О.Я., 2004, с. 15).

Цінності педагога впливають і на вибір тактики педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Реалізуючись через моральні взаємини у різних сферах професійної діяльності педагога, вони виявляються на рівні субординаційних (вертикальних) і координаційних (горизонтальних) зв'язків. Перші більш характерні для авторитарної системи освіти і характеризують взаємини керівника й підлеглих, вчителя і учнів. Олександра Яківна у власних наукових доробках переконує, що демократизація та гуманізація, реалізація особистісно зорієнтованої парадигми освіти робить пріоритетними координаційні відносини, для яких притаманні співробітництво, партнерство, взаємодопомога, моральна справедливість, повага особистості. У цьому контексті вона звертається до праць педагогів минулого та сучасності, які сповідували гуманну педагогіку: Я. Корчака, В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі. Саме це уможливило розкриття О.Я. Савченком особливостей реалізації вчителем ідей гуманної педагогіки на практиці. Цьому присвячено розділ книги «Виховний потенціал початкової освіти», який називається «Гуманізація педагогічної взаємодії».

Олександра Яківна приділяє надзвичайно велику увагу виховній та світоглядній місії педагога. Адже роки навчання дитини у початкових класах — «величезне родюче поле, на якому ми, дорослі, висіваємо зерна чеснот громадянина» (Савченко О.Я., 2013, с. 346). Тому педагогу слід самому мати громадянські цінності задля прищеплення подібних у дітей. Серед таких інструментальних цінностей О.Я. Савченко визначає: «любов до рідного краю — села, міста, країни, працелюбність, відповідальність, шанобливе ставлення до старших, уміння жити в колективі, бути добрим, турботливим, обережати все живе...» (Савченко О.Я., 2013, с. 346).

Актуалізація вченим-педагогом проблеми аксіологічного розвитку вчителя не є само-

ціллю — вона корелюється усім змістом підручників із літературного читання, які підготовлені О.Я. Савченко для початкової школи. Науковець, ретельно добираючи літературний матеріал для «Читанок», концентрує увагу не лише на доборі «креативно-виразних» літературних творів (віршах-діалогах, небилицях-небувалицях, віршах-безконечниках, віршах-загадках, притчах тощо), а й визначає їх морально-ціннісну сутність.

Отже, зважаючи на те, що аксіологічний потенціал педагога дає змогу наповнити його професійну діяльність новими смислами та надати їй людинотворчий характер, О.Я. Савченко розмірковує над процесом формування цінностей учителя. У професійній підготовці педагога це може відбуватися завдяки посиленню культурологічної спрямованості змісту, методик освіти, «окультурення» середовища. «Підвищення культури і самоцінності особистості», духовне середовище, на думку вченого, є основним підґрунтям формування професійних цінностей педагога (Савченко О.Я., 2009, с. 8). О.Я. Савченко розглядає культуру як «здатність створювати нове» (Савченко О.Я., 2009, с. 27), а духовність — як внутрішній світ людини, її самосвідомість та діяльність. Учений зазначає, що на засадах духовно-моральних цінностей відбувається консолідація взаємин усіх суб'єктів педагогічного процесу. Таким чином, з одного боку, формування професійної поведінки учителя відбувається в умовах дотримання деонтологічних професійних норм, вимог та правил, а з іншого — він сам є об'єктом ціннісних трансформацій, які від-

буваються у суспільстві, а тому процес ціннісного вдосконалення педагога є неперервним.

Надзвичайно велике значення для ефективної діяльності педагога в культурологічному контексті має толерантність. Адже це — «прийняття і правильне розуміння різноманітності культур нашого світу, форм самовияву і способів виявлення людської індивідуальності» (Савченко О.Я., 2009, с. 14). Саме толерантність як чеснота уможливує поведінку безконфліктної поведінки педагога з усіма суб'єктами освітнього процесу.

**Висновки.** Таким чином, ціннісна проблематика у сучасних умовах розвитку освіти і суспільства є однією з центральних в дослідницькій парадигмі наук про людину, суспільство і культуру. Адже аксіологічний початок особистості може не тільки розглядатися як базальне, але і як механізм, що регулює і спрямовує поведінку та діяльність педагога, сприяє якісному вирішенню актуальних проблем соціального життя й освітньої сфери. Зважаючи на те, що розвиток професійних цінностей сучасного педагога — це складний, багатофакторний та змінний процес, явище, від якого залежить «гуманізація суспільного життя та гуманізація освіти» (Савченко О.Я., 2013, с. 25), його слід постійно вивчати, визначати позитивні та негативні тенденції розвитку. Дослідження у цій царині академіка О.Я. Савченко є науковим, методологічним і практичним підґрунтям. Аналіз ідей автора дає змогу зрозуміти усю багатогранну ціннісну професійно-особистісну палітру педагога, системоутворювальний характер аксіологічних орієнтирів у його діяльності.

## ДЖЕРЕЛА

1. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи : посіб. для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. — 2-ге вид., доповн., переробл. — К. : Богданова А.М., 2009. — 226 с.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищих навч. закл. / О.Я. Савченко. — 2-ге вид. — К. : Грамота, 2013. — 504 с.
3. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване спілкування // Навчання і виховання учнів 3 класу : метод. посіб. для вчителів / упор. О.Я. Савченко. — К. : Вид-во «Початкова школа», 2004. — 512 с.
4. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 2011. — № 9. — С. 11–15.
5. Савченко О.Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 2012. — № 3. — С. 1–6.
6. Савченко О.Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 2012. — № 8. — С. 1–6.
7. Europe 2020: Europe's growth strategy [Електронний ресурс.]. — Режим доступу : [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)

## REFERENCES

1. *Savchenko O.Ya.* (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoї shkoly: posibnyk dlia vchyteliv i metodystiv pochatkovoho navchannia* [Primary School Educational Potential]. 2-he vyd., dopovn., pererobl. K., Bohdanova A.M., 226 s. (in Ukrainian).
2. *Savchenko O.Ya.* (2013). *Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidr. dlia vyshchych navch. zakl.* [Didactics of Elementary Education]. 2-he vyd. — K., Hramota, 504 s. (in Ukrainian).
3. *Savchenko O.Ya.* (2004). *Osobystisno oriientovane spilkuvannia. Navchannia i vykhovannia uchniv 3 klasu : metod. posib. dlia vchyteliv* [Personally-Oriented Communication]. Upor. O.Ya. Savchenko. K., Vyd-vo «Pochatkova shkola», 512 s. (in Ukrainian).
4. *Savchenko O.Ya.* (2011). *Suchasnyi urok: subiektnist navchannia i variatyvnist struktury* [Modern Lesson: Subject Learning and Variability of the Structure]. *Pochatkova shkola*, 9, S. 11–15. (in Ukrainian).
5. *Savchenko O.Ya.* (2012). *Vyvchennia osobystosti molodshoho shkoliara yak peredumova uspishnoi orhanizatsii yoho navchalnoi diialnosti* [Studying Junior Student's Personality as Prerequisite for Successful Organization of His Educational Activities]. *Pochatkova shkola*, 3, S. 1–6 (in Ukrainian).
6. *Savchenko O.Ya.* (2012). *Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohram dlia pochatkovoї shkoly* [Competency Orientation of New Curricula for Elementary School]. *Pochatkova shkola*, 8, S. 1–6 (in Ukrainian).
7. *Europe 2020 Strategy* (in English). [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)

**Хоружая Л.Л.**

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА  
(научные идеи доктора педагогических наук, профессора,  
академика АПН Украины А.Я. Савченко)**

*В статье дается обзор научных идей известного украинского педагога, ученого О.Я. Савченко относительно ценностей в профессиональной деятельности педагога. Опираясь на идею о том, что ценности характеризуют социально и личностно значимые смыслы профессиональной деятельности педагога, ученый дополняет теорию и практику развития профессиональных ценностей педагога: наполняет новыми смыслами аксиологические понятия, делает выводы относительно системообразующего характера ценностей в деятельности педагога. Гуманизация общественной жизни и гуманизация образования зависят от аксиологического фундамента педагога.*

**Ключевые слова:** аксиология, ценности, миссия педагога, гуманизация, духовность.

**Liudmyla Khoruzha**

**ACCIOLOGICAL PROFESSIONAL PREPARATION GUIDELINES FOR PEDAGOGUE**

*The article gives an overview of the scientific ideas of the famous Ukrainian teacher, scientist O. Ya. Savchenko on values in the professional activity of the teacher. Relying on the idea that values characterize socially and personally meaningful meanings of the professional activity of the teacher, the scientist complements the theory and practice of developing professional values of the teacher: fills with new meanings axiological concepts, makes conclusions about the system-forming nature of values in the activities of the teacher. Humanization of social life and the humanization of education depend on the axiological foundation of the teacher.*

**Key words:** axiology, values, mission of teacher, humanization, spirituality.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2017*

*Прийнято до друку 01.09.2017*

**Л.М. Калініченко**

ORCID id 0000-0003-1220-1590

## **ІДЕЇ О. САВЧЕНКО ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (1970–1990-ті рр.)**

*У статті висвітлено психолого-педагогічні погляди О. Савченко на шляхи формування творчого мислення молодших школярів. Акцентовано увагу на дослідженнях ученим порівняння та інших видів мисленнєвих операцій, оволодіння якими розглядається як запорука розвитку творчого й інших видів мислення в учнів 1–4 кл. Розкрито бачення О. Савченко зв'язку між мисленням та розумовим розвитком дітей, а також тлумачення нею поняття «творче мислення». Висвітлено вплив пізнавальної активності й самостійності учнів, а також мисленнєвих операцій, зокрема порівняння, на формування творчого мислення дітей. Обґрунтовано вплив змісту та методів навчання на формування мислення учнів. Аргументовано актуальність використання ідей О. Савченко у сучасному навчально-виховному процесі початкової школи.*

**Ключові слова:** О. Савченко, молодший шкільний вік, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, розумовий розвиток, творче мислення.

© Калініченко Л.М., 2017

**Вступ.** Сучасне реформування системи освіти в Україні пов'язане не лише із запровадженням радикальних змін, а й з добором кращих зразків інтелектуального та духовного педагогічного досвіду людства. Нині мету, зміст і стратегічні напрями зрушень у цій соціально значущій галузі життя держави на законодавчому рівні визначено відповідно до світових стандартів, про що йдеться у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011), Законах України «Про освіту» (1991, 2006), «Про загальну середню освіту» (1999), Концепції Нової української школи (2016). Так, зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2011) обґрунтовано таке концептуальне положення: «Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки). Його різновидом, на нашу думку, є творче мислення. Саме воно визначає досягнення особистістю успіху в соціумі. Завдяки сформованому творчому мисленню учні, маючи ґрунтовні знання, можуть застосувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи розв'язання нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового.

**Аналіз сучасних досліджень.** Проблема формування творчого мислення молодших школярів є актуальною і на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти, а тому була і нині залишається предметом досліджень багатьох українських та зарубіжних учених.

Серед дидактив вивчення питань, пов'язаних із формуванням творчого мислення займалися

І. Лернер, В. Паламарчук, М. Скаткін, О. Федоренко та інші. Реалізацію логічної складової при формуванні ключових компетентностей учнів початкової школи у навчально-виховному процесі досліджували В. Осинська, Н. Рогановський, С. Саранцев, З. Слєпкань, Н. Тарасенкова та інші. Формуванню творчого мислення на уроках математики приділяли увагу методисти Л. Латотін, І. Нікольська, А. Столяр.

Психологічні аспекти формування творчого мислення представлені в працях Л. Виготського, В. Крутецького, О. Леонтьєва, О. Лука, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалки, С. Рубінштейна та багатьох інших вчених. Шляхи та засоби формування творчого мислення молодшого школяра розглядали у своїх дослідженнях Ф. Вінниченко, Ю. Музика, О. Пацалюк, С. Скворцова. Роль підручників у формуванні творчого мислення учнів початкової школи розкрили у дисертаційних дослідженнях Л. Височан, Н. Замашкіна. Творче мислення як необхідну складову креативного розвитку молодшого школяра розглядає Ю. Курята. Чинники та ознаки формування мислення учнів початкової школи на уроках математики є предметом дослідження О. Василенко.

Нами було встановлено, що в педагогічній науці єдиного підходу щодо формування творчого мислення не визначено. Вченими розроблено різні аспекти цієї багатогранної проблеми. Результати досліджень довели, що відсутність системи роботи з формування творчого мислення веде до того, що у процесі навчання діти, маючи ґрунтовні знання з основ наук, не завжди можуть застосувати їх на практиці, чітко, послідовно та аргументовано доводити власну думку,



вирішувати поставлену проблему, проявляючи ініціативу, винахідливість.

Дослідженням і водночас розв'язанням проблеми формування творчого мислення у молодших школярів ще з кінця 1960-х років активно займається відомий український вчений, академік Олександра Яківна Савченко. На її думку, творче мислення молодших школярів формується разом із виробленням вміння навчатися, розвитком пізнавальних здібностей та інтересів учнів. Вона стверджує, що між розвитком інтелектуальної сфери дитини та її творчими здобутками у будь-якій діяльності, пов'язаній з творчістю, існує тісний взаємозв'язок (Савченко О.Я., 1997, с. 171–172). О. Савченко розглядає творче мислення як важливий компонент у формуванні загальнонавчальних умінь (а згодом і ключових компетентностей школярів. — Л. К.) і доводить необхідність вироблення в учнів умінь порівнювати як важливої складової у розвитку мислення взагалі (Савченко О.Я., 1971, с. 27).

Слід зазначити, що учений досліджувала прийоми розвитку мислення молодших школярів ще на початку своєї наукової діяльності, коли у 1967 р. вступила до аспірантури Науково-дослідного інституту педагогіки.

**Мета статті** — проаналізувати психолого-педагогічні ідеї О. Савченко про формування творчого мислення в учнів початкових класів з позицій сьогодення.

Серед багатьох проблем, дослідженням яких займалася Олександра Яківна, виняткове місце посідає вивчення особливостей формування в учнів початкової школи вміння порівнювати. «Порівнюючи, молодші школярі, не тільки уточнюють і конкретизують наявні знання, — зазначала вчений, — а й узагальнюють, роблять висновки за аналогією, оволодівають прийомами пізнавальної діяльності» (Савченко О.Я., 1971, с. 12). Так, у статті «Порівняння на уроках у 1–3 класах» (1970), розглядаючи роль методу порівняння у процесі оволодіння знаннями молодшими школярами, дослідниця зазначала: «Досвід застосування порівняння на уроках української мови й математики у процесі навчання приводить до висновку, що найчастіше цей прийом учителі використовують для введення нових понять або уточнення і поглиблення уже відомих дитині з власного життєвого досвіду» (Савченко О.Я., 1970, с. 36).

Слід зазначити, що О.Я. Савченко особливу увагу приділяла поетапному формуванню вміння порівнювати. Вона виділила у цьому процесі три етапи: підготовчі вправи, опанування послідовності розумових операцій порівняння, узагальнення суті прийому. Створена нею модель поетапного формування вміння порівнювати була апробована у навчальному процесі з учнями 2 кл. СШ № 129 м. Києва. Описуючи результати експе-

риментальної роботи, Олександра Яківна зазначала: «На етапі підготовчих вправ значна увага приділялась умінню аналізувати слова, речення, описувані різні об'єкти <...>. Особливо корисним для розвитку вмінь — є складання учнями описів відомих предметів» (Савченко О.Я., 1972, с. 33). Погоджуємося з думкою Олександри Яківни, що саме за такої методики «молодші школярі досягають найбільших успіхів».

Після успішного захисту кандидатської дисертації за темою «Дидактичний прийом порівняння як засіб навчання і розвитку молодших школярів» (1971) О. Савченко й у своїй подальшій науковій роботі продовжувала досліджувати розвиток мисленневих операцій у молодших школярів. Положення, викладені в дисертації, вона використала у своєму першому методичному посібнику для вчителів «Порівняння в навчанні учнів» (1977). У ньому вчений узагальнила результати своїх досліджень щодо формування в учнів умінь порівнювати та виклала чіткі методичні рекомендації вчителям (Савченко О.Я., 1977, с. 37).

Досліджуючи у подальшому проблему формування творчого мислення в учнів початкової школи, Олександра Яківна розглядала пізнавальну активність та пізнавальну самостійність школярів як ефективний засіб розвитку їхнього творчого мислення (Савченко О.Я., 1972, с. 5). Науковець стверджувала, що творче мислення розвивається у пізнавальній діяльності дітей, а у структурі такої діяльності особливого значення вона надавала пізнавальній активності та пізнавальній самостійності молодших школярів. На думку дослідниці, «пізнавальна активність та самостійність являють собою якісні характеристики навчальної діяльності, які сприяють формуванню в учнів прагнення до творчої активної діяльності в усіх видах розумової та фізичної праці» (Савченко О.Я., 1972, с. 6).

Олександра Яківна неодноразово стверджувала: «Освітня технологія розвитку творчого мислення в процесі навчання — це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення» (Савченко О.Я., 1997, с. 185–186).

Вважаємо, що О. Савченко вдалося створити ефективну педагогічну систему формування пізнавальної самостійності молодших школярів, яка сприяє розвитку мислення учнів.

У монографії «Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів» (1982) учений узагальнила результати своїх досліджень щодо важливості розвитку в молодших школярів пізнавальної самостійності як ефективного засобу активізації процесу навчання. Олександра Яківна висувала: «У розвитку пізнавальної самостійності учнів слід підкреслити винятково важливу роль запровадження системи пізнавальних задач і навчання способів їх розв'язування» (Савченко О.Я., 1982, с. 8).

Слід зазначити, що про важливість використання у навчальному процесі молодших школярів системи пізнавальних завдань дослідниця писала і раніше. Так, ще у 1979 р. у статті «Навчати дітей учитися» О. Савченко стверджувала, що «пізнавальна задача містить у собі проблему, розв'язання якої збагачує школярів новими знаннями, новими способами діяльності» (Савченко О.Я., 1972, с. 8). Крім того, вчений зазначала: «Хоча в початкових класах пізнавально-проблемні завдання нескладні за змістом і структурою, проте навіть найпростіша задача містить у собі питання, яке спонукає дітей до міркування, порівняння, доведення, встановлювання причинно-наслідкових зв'язків, висловлення оцінних суджень, визначення головного і другорядного» (Савченко О.Я., 1978, с. 68).

У багатьох своїх дослідженнях О.Я. Савченко доводила, що навчання є основною формою розвитку пізнавальної активності молодших школярів. З одного боку, під час навчального процесу учні здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, а з другого — у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості школяра, завдяки яким він може самостійно і творчо не лише використовувати запас знань, а й шукати нове, задовольняючи свої потреби в пізнанні. Чим молодший вік, тим цікавіші слід давати завдання. Найбільш цікавим є те, що максимально розвиває самостійність дитини, збуджує її думку. Викладання, вважає дослідниця, має бути захоплюючим — таким є один із принципів методики сучасного уроку. При цьому Олександра Яківна зауважувала, що «інтерес не має нічого спільного з розважальністю, яка не містить пізнавальної мети. Істинний інтерес до пізнання виникає у тих випадках, коли воно пов'язане з вирішенням проблеми. Це означає, що кожен урок повинен носити пізнавальний характер і при цьому захоплювати своїм змістом та способом викладу» (Савченко О.Я., 1979, с. 8).

Поділяємо думку Олександри Яківни і щодо того, що неможливо без формування у молодших школярів вміння навчатися розвинути пізнавальну активність та самостійність учнів. Слід зазначити, що і на початку своєї педагогічної та наукової діяльності, й вже набагато пізніше Олександра Яківна головне завдання початко-

вої школи вбачала у тому, щоб сформувати особистість, яка вміє і хоче навчатися. Необхідність сформувати у молодшого школяра вміння навчатися науковець пояснює так: «для того, щоб підготувати дитину до самостійного життя, необхідно, щоб школярі відчували потребу в знаннях, прагнули до оволодіння ними» (Савченко О.Я., 1997, с. 68). Ще у 1979 р. у статті «Навчати дітей учитися» О. Савченко стверджувала: «Навчити дитину вчитися — означає підготувати її до самостійного життя». Обов'язковими умовами розвитку в дітей вміння навчатися вчений визначила пробудження в учнів допитливості, спостережливості, зацікавленості навколишнім, бажання якомога більше знати і вміти (Савченко О.Я., 1979, с. 74).

«Щоб уміти вчитися, — дійшла висновку Олександра Яківна, — треба вже у молодшому шкільному віці оволодіти певними організаційними та мисленневими навичками» (Савченко О.Я., 1979, с. 70). Тут учений особливе місце відводила засвоєнню учнями раціональних прийомів навчальної діяльності та вироблення навичок вмілого користування підручником. Серед них особлива роль, на її думку, належить розв'язуванню задач (Савченко О.Я., 1979, с. 70).

Дослідниця переконана, що діти не хочуть навчатися, бо не вміють цього робити. О. Савченко спростовувала думку деяких педагогів, які стверджують, що спрощення підручників зі шкільних предметів для початкової школи сприяє кращому засвоєнню знань та ефективному розвитку молодших школярів. Для реалізації вищезазначеного завдання необхідно не спрощувати підручники, а саме навчити дитину навчатися. Підручники адаптуються до різних інтересів та здібностей учнів молодшого шкільного віку таким чином, що у кожному з них є матеріал, обов'язковий для всіх, і матеріал для тих, хто хоче знати більше. Крім того, значний потенціал у розвитку творчого мислення та творчих здібностей учнів 1–4 кл. є у своєрідному доповненні до підручників — у навчально-методичних комплектах (книжках для читання, хрестоматіях, збірниках вправ та задач, робочих зошитах з друкованою основою).

На думку вченого, матеріал підручника не може постійно стимулювати самостійну творчу діяльність учнів та осмислення ними певних явищ, оскільки не асоціюється дітьми з реальними життєвими враженнями. Підтримуємо позицію О. Савченко щодо того, що молодшим школярам потрібно передусім вивчати навколишній світ, ознайомлюватися з видами трудової діяльності, явищами суспільного життя, подіями, характерними для місця проживання учнів. Це все, стверджує Олександра Яківна, у цілому сприятиме розвитку пізнавальної активності та формуванню творчого мислення молодших школярів.

Продовжуючи традиції М. Богдановича та поділяючи думку вченого щодо важливої ролі завдань розвивального характеру в навчальному процесі, які не лише сприяють всебічному розвитку учнів, а й готують їх до самостійної творчої діяльності, О. Савченко розробила у 1990-х роках систему розвивальних посібників для учнів початкової школи — «Умій вчитися». Головною метою створення посібників було формування творчого мислення молодших школярів, розвиток їхньої пізнавальної активності та самостійності.

Посібник «Умій вчитися» (1996), що складається із дев'яти серій, містить завдання, пов'язані з розкладанням предметів на частини — елементи, об'єднання предметів у групи за певними ознаками — класифікацію, співвідношення між цілим та частинами. Багато завдань передбачають моделювання та схематизацію (завдання на уточнення та діагностику розуміння, на взаємне розташування предметів у просторі, на встановлення порівняльних взаємовідношень, логічних та часових зв'язків, на комбінування, на співвідношення між цілим та частинами). Завдання посібника допомагають не лише формувати у молодших школярів загальнонавчальні вміння, а й вчать порівнювати, розрізняти об'єкти за кольором, розміром, формою, виділяти ціле та частини, узагальнювати, доходити висновків. Завдання різного рівня складності дає можливість педагогу здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів. У цілому увесь посібник разом із різноманітними завданнями та ілюстраціями до них сприяє формуванню творчого мислення молодших школярів, розвитку часових та логічних зв'язків, збагаченню мовлення учнів.

Учений стверджувала, що обов'язковими інструментами активного пізнання є чутливе вухо, гострий зір, вправна рука, чітке мислення. «Ці дорожочі якості мислячої людини рідко кому дарує природа, їх потрібно розвивати. Молодший шкільний вік багатий прихованими здібностями, які важливо своєчасно підтримати, дати відповідну поживу сприйняттю, розуму, уяві» (Савченко О.Я., 1979, с. 110).

У книзі «Барвистий клубок» (1995) зінтегровані завдання з різних шкільних предметів, вони активізують життєві спостереження учнів, допомагають добре закріпити навчальний програмний матеріал першого класу. Загадки, проблемні питання, схеми, малюнки, римовані запитання дають можливість успішно поєднати мислення та сприймання з практичними діями. Багато завдань у посібнику пов'язані з формуванням в учнів вміння спостерігати за певним об'єктом помічати суттєві ознаки, визначати відмінне. Саме ці операції, на думку О. Савченко, необхідні маленькій особистості від самого початку самостійного навчання. Для вироблення зазначених

умінь у посібнику вміщено завдання, які навчають учнів аналізувати: звуко-буквений аналіз, аналіз елементів письма літер, склади та слова, склад числа; завдання на порівняння: порівняння слів, чисел, предметів, об'єктів живої та неживої природи, пір року, вчинків людей тощо. У «Слові до вчителів та батьків» автор наголошує: «Пропонуючи дітям те чи інше завдання, слід дотримуватися поступовості в роботі й послідовного відпрацювання з допомогою дорослого всіх розвивальних можливостей змісту». Педагог пропонує спланувати вчителю за книгою 34 уроки з розвитку пізнавальних здібностей та творчого мислення першокласників, поєднуючи при цьому на уроці індивідуальну, парну та групову роботу. О. Савченко радить батькам та педагогам у роботі з учнями над виконанням завдань посібника не підганяти дитину, давати їй можливість подумати самій. На думку автора, краще привернути увагу першокласника до схеми, малюнка, допомогти формулювати міркування, заохочувати дитину до мислення, ініціативи, стимулювати позитивну мотивацію до навчання (Савченко О.Я., 1995, с. 111).

У посібнику «Розвивай свої здібності» вміщено навчальний матеріал інтегрованих уроків з розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів. Головна мета уроків — цілеспрямований розвиток спостережливості, зорового і слухового сприймання, вміння запитувати, аналізувати, розрізняти типове та особливе, істотне і неістотне, узагальнювати, виключати, комбінувати, уявляти тощо. Книга містить великий потенціал для формування творчого мислення молодших школярів та активізації творчої діяльності в цілому. Учні можуть реалізувати себе у виготовленні виробів з природного матеріалу, створенні орнаменту, витинанок, малюванні, складанні розповідей, казок, віршів тощо. Тексти посібника є зразком творчості найкращих митців слова, що спонукає дітей наслідувати мовленнєві слова, образні звороти у своєму мовленні, творчості. Педагог у посібнику розвиває ідею щодо необхідності вироблення вміння навчатися, яка, на її думку, передбачає створення системи самосвідомості навчання, що органічно вписується у сам освітній процес.

Посібник «Умій вчитися» є логічним продовженням роботи з розвитку творчих здібностей та формування творчого мислення учнів, розпочатої в попередніх класах. Мета — допомогти молодшим школярам оволодіти загальнонавчальними вміннями і навичками. За програмою початкової школи виділено чотири групи вмінь: організаційні, логіко-мовленнєві, мислительні, контрольно-оцінні, які необхідно сформувати у молодших школярів. Структурно кожна тема поєднує різні види діяльності: роботу з текстом, схемою, малюнками, дії за зразком,

аналогією, цілком самостійні, творчі. Учням пропонуються завдання, які формують організаційно-творчі вміння (планувати роботу, цінувати час, самостійно організувати власну діяльність, контролювати та оцінювати її), навчають умінь, необхідних для здійснення повноцінної творчої діяльності: аналізувати, виділяти головне, порівнювати, завершувати, шукати причину, передбачати наслідки, узагальнювати, доводити думку. Творчі завдання дають змогу молодшим школярам реалізувати свою фантазію в аплікації з соломки, у малюванні, в усних розповідях, у письмових творах та віршах.

**Висновки.** Проаналізувавши науковий доробок О. Савченко, маємо підстави стверджувати, що до важливих засобів формування творчого мислення та творчих здібностей молодших школярів, розвитку їхньої пізнавальної активності, самостійності ще у 1960–1970-ті роки Олександра Яківна відносила використання у процесі навчання словниково-логічних вправ та порівняння. Розглядаючи роль порівняння як важливого дидактичного методу у формуванні мислення молодших школярів, вчений розробила методичні рекомендації щодо ефективного використання цього прийому на уроках та вказувала на основні умови, за яких порівняння буде дієвим. Крім того, дослідниця створила модель поетапного формування вміння порівнювати.

У своєму науковому доробку О. Савченко розглядала творче мислення як важливий компонент у формуванні загально навчальних умінь школярів. Створена нею теорія розвитку пізнавальної активності та самостійності молодших школярів

мала значний вплив на вдосконалення змісту, форм, засобів і методів навчання у початковій школі. Серед усіх мотивів навчальної діяльності дослідниця виділила найвагоміший — пізнавальний інтерес, що виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження та самостійної діяльності. Така ситуація, на думку Олександри Яківни, сприяє не лише розвитку пізнавальних інтересів та самостійності учнів, а й формуванню творчого мислення молодших школярів.

Сьогодні в умовах існування початкової освіти в Україні на засадах компетентнісного підходу та стандартизації освіти, коли дитина стає активним суб'єктом навчання, ідеї О. Савченко та інших педагогів щодо формування творчого мислення учнів набувають особливої актуальності. До важливих засобів формування творчого мислення та творчих здібностей молодших школярів, розвитку їхньої пізнавальної активності, самостійності педагог відносить збагачення діяльнісного компонента уроку як одного з найважливіших складових цього процесу різними видами активної навчальної взаємодії: використання різних інтерактивних методів та прийомів, виконання багатьох видів прогнозувальних, творчих завдань, робота в групах та парах, розгортання діалогів тощо.

**Перспективу подальших наукових розвідок** вбачаємо у вивченні наукового доробку О. Савченко щодо впливу пізнавальної активності та пізнавальної самостійності учнів на формування у молодших школярів творчого мислення.

## ДЖЕРЕЛА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 15.06.2015).
2. Савченко О.Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги : навч. посіб. / О.Я. Савченко. — К. : Генеза, 1995. — 112 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Олександра Яківна Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 376 с.
4. Савченко А.Я. Дидактический прием сравнения как средство обучения и развития младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.730 / Александра Яковлевна Савченко. — Минск : Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького, 1971. — 28 с.
5. Савченко О.Я. Навчати дітей учитися / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 1979. — № 11. — С. 68–74.
6. Савченко О.Я. Поетапне формування вміння порівнювати / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 1972. — № 9. — С. 32–36.
7. Савченко О.Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів : навч. посіб. / О.Я. Савченко. — К. : Рад. шк., 1977. — 152 с.
8. Савченко О.Я. Порівняння на уроках у 1–3 класах / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 1970. — № 12. — С. 36–40.
9. Савченко О.Я. Розвивай свої здібності : навч. посіб. для молодших школярів / О.Я. Савченко. — К. : Освіта, 1996. — 192 с.

10. Савченко О.Я. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников / О.Я. Савченко ; НДІП УРСР. — К. : Рад. шк., 1982. — 177 с.
11. Савченко О.Я. Словниково-логічні вправи в 1–2 класах / О.Я. Савченко // Укр. мова і л-ра в шк. — 1969. — № 5. — С. 70–73.
12. Савченко О.Я. Умії вчитися : навч. посіб. для молодших школярів / О.Я. Савченко. — К. : Освіта, 1996. — 192 с.

## REFERENCES

1. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National Strategy for Development of Education in Ukraine for 2012–2021s] (in Ukrainian).  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Savchenko O.Ya. (1995). Barvystyi klubok: Dyvys, mirkui, vidpovidai: Navchannia i rozvagy: navch. posib. [Colorful Tangle: Look, Think, Answer. Teaching and Entertaining:]. K., Heneza, 112 s. (in Ukrainian).
3. Savchenko O.Ya. (1997). Dydaktyka pochatkovoї shkoly [Elementary School Didactics]. K., Abrys, 376 s. (in Ukrainian).
4. Savchenko A.Ya. (1971). Didakticheskii priem sravneniia kak sredstvo obucheniia i razvitiia mladshykh shkolnikov [Didactic Acceptance of Comparison as a Means of Training and Development of Junior Schoolchildren]. Avtoref. diss. kand. ped. nauk: 13.730. Minsk, Minskii gos. ped. un-t im. A.M. Gorkogo, 28 s. (in Russian).
5. Savchenko O.Ya. (1979). Navchaty ditei uchytysia [Teach Children to Study]. Pochatkova shkola, 11, S. 68–74 (in Ukrainian).
6. Savchenko O.Ya. (1972). Poetapne formuvannia vminnia porivniuvaty [Step-by-Step Development of ability to Compare]. Pochatkova shkola, 9, S. 32–36 (in Ukrainian).
7. Savchenko O.Ya. (1977). Porivniannia v navchanni uchniv pochatkovykh klasiv: navch. posib. [Comparison of Elementary School Students' Learning: a tutorial]. K., Rad. shk., 152 s. (in Ukrainian).
8. Savchenko O.Ya. (1970). Porivniannia na urokakh u 1–3 klasakh [Comparison of Elementary School Students' Learning: tutorial]. Pochatkova shkola, 12, S. 36–40 (in Ukrainian).
9. Savchenko O.Ya. (1996). Rozvyvai svoi zdibnosti: Navchalnyi posibnyk dlia molodshykh shkoliariv [Develop Your Abilities: handbook for junior students]. K., Osvita, 192 s. (in Ukrainian).
10. Savchenko O.Ya. (1982). Rozvytok piznavalnoi samostiinosti molodshykh shkoliariv [Development of Cognitive Autonomy of Junior Students]. NDIP URSR, K, Rad. shk., 177 s. (in Ukrainian).
11. Savchenko O.Ya. (1969). Slovnykovo-lohichni vpravy v 1–2 klasakh [Dictionary-Logical Exercises in 1–2 forms]. Ukrainska mova i literatura v shkoli, 5, S. 70–73 (in Ukrainian).
12. Savchenko O.Ya. (1996). Umii vchytysia : navch. posib. dlia molodshykh shkoliariv [Be Able to Study: manual for junior pupils]. K., Osvita, 192 s. (in Ukrainian).

**Калиниченко Л.Н.**

### **ИДЕИ А. САВЧЕНКО О ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (1970–1990-е гг.)**

*В статье раскрыты психолого-педагогические взгляды А. Савченко на пути формирования творческого мышления младших школьников. Акцентировано внимание на исследованиях ученым сравнения и других видов мыслительных операций, овладение которыми рассматривается как залог развития творческого и других видов мышления у учащихся 1–4 классов. Раскрыто видение А. Савченко связи между мышлением и умственным развитием детей, а также толкование ученой понятия «творческое мышление». Показано влияние познавательной активности и самостоятельности учащихся, а также мыслительных операций, в частности сравнения, на формирование творческого мышления детей. Обосновано влияние содержания и методов обучения на формирование мышления учащихся. Аргументировано актуальность использования идей А. Савченко в современном учебно-воспитательном процессе начальной школы.*

**Ключевые слова:** А. Савченко, младший школьный возраст, познавательная активность, познавательная самостоятельность, умственное развитие, творческое мышление.

**Liudmyla Kalinichenko**

**O. SAVCHENKO'S IDEAS ABOUT DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' CREATIVE THINKING (1970–1990s)**

*The article reveals O. Savchenko's pedagogical views on primary school students' creative thinking.*

*In the period of the development of Ukraine we can find out the increase of the scientists' and society's interest to the historical achievement. The attention to the inheritance of the past intensifies by the necessity in reconsideration of many events, phenomenons, assessments of the activity of society in general. The problem of creative thinking is considered as a main condition of development of creative personality of junior schoolboy in pedagogical heritage of O. Savchenko.*

*The scientist investigates peculiarities of primary school students' thinking operations in the process of studying. Focused on scientist's researches of generalization and other kinds of thinking operations, the acquirement of them is considered to be the guarantee of development students' of the 1<sup>st</sup>–4<sup>th</sup> grades thinking. The scientist's explanation of the concepts "creative thinking", "cognitive activity", "cognitive independent" is revealed. Creative thinking is the process of making something new. The principal new solving of the problem and creating some "products" of activity can be the result of this. The scientist proves the opinion that the content and methods of teaching influence on the development of students' thinking, formation generalized methods of solving tasks, on the speeding of transformation from differentiation to integration of thinking structures. Creative thinking is the high-level process of thinking. It is individual. The actuality of using O. Savchenko's ideas in modern educational process of teaching and upbringing in primary school is justified.*

**Key words:** *O. Savchenko, preschool age, cognitive activity, cognitive independent, intellectual development, creative thinking.*

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2017*

*Прийнято до друку 01.09.2017*

А.М. Богуш

????????

## ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ЛАНКИ ОСВІТИ — СХОДИНКИ НАСТУПНОСТІ

*У статті розкрито проблему наступності в навчанні й вихованні дітей дошкільної і початкової ланок освіти; схарактеризовано такі поняття: неперервність, наступність, передшкільна освіта, дошкільна зрілість.*

**Ключові слова:** наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, передшкільна освіта, дошкільна зрілість, суперечності, соціальна позиція.

© Богуш А.М., 2017

**Визначення проблеми.** В умовах реформування і модернізації освіти в Україні, зокрема впровадження і реалізації Концепції нової української школи, передбачаються суттєві зміни у змісті й методиці навчання учнів початкової школи з орієнтацією на інтеграційний підхід і тематичне вивчення матеріалу з різних нормативних предметів. Такий підхід вимагає забезпечення наступності і перспективності між двома ланками освіти.

**Аналіз сучасних досліджень.** Проблема наступності двох перших ланок навчання — дошкільної і початкової освіти — була предметом дослідження багатьох учених (А. Богуш [2–4], Л. Калмикова [5], О. Ковшар [6], Т. Піроженко [8], О. Савченко [9–11], Т. Степанова [12] та ін.). Так, О. Савченко наступність у навчанні розглядає як дидактичний принцип, що передбачає зв'язок та узгодженість у методології, цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкільня — початкова школа — основна школа тощо) [9, 492]. Л. Калмикова з психолінгвістичної позиції розуміє наступність у засвоєнні мови, як «...перехід від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованої мовленнєвої поведінки першокласників» [5, 409]. О. Ковшар [6] і Т. Степанова [12] вбачають вирішення проблеми в організації передшкільної освіти.

**Мета статті** — розкрити сутність наступності й перспективності між дошкільною і початковою освітою в загальній системі неперервної освіти, шляхи розв'язання суперечностей, які гальмують успішну підготовку дітей у ДНЗ до навчання у школі.

У реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти початкова школа покликана стати фундаментом, на якому базується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, у спрямуванні їхньої навчальної діяль-

ності. Усе це зумовлює і зміну функцій дошкільних закладів. Нова роль дошкільного навчального закладу визначається насамперед потребою підготовки дітей до прийняття ними нової соціальної позиції — «Я — учень». У життєвому циклі розвитку і формування особистості особливої значущості набуває неперервність її освіти.

Неперервну освіту визначаємо як полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність, спадкоємність перспективності і готовності. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя. Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є дошкільня, що сьогодні визнано всіма державними документами висхідною ланкою освіти. Отже, на теоретичному рівні державою забезпечено неперервність освіти від її першої сходинки до здобуття вищої освіти.

Оскільки першою сходинкою неперервної освіти є її дошкільна ланка, а другою — початкова, то й розкривати сутність і характеристику складників освіти є потреба саме в цьому аспекті.

Отже, неперервність розуміємо як обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання та виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми, Базового компонента дошкільної освіти (далі — БКДО) та їх врахування у подальшій роботі початкової школи. Зауважимо, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу. Воно популярне на шпальтах педагогічної преси вже впродовж кількох десятиліть і особливо актуалізувалося сьогодні. Щодо інших виокремлених чинників неперервності освіти, то їх сприймають ще з насторогою або ототожнюють з підготовкою дітей до школи, навчанням їх читати і писати.

Ми дотримуємося дещо іншої позиції. Провідною функцією наступності є забезпечення

літичного (за термінологією Л. Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає виникненню кризових явищ у психічному розвитку особистості. Якщо наступність, за М. Львовим, — це погляд згори (вчителя) вниз, то перспективність — це погляд знизу (вихователя) вгору. Це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти із Державним стандартом початкової освіти (ДСПО), програмами і технологіями навчання та виховання учнів початкової школи, це той показник, який дає змогу визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості й вихованості дитини. Спадкоємність розглядається як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, традицій.

Яким же чином реалізовано принцип наступності й перспективності між першим, дошкільним дитинством, і другим — навчанням дітей у початковій школі?

Керуючись принципом наступності змісту дошкільної і початкової ланок освіти, було внесено певні зміни до змісту нової редакції БКДО та його структури. Як і в початковій школі, зміст БКДО вперше визначено на основі компетентного підходу відповідно до вікових можливостей дитини, які реалізуються в освітньому просторі, спрямованому на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, вихованості та навченості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення життєво важливих компетенцій (дитина знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладення в дошкільному віці фундаменту для здобуття у подальшому спеціальних знань і вмінь [1].

Набуття різних видів компетенції дитиною відбувається в різноманітних типах діяльності (ігровій (провідній для дітей дошкільного віку), руховій, природничій, предметній, образотворчій, музичній, театральній, мовленнєвій, сенсорно-пізнавальній тощо) і вимагає практичного засвоєння нею системи елементарних знань про себе та довкілля, моральних цінностей, умінь доречно застосовувати отриману інформацію [1].

Крім того, зміст БКДО передбачає варіативність програмно-методичного супроводу (на відміну від Єдиної державної базової програми, за попереднім варіантом БКДО). Уперше в БКДО виокремлено й інваріантну частину відповідно до вікових особливостей дітей (елементи комп'ютерної грамотності, іноземна мова, шахи, хореографія тощо). Зауважимо, що в практиці дошкільної освіти сьогодні вже реалізовано принцип інтеграції її змісту, який є стрижневим у Концепції нової української школи.

На жаль, ніхто з учених і практиків, розробників нового варіанта ДСПО, не бере до уваги зміст чинного БКДО, який складено з чіткою орієнтацією на вікові психологічні особливості дітей 3–6 років, сформованість у них базових якостей особистості випускника ДНЗ: довільність поведінки і всіх психічних процесів, ініціативність, відповідальність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка (самоідентичність), свобода вибору і безпечність поведінки та виникнення нових якісних психічних новоутворень, як-от: самостійність, супідрядність мотивів, сформованість морально-етичних інстанцій, комунікативність.

На нашу думку, було б доцільно для підготовки нового варіанта ДСПО запросити вчених-розробників БКДО, аби з'ясувати основні напрями наступності між дошкільною і початковою ланками та на спільних засіданнях обговорити зміст програмного й навчально-методичного супроводу роботи з дітьми в ДНЗ і початковій школі.

Необхідно також визначити й інші причини гальмування наступності, як-от:

— орієнтація на односторонню адаптацію ДНЗ до мети, завдань і вимог початкової школи; відсутність диференційованого підходу до різних систем дошкільної і початкової освіти, що в умовах варіативності навчання є не припустимим;

— існування й сьогодні в окремих ДНЗ, особливо приватних, підміни загального завдання наступності двох перших ланок освіти більш вузькою програмою підготовки дітей до школи; ігнорування закономірності психічного розвитку дитини, вікової сензитивності становлення різних психічних функцій і якісних новоутворень; у дошкільників і молодших школярів відбувається «штучна акселерація», що стимулює недопустиме «дорослішання» дошкільної освіти. Відсутня наступність і перспективність взаємовідносин у системах «вихователь — дитина», «дитина — вихователь» і «вчитель — учень», «учень — учитель».

— підготовка до школи у практиці дошкільної освіти ще зводиться до формування вузько-предметних знань, умінь та навичок, що призводить до дублювання змісту, форм і методів шкільного навчання, а це не тільки знижує інтерес дітей до навчання, а й шкодить їхньому здоров'ю.

Зауважимо, що в масовій практиці наявні різні підходи до розуміння вихователями та вчителями початкової школи здійснення наступності між ДНЗ і початковою школою. Так, для вчителя початкової школи наступність — це передусім наявність у дитини перед вступом до школи певної суми знань, умінь і навичок. Учителі не беруть до уваги психологічну готовність. Для вихователів ДНЗ наступність — це насамперед піклування про те, щоб до дитини, яка прийде в школу, не було претензій і вона почувала себе комфортно [2, 113].

Особливо небезпечною є відсутність такої спадкоємності у взаємовідносинах із шестиріч-



ками, а саме на цей аспект повинні бути спрямовані зусилля і вихователів, і вчителів. Отже, ми схильні розглядати наступність як успадкування школою системи взаємовідносин «педагог — дитина», «дитина — педагог», діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на її дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільника, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями. Це лагідно-довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься «учень», «школяр». Дитина поступово підводиться до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій система взаємовідносин «дитина — вихователь», що була панівною на етапі дошкільного дитинства, змінюється на пріоритетність системи «вчитель — учень», з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини і дорослого, а саме — розвивального [7], який передбачає відкриті проблемність як для дитини, так і для педагога. Виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її розв'язання, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми і в дитини, і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, формування творчої особистості дитини і вчителя. За цим типом дієвою є формула: «Робимо разом», «Роби зі мною», «Роби краще за мене», що відповідає гуманістичній парадигмі освіти [7].

Зазначимо, що в теорії і практиці дошкільної та початкової освіти наявна низка суперечностей, які вимагають нагального розв'язання, а саме:

— новим стратегічним курсом щодо забезпечення неперервності освіти, визначеним у державних документах, і відсутністю наукових досліджень зі створення відповідних соціально-психологічних та організаційно-педагогічних умов її реалізації;

— соціальним замовленням щодо введення обов'язкової передшкільної освіти дітей 5 років і реальним станом їхньої підготовки до навчання у школі;

— загальною потребою сучасної педагогічної практики в системі дошкільної і початкової ланок

освіти та недостатнім вивченням попереднього історико-педагогічного досвіду, в якому містяться підходи до розв'язання проблеми змісту передшкільної освіти; необхідністю розробки нового змісту навчання й виховання дітей 5 років (передшкільної освіти), інноваційних технологій його реалізації і наявним станом підготовленості освітян до такої діяльності;

— інтеграцією зусиль ДНЗ, початкової школи, громадськості та батьків у створенні умов для підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі та відсутністю наукового й навчально-методичного забезпечення передшкільної освіти.

Розв'язати зазначені суперечності допоможе введення на державному рівні проміжної ланки освіти між дошкільною і початковою — передшкільної освіти, яка вже сьогодні набула популярності в багатьох країнах.

Під нашим керівництвом в останні роки захищено дві докторські дисертації з проблем змісту й організації передшкільної освіти в Україні — Т. Степанова [12] і О. Ковшар [6].

Передшкільна освіта є обов'язковою для дітей 5–5,5 років, яка може здійснюватися в різних типах дошкільних закладів, у НВК «Дошкільний заклад-початкова школа», у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, ЗОШ тощо за єдиними програмами.

Передшкільну освіту розуміємо як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок), загальну готовність і підготовку дитини до школи з усіма її компонентами, яка відбувається на позитивному емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей, з орієнтацією на особистісно-діяльнісний та комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [2].

Передшкільна освіта — цілеспрямований, організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних закладах. Її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення для їхнього подальшого успішного навчання у школі [2]. Це складник неперервної системи освіти, проміжна ланка між сімейною, дошкільною і початковою освітою. Передшкільна освіта виконує функцію контролю за станом фізичного, психічного, розумового, морально-естетичного, емоційно-вольового розвитку дитини перед вступом до школи.

Отже, передшкільна освіта має забезпечити легку адаптацію дитини до нового соціального осередку — школи, бути одним із шляхів вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення; розвитку задатків, здібностей дітей до засвоєння нового, більш складного матеріалу; забезпечення сформо-

ваності психологічної готовності дітей до школи з усіма її компонентами; за необхідності здійснювати коригування окремих порушень і відхилень у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному та комунікативно-мовленевому розвитку дітей.

Водночас передшкільна освіта не може замінити дошкільну освіту, вона є лише її завершальним етапом, що дає змогу реалізувати принципи неперервності й перспективності дошкільної і початкової ланок освіти.

Кінцевим результатом передшкільної освіти, як це зазначено у БКДО, має бути сформована у дітей дошкільна зрілість.

За Т. Піроженко, дошкільна зрілість випускника ДНЗ передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини 6 років, її готовність до взаємодії з довкіллям; розвиток специфічних видів діяльності дошкільника, які є фундаментальними для дошкільного дитинства, визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу — школяра, учня [1].

Нами було визначено такі компоненти і показники дошкільної зрілості:

1) *особистісно зорієнтований компонент:*

— усвідомлення дитиною образу «Я», його місця в системі взаємовідносин;

— сформованість базових якостей особистості дошкільника: самосвідомість, самооцінка, самоставлення, самовпевненість, самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність і свобода вибору;

2) *емоційно-ціннісний компонент:*

— емоційна усталеність дитини;

— позитивно-мотиваційна спрямованість на здобуття нових знань, умінь і навичок; уста-

новлення позитивних взаємовідносин у новому шкільному колективі;

— готовність до набуття нової соціальної позиції «Я — учень», «Я — школяр»;

3) *операційно-діяльнісний компонент:*

— сформованість знань, умінь і навичок, необхідних для навчання у школі;

— довільність психічних процесів і поведінки;

— наявність передумов навчальної діяльності (сформованість різних видів компетенцій за БКДО).

На нашу думку, таке розуміння передшкільної освіти забезпечить:

— на дошкільному рівні — збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, її готовність до взаємодії з соціальним довкіллям, розвиток провідної ігрової діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду;

— на рівні початкової школи — врахування наявного рівня досягнень дошкільного дитинства, індивідуальну роботу у разі інтенсивного розвитку дитини; спеціальну допомогу щодо коригування несформованих якостей у дошкільному дитинстві; розвиток провідної навчальної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку, форм спілкування і взаємодії з довкіллям.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розбудові змісту, форм, методів, інноваційних технологій навчання дітей 5 років з орієнтацією на сучасну парадигму освіти як в Україні, так і у світовому досвіді, а також у розробці Концепції передшкільної освіти України.

## ДЖЕРЕЛА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш // Дошкільне виховання. — 2012. — № 7.
2. Богуш А. Перші кроки грамоти: передшкільний вік / А. Богуш, Н. Маліновська. — К. : ВД «Слово», 2013.
3. Богуш А.М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної і початкової ланок освіти / А.М. Богуш // Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського. — Миколаїв, 2012. — Вип. 37, т. 1. — С. 46–49.
4. Богуш А.М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти / А.М. Богуш // Наука і освіта. — 2011. — № 4. — С. 6–8.
5. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність у навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри / Л.О. Калмикова. — К. : ВД «Слово», 2017.
6. Ковшар О.В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти дітей п'яти років : монографія / О.В. Ковшар. — Кривий Ріг, 2015.
7. Кудрявцев О.В. Психологія розвитку человека/ В.Т. Кудрявцев. — Рига : Эксперимент, 1999.
8. Піроженко Т. Чому гальмує «дошкільна зрілість»? / Т. Піроженко // Вихователь — методист дошкільного закладу. — 2012. — № 7. — С. 9–12.
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О.Я. Савченко. — К. : Грамота, 2012.
10. Савченко О.Я. У пошуках концепції нової школи першого ступеня навчання / О.Я. Савченко // Початкова школа. — 1990. — № 1. — С. 2–7.

11. Савченко Я. Наступність і перспективність в роботі перших двох ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. — 2000. — № 11. — С. 4–5.
12. Степанова Т.М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX–XX століття) : монографія / Т.М. Степанова. — К. : ВД «Слово», 2011.

## REFERENCES

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic Component of Preschool Education]. (2012). Doshkilne vykhovannia, 7 (in Ukrainian).
2. Bohush A. (2013). Pershi kroky hramoty: peredshkilnyi vik [First Steps of Letter: pre-school age]. K., VD «Slovo» (in Ukrainian).
3. Bohush A.M. (2012). Vektor nastupnosti derzhavnykh standartiv doshkilnoi i pochatkovoї lanok osvity [Vector of Continuity of State Standards for Preschool and Primary Education Units]. Naukovyi visnyk MNU im. V. Sukhomlynskoho. Mykolyiv, Vyp. 37, S. 46–49 (in Ukrainian).
4. Bohush A.M. (2011). Fenomen «peredshkina osvita» v systemi nepererвної osvity [Phenomenon of “Pre-School Education” in System of Continuous Education]. Nauka i osvita, 4, S. 6–8 (in Ukrainian).
5. Kalmykova L.O. (2017). Perspektyvnist i nastupnist u navchanni movy u rozvytku movlennia ditei doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku: psykholingvistychnyi i linhvometodychnyi vymiry [Perspectives and Continuity in Language Learning and Speech Development for Children of Preschool and Junior School Age: psycholinguistic and lingomethodic measurements]. K., VD «Slovo» (in Ukrainian).
6. Kovshar O.V. (2015). Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii peredshkilnoi osvity ditei piaty rokiv: monohrafiia [Theoretical and Methodical Principles of Organization of Pre-School Education of Five-Years-Old Children]. Kryvyi Rih (in Ukrainian).
7. Kudriavtsev A.V. (1999). Psikhologiiia razvitiia cheloveka [Psychology of Human Development]. Riga, Eksperiment (in Russian).
8. Pirozhenko T. (2012). Chomu halmuie «doshkilna zrilist»? [Why does “Early Childhood” slow down?]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, 7, S. 9–12 (in Ukrainian).
9. Savchenko O.Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoї osvity [Didactics of Elementary Education]. K., Hramota (in Ukrainian).
10. Savchenko O.Ya. (1990). U poshukakh kontseptsii novoi shkoly pershoho stupenia navchannia [In Search of Concept of New School of First Degree]. Pochatkova shkola, 1, S. 2–7 (in Ukrainian).
11. Savchenko O.Ya. (2000). Nastupnist i perspektyvnist v roboti pershykh dvokh lanok osvity [Continuity and Perspective in work of First Two Steps of Education]. Doshkilne vykhovannia, 11, S. 4–5 (in Ukrainian).
12. Stepanova T.M. (2011). Transformatsiia zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoї doshkilnoi pedahohiky (kinets XIX–XX stolittia): monohrafiia [Transformation of Content of Pre-School Education in History of Development of National Preschool Pedagogy (end of 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries)]. K., VD «Slovo» (in Ukrainian).

**Богущ А.М.**

### **ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ЗВЕНЬЯ ОБРАЗОВАНИЯ — СТУПЕНИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

*В статье раскрыто проблему преемственности в обучении и воспитании детей дошкольного и начального звена образования; определены такие понятия: непрерывность, преемственность, предшкольное образование, дошкольная зрелость.*

**Ключевые слова:** преемственность, дошкольное образование, начальное образование, предшкольное образование, противоречия, социальная позиция.

**Alla Bogush**

### **PRESCHOOL AND PRIMARY BRANCHES OF EDUCATION — BRANCHES OF CONTINUITY**

*The article deals with the problem of continuity in education and upbringing of children at preschool and primary branches of education; defines the concepts of ‘continuity’, ‘preschool education’, and ‘preschool maturity’.*

**Key words:** continuity, preschool education, primary education, issues, social attitude.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2017*

*Прийнято до друку 01.09.2017*

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDK 17.02:316.7

**Ewa Ogrodzka-Mazur**

ORCID id 0000-0001-9990-6176

## **JANUSZ REYKOWSKI'S CONCEPT OF MORAL DEVELOPMENT AS AN MULTI-DIMENSIONAL PHENOMENON AND ITS APPLICATIONS IN INTERCULTURAL STUDIES**

*In the present work, an attempt to specify the theory-cognitive significance of Reykowski's concept of multidimensional moral development for intercultural studies. This proposal seems to be particularly useful in pedagogical analyses dealing with moral reasoning of children. The presented research results and their interpretation confirm the presence of intercultural differentiation in the development of evaluation standards of learners in late childhood. Thus, this concept may have broader application in intercultural studies in education.*

**Key words:** moral development, borderland, multi- and intercultural education, intercultural studies

© Ewa Ogrodzka-Mazur, 2017

### **Introduction**

Expressing evaluating judgments by individuals is a significant constituent of the way their world of values is pictured. It also helps to analyze the process of valuing certain phenomena (stimuli, objects, events) which function in the observed socio-cultural reality. One of the most important features of such processes is the individual's constant and methodical ordering of phenomena, mostly from the point of view of their positive or negative character. This means the ordering is done in regard to the valence of phenomena, which occurs in two basic forms — as the affective reaction or evaluative judgment — the latter appears when the individual is equipped with appropriate cognitive standards (Reykowski, 1990, p. 36; Czapiński, 1988, pp. 101–112). In the analysis of the individual's moral development, Janusz Reykowski's concept takes into consideration a broader, multi-dimensional perspective of the development of the individual's general evaluation activity and its principles. Therefore, referring to this concept allows to distinguish three qualitatively different processes (developmental levels) of attributing valency to cognitive schemes due to three different sources of standards:

— *level (development) of hedonistic standards* — (the organismal source) — the organism's ability to respond affectively to various stimuli (experiences) which differ in modality, intensity, frequency and

timing. Owing to affective reactions, resulting from different activities, appropriate cognitive schemes become filled with affective contents and are transformed into hedonistic evaluation standards;

— *level (development) of normative standards* — (the social source) — originating in the course of social interaction through main forms of social influence on the individual (modelling — providing model patterns and using obligation), which bring about normative evaluation standards of two kinds: authoritarian standards, where authority (for instance, an important person to the child) is the source of the standard, and conformist ones, where the group of equals (peers) becomes this source. As a result of the individual's developmental processes, normative standards (controlled by the experience of approval / disapproval) undergo transformation, which leads to weakened sensitivity of evaluation judgments to outer influence, and, in turn, to the birth of the individual's (more or less intense) inner control;

— *level (development) of cognitive standards* — (the cognitive source) — which make cognitive schemes (representing the phenomena that facilitate or hindrance the function of stabilized cognitive structures) acquire valence — in this way becoming cognitive standards of evaluation. Thus, the individual can make conscious choices resulting from the multitude of experience (information) which constitutes the following kinds of standards

dependent on the individual's system of values: ipsocentric (representations of one's own person, or the I structure), allocentric (representations of other people as particular individuals), sociocentric (representations of bigger social entities — groups, organizations and institutions) and task-based ones (representations of particular tasks) (Reykowski, 1990, pp. 37–50).

The development of each type of evaluation standards (judgments) described above occurs in a different way and, according to Reykowski, may lead to divergence and / or conflicts in the field of their activity. One of more advanced ways of handling such conflicts is the coordination of standards, manifested in the development of certain metarules specifying the ways in which the individual makes choices and taking into regard the requirements of various evaluation criteria. The applied metarules are linked with the individual's personal system of values and they become superior — axiological — evaluation standards (Reykowski, 1990, p. 51). In the course of personal life, they enable the acquisition of the ability to evaluate and express evaluations, which constitutes a complex intellectual cognitive process.

Possible applications of Reykowski's concept of multidimensional moral development in intercultural studies — in the background of the author's own research result.

In the author research the assumption was made that learners living in culturally differentiated environments (borderland or its lack, type of borderland — transient or contact one) differ in their evaluation orientations (Gołąb, Reykowski, 1985, p. 40). A detailed analysis was made of evaluation activity of class I–III children, which enabled learning their inner standards of evaluation. In order to do this, the pupils' responses were used — free open responses on six moral values: good, loving, helpful, truthful, honest, kind — presented in the form of a conflict in picture stories. The stories constructed for the research were prepared in such a way that they referred to everyday, well-known (to children) experiences of typical events in family and school life. At the same time, they were to present a description of a moral dilemma in the category of behaviours in such a way that it could also be interpreted in the category of motivation for this kind of activity, that is in the category of value.

The situations presented in the stories formed the foundation for both the ordering of phenomena from the point of view of their positiveness or negativeness, and for forming particular types of evaluation standards which represent various evaluation orientations:

— *hedonistic (organismal) orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours could seem “physically pleasant” or “physically unpleasant” for the child;

— *normative-authoritarian orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours may be treated as appropriate because they were concordant with the opinions and expectations of people who are significant for the child (eg. parents, teachers);

— *normative-conformist orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours may be treated as appropriate because they were concordant with the opinions and expectations of the peers,

— *pragmatic-ipsocentric orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours could seem favourable or unfavourable for the child;

— *pragmatic-allocentric orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours could seem favourable or unfavourable for another person who is important for the child;

— *pragmatic-sociocentric orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours could seem favourable or unfavourable for the group which is close to the child (family, peer group, school class);

— *pragmatic-task orientation*: such standards were chosen owing to which the evaluated behaviours could be viewed not in the context of one's own and the others' interests, but could be seized in a broader context as a task system undertaken by anyone who can contribute to solving the task;

— *axiological orientation*: such standards (metastandards) were chosen owing to which the evaluated behaviours could be treated as appropriate because they were concordant with the recognized (by the child) system of higher values — at the same time (due to the respondents' age) the lack or incidental occurrence of the differentiation in axiological criteria was assumed.

Individual responses of children were conditioned by four initial questions:

1. Describe in your own words what you can see in the picture.
2. Evaluate the behaviour of the heroes.
3. Justify why the heroes behave in this way.
4. Describe and justify your behaviour in a similar situation.

In the applied classification of pupils' declarations concerning the choice of reasons for behaviour in certain socio-moral situations, what was mainly taken into account was the criterion of the frequency of the pupils' using the values as inner standards. Outer socialization determinants, associated with the differentiation due to children's sex and age, as well as with cultural differentiation (borderland type, socio-economic status of their educational environments), were also focused on.

The analysis of the empirical data, performed in regard to the ways of behaviour justification (attributing values), indicated that I–III class

learners present different, simultaneously occurring, evaluation orientations, which (due to the examined environments) formed the following systems:

— in the Polish-Belarussian borderland: hedonistic — pragmatic-allocentric — normative-authoritarian;

— in the Polish-Czech borderland: hedonistic — pragmatic-ipsocentric / allocentric — normative-conformist / authoritarian;

— in the Polish-German borderland: hedonistic — normative-conformist — pragmatic-ipsocentric;

— in culturally homogeneous environments: hedonistic — normative-authoritarian — pragmatic-sociocentric / task.

What is a characteristic feature of all examined children is exhibiting two basic forms of evaluation activity — emotional and notional — which, as important developmental markers of late childhood, determine the process of evaluation. Evaluation preferences of children are based on a double system which is associated with organismal standards (the source of children's expression of affective experience) and which also refers to social influences and cognitive functioning.

The categories of moral values — good, loving, helpful, truthful, honest, kind — applied in the research are considered by younger children mostly on the level of behaviours; whereas, the situation interpretations of class III pupils are more frequently connected with the motivation to this kind of activities (with autonomic values). Inner standards, as the criteria used by older children, most frequently function while referring to the following values:

— good — in the Polish-Belarussian borderland;

— loving — in the Polish-Czech borderland;

— truthful — in the Polish-German borderland,

— helpful — in culturally homogeneous environments.

At the same time, the values of good, love and truth are — due to axiological preferences of borderland learners — most appreciated by them as inner determinants of their ethical conduct towards other people. The implementation of the other values — helpful, honest, kind — which received lower preferences in spite of their declared (by children of both sexes) importance, does not find confirmation in concrete socio-moral behaviours. The evaluation criteria used in this case depend on outer factors, and are formed in the context of gaining immediate benefits (pleasures) from being helpful, honest and kind. This kind of orientation, called hedonistic-pragmatic (egocentric) by N. Eisenberg, reflects considerable impact of hedonistic standards on younger children. Affective experiences (marked by valency features) expressed by these children, refer mostly to direct, individual observations of different facts and phenomena and their ordering (notional coding or associating with notions) with a view to achieving personal satisfaction. According to J. Reykowski,

the development of all evaluation standards occurs in two layers. Firstly, hedonistic (organismal) standards appear as the earliest because children seem to identify what is good with what is pleasant. Secondly, in the process of development, the range of hedonistic standards broadens, which results in their gradual stabilization, expressed by more or less stable hedonistic preferences of children (Gołąb, Reykowski, 1985, pp. 40–41).

Culturally determined differences appear in reference to normative and cognitive standards. In the declarations of learners living in transient borderlands (Białystok — Grodno and Czech Cieszyn), the authority of parents and teachers as the source of normative standards is marked as statistically significant (on the level 0.05). A clear tendency among children to harmonize these two sources of authoritarian influences can be indicated. Although authority implies hierarchical relations, requires subordination and one-sided respect (Gołąb, Reykowski, 1985, p. 20), learners' free responses reflect a positive emotional attitude to parents and teachers, shaped through the direct observation, imitation and identification with them. Close, warm relations parents (especially mothers) is confirmed by all examined children, and it is the authority of mother that determines their evaluations. The results of many studies on the transformations taking place in contemporary families confirm that "regardless their type, the significance of material bonds decreased significantly (...). However, the significance of subject-oriented bonds, based on emotional relations, love, friendship, kindness and respect, increased. A kind of evolution of mutual relations in family has taken place" (Jacher, 1987, p. 63; Adamski, 2002; Brzozowski, 1998; Nowak-Dziemianowicz, 2002; Ogrodzka-Mazur, 2011; 2016; Rostowska, 1991). Analyzing the group of parents and mixed families (of various nationalities and / or religions) living in transient borderlands, a lot of attention is paid to the parents' personal example, which in their opinion determines the level and quality of the values represented by the child. Good, love and tolerance (not only religious) are not only values declared by parents, but they are also present in their everyday behaviours. This can be confirmed by the results of the observation of participants, as well as the results of earlier studies in this field (Lewowicki, Suchodolska, 2000; Nikitorowicz, 1992; Nikitorowicz, 1997; Rusek, 1997). In these families, a specific cross-generation transmission takes place and its determinant is passing cultural contents and goods (experiences), referred to as cultural heritage of the family commonwealth, which indicates the way in which this family's tradition comes into being.

To the same or greater extent (in Grodno and Czech Cieszyn, Kendall's tau rank correlation coefficient is respectively: 0.86 and 0.73) than parental influences, the authority of the teacher as a significant person becomes the source of normative standards

for learners. In culturally homogeneous environments, children are mostly guided by the standards of the teacher's authority (in Kielce and Trzebinia, Kendall's rank correlation coefficient tau is 0.73); however, their parents' opinions have much less influence on their evaluations. Such high rank of teachers and parents' authority in both transient borderlands (except for Cieszyn) and in culturally homogeneous environments, has various determinants. On the basis of the conducted observations, interviews and the research among the respondents, the following can be recognized as most significant:

- preserving cultural continuity in family and school as developmental contexts of the child in spite of current transformation processes and cultural changes;

- personal (emotional-intimate) character of mutual relations: parent — child — teacher, which have a high level of stability and permanence;

- successful (undisturbed) fulfillment of the developmental tasks of late childhood concerning family and school, which enables — according to E. H. Erikson's concept — a synthesis of experience and, at the same time, building a well-balanced sense of identity;

- no phenomenon of "socialization shift".

A different type of normative orientation, of conformist nature, occurs in case of learners from Polish-German contact borderland and children from Cieszyn. The source of their evaluation activity is mostly the reference group which implies the relation of equality and the demands which often have the character of "collective will" (Gołab, Reykowski, 1985, p. 44; Reykowski, 2002, pp. 33–45). The significance of peer group remains in sharp contact with the influence of parents and teachers' authority, despite statistically significant similarity between the two agents in the field of axiological preferences (Kendall's tau rank correlation coefficient is 0.86 for Gubin and Guben, and 0.73 for Cieszyn). In their responses, the examined pupils attribute their peers a significant role in the process of evaluation. Close friends' opinions and the demands of the group (most often an informal one) determine the criteria according to which their evaluation activity occurs. The tendency of children from Gubin, Guben and Cieszyn to follow the preferences of the peer group (more than in the remaining environments) may be associated with cultural and socialization changes which take place in the investigated borderlands. Among other features, these changes are characterized by:

- gradual transformation of the contact Polish-German borderland into an immigration-economic borderland and of the transient Polish-Czech borderland into a borderland related to a contact one;

- pupils' forming of a new behaviour style, based on indirect interactions with adults, or direct ones, most often necessitated by particular family or school situation;

- the occurrence of "socialization shift", which means evidently limited significance of parents and teachers' authority;

- the lack of coherence in the perception and fulfillment of late childhood developmental tasks, which are more oriented towards achieving personal independence.

In the situation of multicultural transient borderlands, learners — contrary to their peers living in the Polish-German borderland or in culturally homogeneous environments — declare stronger influence of pragmatic-allocentric standards (used mainly by girls — Białystok, Grodno, Czech Cieszyn) and ipsocentric ones (used more frequently by boys from Cieszyn) on their evaluations. In many situations, the girls' evaluation of behaviours, as favourable or unfavourable for another important for them person, has features of autoreflexive empathic orientation, which N. Eisenberg attributes to some school children and to many adolescents. Thus, it can be assumed that in the examined transient borderland environments more mature moral reasoning of pupils occurs, the reasoning which focuses on the human nature of the Other, and which triggers off positive emotions connected with the effects of learners' own acts (Eisenberg, 1990, pp. 104–109). The moral values preferred in these groups (good and loving) get the nature of internalized metaprinciples (axiological criteria) which justify undertaking actions for the good and / or protection of other people. However, as other studies seem to confirm, the frequently expressed by boys orientation towards their own interests, growing especially in class III, seems to be a developmental property concordant with the stereotype of the male role. It also agrees with the general tendency highlighting the permanence of our cultural tradition in the aspect of socialization in the field of sex (Smoleńska, Wiczorkowska, 1993, pp. 133–134; Mandal, 2004; pp. 17–27).

Pragmatic-ipsocentric modality is used as the dominating evaluation standard by most of the pupils from the Polish-German borderland, who indicate in their declarations an important role of their own Self in behaviour control. Individualistic character of children's evaluations is expressed firstly in reference to behaviours which bring about I benefit (pleasure); and secondly, as a way of rationalization which justifies the lack of such behaviours which might be unfavourable for I. The double — motivational and rationalizational — meaning of egocentric orientation exhibited by pupils is strictly connected with their high evaluation of the value truthful, which is also a basic criterion (principle) of their own conduct and of the valuation of other people's deeds.

In culturally homogeneous environments, the domination of pragmatic task/ sociocentric standards is quite distinct — according to them, children evaluate behaviours not in regard to their

own and/or other people's interests, but are guided by the good of a particular situation (a task) which is to be fulfilled. In case of most children, the task orientation determines the sociocentric attitude in relation to positively evaluated school peer group. Their evident preferring of the value helpful may be associated with particular cultural and socialization patterns, shaped in integrated classes (such classes also function in Białystok and Cieszyn); and may also be connected with the stronger (than in other examined environments) authority of teachers and the educational values promoted by them.

#### Final remarks

Concluding the undertaken discussion, an attempt to specify the theory-cognitive significance of Reykowski's concept of multidimensional moral development for intercultural studies draws attention to the occurrence of:

— double (emotional and notional) character of evaluation preferences of class I–III learners from culturally differentiated environments;

— simultaneous different evaluation orientations, the arrangement of which is determined by cultural and socialization character of basic educational environments;

— inner standards as evaluation criteria applied by III class pupils, functioning in regard to the value good (in Polish-Belarusian borderland), loving (in Polish-Czech borderland), truthful (in Polish-German borderland) and helpful (in culturally homogeneous environments);

— more mature moral reasoning in the situation of transient borderlands, which is characterized by autoreflexive empathic orientation, attributed to some school children and many adolescents.

The presented research results and their interpretation confirm, in regard to Reykowski's concept of multidimensional moral development, the presence of intercultural differentiation in the development of evaluation standards of learners in late childhood. Thus, this concept may have broader application in intercultural studies in education.

## REFERENCES

1. *Adamski F.* Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy /Family. The Socio-Cultural Dimension/ Kraków 2002, Wyd. UJ.
2. *Brzozowski P.* Przekazywanie wartości w rodzinie /Value transmission in family/. „Psychologia Wychowawcza” 1998, No 2.
3. *Czapiński J.* Wartościowanie. Efekt negatywności. (O naturze realizmu) /Valuing. The Effect of Negativeness. (On the Nature of Realism)/. Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
4. *Czerniawska M.* Inteligencja a system wartości. Studium psychologiczne /Intelligence and the System of Values. A Psychological Study/. Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
5. *Eisenberg N.* Rozwój wartości prospołecznych /The development of prosocial values/. [in:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (eds): Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania /Individual and Social Markers of Valuation/. Wrocław 1990, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
6. *Gołąb A., Reykowski J.* Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych. Zmiany w motywacji zachowań prospołecznych /Studies on the Development of Evaluation Standards. Changes in the Motivation of Prosocial Behaviours/. Wrocław 1985, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
7. *Jacher W.* Więź społeczna w teorii i praktyce /Social Ties in Theory and Practice/. Katowice 1987, Wyd. UŚ.
8. *Lewowicki T., Suchodolska J.* (eds) Rodzina — Wychowanie — Wielokulturowość /Family — Education — Multiculturalness/. Cieszyn 2000, UŚ — Filia w Cieszynie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie.
9. *Mandal E.* Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią /Subject and Interpersonal Consequences of Stereotypes Concerning Sex/. Katowice 2004, UŚ.
10. *Nikitorowicz J.* Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostoczczyzny /Socialization and Education in Religiously and Ethnically Differentiated Families from the Białystok Area/. Białystok 1992, UW — Filia w Białymstoku.
11. *Nikitorowicz J.* (ed.) Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej /Family and the Challenges of Intercultural Education/. Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
12. *Nowak-Dziemianowicz M.* Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń /Family Experiences in Narrations. Interpretations of Senses and Meanings/. Wrocław 2002, UW.
13. *Ogrodzka-Mazur E.* Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo /Axiological Competence of Primary Education Children. A Comparative Study of Culturally Differentiated Environments/. Katowice 2007, UŚ.
14. *Ogrodzka-Mazur E.* Rodzina i dziecko w otoczeniu wielokulturowym. Relacje międzypokoleniowe i ich rola w przekazie wartości /Family and child in the multicultural environment. Cross-generation relations and their significance for the transmission of values/. [in:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (eds). Edukacja międzykulturowa — dokonania, problemy, perspektywy /Intercultural



education — achievements, problems, prospects/. Cieszyn — Warszawa — Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

15. *Ogrodzka-Mazur E.* Wartości cenione przez uczniów z pogranicza polsko-czeskiego / The values appreciated by learners from the Polish-Czech borderland/. [in:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Minczanowska, G. Piechaczek-Ogierman: Sfery życia duchowego dzieci i młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego. T. 1. Przemiany wartości i aspiracji życiowych / The spheres of spiritual life of children and youth — a study from the Polish-Czech borderland. Vol. 1. Transformations of values and life aspirations/. Cieszyn — Toruń 2016, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek

16. *Reykowski J.* Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe /Moral development as a multidimensional phenomenon/. [in:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (eds): Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania /Individual and Social Markers of Valuation/. Wrocław 1990, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

17. *Reykowski J.* On the Antagonism of the Values and Interests. "Science and Society" 2002, Vol. 2.

18. *Rostowska T.* Rozwojowe aspekty transmisji międzypokoleniowe w rodzinie /Developmental aspects of cross-generation transmission in family/. [in:] Z. Tyszka (ed.): Stan przeobrażenia współczesnych rodzin polskich /The Condition of Transformation of Contemporary Polish Families/. Poznań 1991, UAM.

19. *Rusek H.* Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne / Cultural Life Patterns of Polish Families in Zaolzie and Assimilation. A Sociological Study/. Katowice 1997, UŚ.

20. *Skarżyńska K.* Międzysytuacyjna stałość standardów ewaluacji /Intersituation stability of evaluation standards/. „Przegląd Psychologiczny” 1990, No 1.

21. *Skarżyńska K.* Moralnościowe vs sprawnościowe spostrzeganie rzeczywistości a postawy i zachowania społeczne / Moral vs agility perception of reality and attitude and social behavior/. „Studia Psychologiczne” 2003, z. 3.

22. *Smoleńska Z., Wieczorkowska G.* Rozwój standardów ewaluacji w okresie dorastania /The development of evaluation standards in adolescence/. [in:] Z. Smoleńska (ed.): Badania nad rozwojem w okresie dorastania /Studies on Development in Adolescence/. Warszawa 1993, IP PAN.

**Огородська-Мазур Є.**

#### **КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЯНУША РАЙКОВСЬКОГО ЯК БАГАТОМІРНОГО ЯВИЩА ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ В МІЖКУЛЬТУРНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*У статті здійснено спробу визначити теоретико-пізнавальну значущість концепції Я. Райковського щодо багатомірного морального розвитку в міжкультурних дослідженнях. Ця концепція є особливо корисна під час здійснення педагогічного аналізу, присвяченого моральному розвитку дітей. Результати дослідження та їх інтерпретація засвідчують наявність міжкультурної диференціації у розробленні стандартів оцінювання учнів у пізньому дитинстві. Таким чином, це поняття може мати ширше застосування в міжкультурних дослідженнях у галузі освіти.*

**Ключові слова:** моральний розвиток, міжкультурні дослідження, мульти- та міжкультурна освіта, прикордонний регіон.

**Огородска-Мазур Е.**

#### **КОНЦЕПЦИЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЯНУША РАЙКОВСКОГО КАК МНОГОМЕРНОГО ЯВЛЕНИЯ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*В статье сделана попытка определить теоретико-познавательное значение концепции Райковского по многомерному нравственному развитию в межкультурных исследованиях. Эта концепция особенно полезна в процессе педагогического анализа, посвященного нравственному развитию детей. Результаты исследования и их интерпретация подтверждают наличие межкультурной дифференциации в разработке стандартов оценивания учеников в позднем детстве. Таким образом, это понятие может иметь широкое применение в межкультурных исследованиях в области образования.*

**Ключевые слова:** нравственное развитие, межкультурные исследования, мульти- и межкультурное образование, пограничный регион.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2017

Прийнято до друку 01.09.2017

**М.М. Астаф'єва**

ORCID id 0000-0002-1380-7773;

**В.В. Прошкін**

ORCID id 0000-0002-9785-0612;

**С.С. Радченко**

ORCID id 0000-0002-9785-0612

## **ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАВИЧОК ХХІ СТОЛІТТЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ГЕОМЕТРИЧНИХ ЗАДАЧ НА ПОБУДОВУ**

*У статті доведено, що формування в учнів навичок ХХІ ст., зокрема їхнього ключового складника, — критичного мислення, може здійснюватися за допомогою технологічного підходу як провідного напрямку сучасного наукового пізнання. Зазначено, що геометричні задачі на побудову можуть слугувати ефективним інструментарієм для формування якісного мислення та інших важливих навичок ХХІ ст. Обрано алгоритм створення технології формування в учнів навичок ХХІ ст. у процесі розв'язування геометричних задач на побудову: визначення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології; моделювання змісту, форм, методів та засобів формування навичок ХХІ ст.; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномену. Реалізацію зазначених складових здійснено поетапно: цільовий (містить мету, методологічні засади, принципи, діагностику); змістово-процесуальний (упровадження змісту, форм та методів, засобів навчання); контрольо-оцінювальний (перевірка отриманих результатів). Багатокритеріальну оцінку рівня критичного мислення проведено методами теорії нечітких множин і відображено за допомогою термів лінгвістичної змінної «Критичне мислення».*

**Ключові слова:** геометрія, задачі на побудову, навички ХХІ століття, педагогічна технологія, учні, формування.

© Астаф'єва М.М., Прошкін В.В., Радченко С.С., 2017

**Вступ.** На початку ХХІ ст. понад 200 провідних організацій та компаній світу ("Apple", "Ford", "Intel", "Microsoft" та ін.) запропонували перелік навичок, які знадобляться зростаючому поколінню для досягнення успішності в житті в умовах сучасного глобалізованого інформаційного світу. Цей список отримав назву «навички ХХІ століття», яка й увійшла в науковий обіг. Сьогодні провідні науковці розглядають навички ХХІ ст. (навчальні та інноваційні; інформаційні, медійні та комп'ютерні; життєві й професійні (кар'єрні)) у контексті освітніх навичок для життя, а їх формування вважають найважливішою метою сучасної школи. Так, М. Ліпман, Р. Поль, Б. Триллінг, Ч. Фейдл та ін. розкрили теоретико-методологічні аспекти формування навичок ХХІ ст. О. Савченко, Н. Бібік, О. Овчарук, О. Локшина та ін. проаналізували ключові компетентності як інноваційні результати шкільної освіти. О. Пометун, І. Бондарук, Л. Рябцева і Д. Десятков розробили методики розвитку критичного мислення на уроках історії. О. Зима запропонувала використовувати учнівські дебати для розвитку критичного мислення

старшокласників на уроках суспільствознавчих предметів. Н. Морзе, Л. Варченко, Г. Скрипка, Н. Балик, С. Литвинова та ін. представили різні прийоми формування в учнів навичок ХХІ ст. засобами інформаційно-комунікативних технологій тощо. Водночас, незважаючи на різнопланові розвідки, зазначену проблему науковці поки що не досліджували в контексті вивчення математичних дисциплін, які мають для цього невичерпні можливості й засоби.

**Метою статті** є теоретична розробка та експериментальна перевірка педагогічної технології формування в учнів навичок ХХІ ст. у процесі розв'язування геометричних задач на побудову. Роботу виконано в межах теми «Теоретичні та практичні аспекти використання математичних методів та інформаційних технологій в освіті та науці» (реєстраційний номер 0116U004625) кафедри інформаційних технологій і математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Обґрунтування та розробка педагогічної технології формування навичок ХХІ ст.** Для формування в учнів навичок ХХІ ст., зокрема

їх ключового складника — критичного мислення, ми обрали технологічний підхід як провідний напрям сучасного наукового пізнання. До найавторитетніших дослідників природи й сутності педагогічних технологій слід віднести В. Безпалька, І. Зязюна, М. Кларіна, В. Монахова, І. Прокопенка, С. Сисоєву, П. Сікорського та ін. Усі вони наголошують на двох характеристичних ознаках педагогічної технології: 1) вона спрямована на підвищення ефективності навчального процесу задля досягнення запланованих результатів; 2) у схожих умовах вона може бути відтворена (повторена). У «Глосарії термінів з технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) зазначено, що педагогічна технологія — це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.

У процесуальному розумінні, зазначає І. Зязюн, технологія відповідає на запитання: «Як зробити?», «З чого і якими засобами?» (Зязюн І.О., 2011, с. 24). Ураховуючи різні визначення й характеристики педагогічної технології, зокрема її процесуальне трактування І. Зязюна, та виходячи із завдань нашого дослідження, під педагогічною технологією розумітимемо логічно вмотивований і обґрунтований ефективний спосіб розв'язання педагогічного завдання, спрямованого на досягнення певного позитивного освітнього й виховного результату.

Як зазначає С. Сисоєва, в освітній практиці поняття «педагогічна технологія» вживається на трьох рівнях: загально-педагогічному (дидактичний), частково-методичному (предметний), локальному (модульний) (Сисоєва С.О., 2006, с. 129). Відповідно до цієї класифікації, рівень пропонованої в дослідженні технології — частково-методичний, або предметний, який передбачає досягнення запланованого педагогічного результату, а саме — формування в учнів навичок XXI ст., насамперед критичного мислення, у процесі розв'язування геометричних задач на побудову.

Чи є суспільний запит на таку технологію? Сучасні дослідники доводять затребуваність критичного мислення в інформаційному суспільстві двома вагомими причинами. По-перше, інформація набуває якісно нових, базисних функцій, а інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, яка передбачає удосконалення не лише техніки і технологій, а й людини, насамперед її мислення. Другий фактор — існування і формування демократичного суспільства, адже в демократичному суспільстві на перший план висувається здатність і готовність оцінювати ситуацію критично (Поль Р., 1990; Янгі Дж., Брайн Р., 2015).

Українські реалії натомість свідчать, на жаль, про вкрай низький рівень сформованості цієї «здатності і готовності» у більшості випускників шкіл. Наведемо лише кілька аргументів на підтвердження такого висновку, що впливають із аналізу результатів ЗНО 2016 р. (Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, 2016). Відсоток тих випускників, що зареєструвалися на тестування з математики (тобто, мотивованих) і не змогли допустимі мінімальну планку (всього 9 балів) — близько 25 %, а серед тих, хто цей бар'єр здолав і складав тест, початковий рівень продемонстрували 10,1 %, середній — 43,4 %, достатній — 33,3 %, високий — лише 13,2 %. Це, так би мовити, «гола» статистика. Деякі якісні параметри мислення випускників проілюструємо на прикладах виконання ними кількох задач із трьох різних розділів сертифікаційної роботи з математики ЗНО 2016 р. (Завдання та відповіді тесту ЗНО з математики 2016 року, 2016).

**Приклад 1.** Більшість випускників мають труднощі із логічним мисленням, не розуміють природу і зміст формул, співвідношень. На запитання у завданні 6: «Якому значенню серед наведених (3 см, 5 см, 7 см, 11 см, 15 см) може дорівнювати довжина сторони АС трикутника АВС, якщо АВ = 3 см, ВС = 10 см?» правильну відповідь дали менше, ніж третина (31,16 %) молодих людей.

**Приклад 2.** Переважна більшість екзаменованих ніяк не пов'язують математику із життям, не володіють елементарними навичками математичного моделювання, не спроможні використати математику для розв'язання задач із практичним змістом (компетентнісних задач). Так, лише 17,5 % випускників розв'язали задачу (завдання 28): «У готелі для проживання туристів є одномісні, двомісні та тримісні номери. Їх усього 124. Якщо всі номери в готелі заповнені, то в ньому проживає 270 туристів. Скільки всього в цьому готелі тримісних номерів, якщо кількість одномісних номерів дорівнює кількості двомісних?»

**Приклад 3.** Випускники мають великі проблеми із обґрунтуванням своєї думки, просторовою уявою, графічною культурою, не готові розглядати різні варіанти ситуацій з невизначеними параметрами і приймати варіативні рішення (знаходити розв'язок) в цих умовах. Так, майже половина екзаменованих не приступали до розв'язання задач, які вимагали розгорнутого письмового пояснення, а з тих, що виконували, лише 1,7 % впоралися з побудовою графіка функції (завдання 31), 1,08 % — з геометричною задачею (завдання 32), 0,11 % (або 135 осіб) розв'язали задачу з параметром (завдання 33).

Подібна ситуація спостерігалась і в попередні роки. Спираючись на авторитетну думку багатьох науковців та наведені дані про результати ЗНО, беремо на себе сміливість стверджувати, що сьогодні є гостра потреба, суспільний запит на педагогічні технології, спрямовані на розвиток критичного мислення учнів. Чи можуть тут зарадити задачі на побудову? Аналіз математичних задач, пропонованих в різні роки для ЗНО, дає підстави стверджувати, що з кожним наступним роком завдання примітивізуються, а порівняння їх за рівнем складності із завданнями вступних випробувань до ВНЗ, навіть на нематематичні спеціальності, скажімо, 80-х — 90-х років минулого століття, показує не просто відмінність (у бік спрощення), а прірву.

Механічне вилучення зі шкільної програми з математики цілих розділів під егідою «спрощення» навчання і «розвантаження» дітей, призводить до результату прямо протилежного намірам. Спрощення має бути не за рахунок скорочення обсягу, принаймні не лише за цей рахунок (скоротити доречно ті задачі, які жодного «навантаження» на мислення не дають). Спрощення — це «чистота» суті, стислість без втрати змісту, відмова від непотрібної «наукоподібності», псевдострогості, а гуманізація — це турбота про учня, урахування його вікових особливостей мислення, забезпечення ясності й переконливості аргументів для учня.

Таким розділом шкільної математики, який протягом останніх років регулярно підпадав під скорочення аж до повного його витіснення з програми в 2016 р., є *геометричні задачі на побудову*. Вважаємо, що між зниженням якості математичної підготовки, зокрема примітивізацією мислення школярів, і таким реформуванням змісту математичної освіти є пряма залежність, і висловлюємо гіпотезу, що задачі на побудову можуть слугувати ефективним інструментарієм для виховання якісного мислення та інших важливих навичок XXI ст.

Ми обрали наступний алгоритм створення технології формування в учнів навичок XXI ст. у процесі розв'язування геометричних задач на побудову: визначення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології; моделювання змісту, форм, методів та засобів формування навичок XXI ст.; діагностика кінцевого рівня сформованості досліджуваного феномену (рис. 1).

Реалізація зазначених складових здійснюється поетапно:

- 1) цільовий (містить мету, методологічні засади, принципи, діагностику);
- 2) змістово-процесуальний (упровадження змісту, форм та методів, засобів навчання);
- 3) контрольно-оцінювальний (перевірка отриманих результатів).

*На першому етапі* визначається мета технології — формування в учнів у процесі розв'язування геометричних задач на побудову навичок XXI ст., зокрема критичного мислення як ключової навички, а також супутніх навичок і якостей: творчості та інноваційності, креативності, комунікативних навичок, інформаційної та комп'ютерної грамотності, ініціативності, самостійності, відповідальності тощо.

Розробка технології базується на загальновідомих *методологічних підходах*: компетентністному, системному, особистісно зорієнтованому, гуманістичному, діяльнісному, синергетичному та *принципах*: об'єктивності, доказовості, всебічності, сутнісного аналізу, наступності.

*Попередня діагностика*, яка й дала змогу дійти висновку про потребу ефективної педагогічної технології розвитку в учнів критичного мислення та формування інших навичок для життя, полягає в аналізі проблеми за результатами ЗНО, занепокоєнням МОН України, професорсько-викладацького складу університетів, педагогічної громадськості вкрай низьким рівнем шкільної предметної підготовки значної частини випускників шкіл, недостатньою сформованістю в школярів «м'яких» навичок (*soft skills*) тощо.

*Вихідна діагностика* ґрунтується на порівняльному аналізі за результатами діагностичного тестування рівня критичного мислення в трьох групах: контрольній, студентській групі першокурсників спеціальностей «математика» й «інформатика» та експериментальній групі після апробації пропонованої педагогічної технології.

*Другий етап* передбачає конструювання цілісного педагогічного процесу, який забезпечує сформованість в учнів навичок XXI ст. у процесі розв'язування ними геометричних задач на побудову. Фактично йдеться про те, що саме потрібно змінити в змісті навчання, які форми та методи навчання вибрати з метою підвищення рівня сформованості досліджуваних навичок.

*Зміст навчання* представлений системою геометричних задач на побудову, що поступово ускладнюються. До кожного розділу геометрії пропонується система задач на побудову трьох рівнів складності. Сплановано також факультативний курс «Геометричні побудови» для учнів 8 кл. Автори переважної більшості задач О. Астряб та А. Кисельов, видатні педагоги й методисти минулого століття, чий підручники з геометрії на практиці довели свою ефективність і витримали десятки видань. Деякі задачі складені нами.

Будь-яка задача на побудову є задачею-проблемою і вимагає висунення гіпотез та їх перевірки. А для висунення гіпотези немає методу (алгоритму, готового «рецепту»), і тут починається творчість. Проблемні задачі — основний інструмент критичного мислення, оскільки міс-

тять у собі загадку або суперечність, яку учневі слід розгадати чи розв'язати.

**Форми навчання.** У розумінні організації навчання домінує класно-урочна система, яка неодмінно передбачає й позакласну (позаурочну) роботу. У рамках цієї системи органічно поєднуються фронтальні, групові й індивідуальні форми навчання. Але при виборі будь-якої з них мають бути створені умови для предметного, діяльного спілкування і взаємодії учнів (як на уроці, так і поза уроком). Задачі на побудову дають невичерпні можливості для такої взаємодії, діалогу у процесі розв'язання проблемної ситуації.

**Методи навчання,** що ґрунтуються на дослідженні. У численних педагогічних працях розкривається різноманіття методів навчання, яких налічується понад півсотні. Так само існує багато їх класифікацій залежно від того, що взято за основу останньої. Теоретичні дослідження, пов'язані з методами навчання, активно продовжуються. «У педагогіці до сьогодні немає важливішої категорії для розвитку педагогічної теорії і освітньої практики, ніж категорія “метод навчання”» (Сластьонін В.О., 2002). Ми виходимо з того, що, як зазначає В. Сластьонін, «методи навчання самі по собі не можуть бути ні хоро-

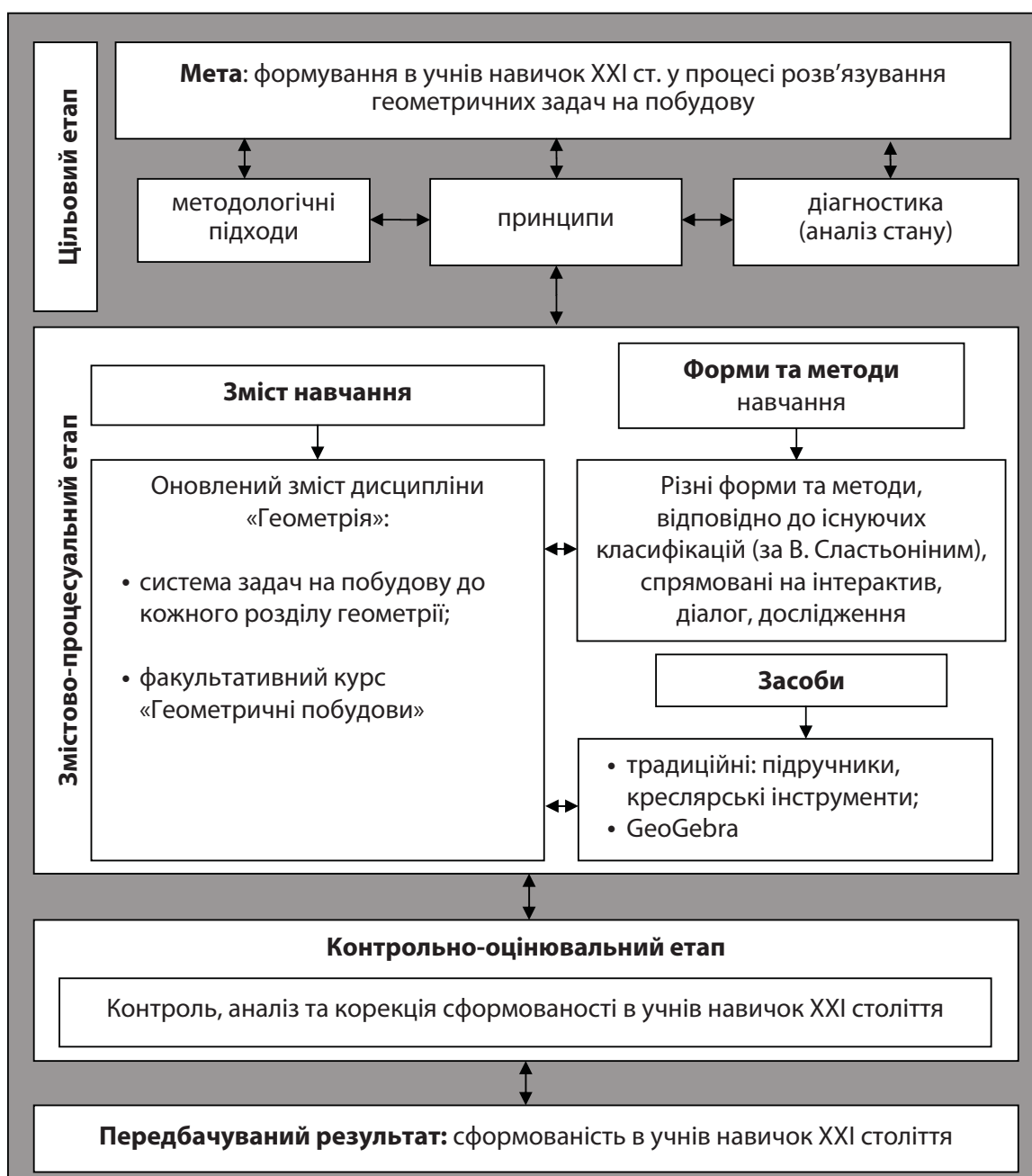


Рис. 1. Педагогічна технологія формування в учнів навичок XXI ст. у процесі розв'язування геометричних задач на побудову

шими, ні поганими» (Сластьонін В.О., 2002). Тому вибір оптимального їх поєднання має бути зорієнтований на забезпечення характеру пізнавальної діяльності — проблемне навчання, евристику і дослідження. У такому освітньому процесі пріоритетна роль учителя — не надавати готові знання чи розв'язки, а управляти дослідницькою діяльністю учня, у результаті якої він створюють нове для себе знання.

Окрім традиційних засобів навчання геометрії — підручників, креслярських інструментів, наочних посібників тощо, передбачається використання програмного комплексу GeoGebra. Широка функціональність цієї програми дає змогу застосовувати її як під час занять, так і в позаурочній діяльності. Завдяки простому й інтуїтивному інтерфейсу працювати з програмою дуже зручно (рис. 2).

Використання GeoGebra дає змогу швидко створювати і демонструвати інтерактивні креслення, користуватися великим зібранням уже створених ресурсів; забезпечує уроки необхідною кількістю наочного матеріалу; природним чином розширює можливості використання інтерактивної дошки в навчальному процесі; підвищує продуктивність і ефективність навчальних занять; стимулює інтерес учнів до предмета і процесу навчання взагалі; спонукає учнів до вивчення нового у сфері інформаційних технологій, сприяє формуванню ІКТ-навичок.

Визначення результативності технології формування навичок XXI ст. в учнів відбувається на *III етапі*. Ця складова передбачає контроль, аналіз та корекцію експериментальної роботи

й отриманих результатів. Водночас контрольні заходи переслідують і навчальну мету, яка досягається через групову й індивідуальну рефлексію (аналіз, критику, самоаналіз, самокритику). Обговорення розв'язування задач на побудову робить можливою таку рефлексію, оскільки їх можна розв'язувати не одним способом. У праці Астряб О.М. (Астряб О.М., 1968, с. 192–195), наприклад, описано 7 способів проведення з даної точки поза колом січної так, щоб зовнішня її частина дорівнювала внутрішній), а тому є благодатний ґрунт для обговорення.

*Передбачуваний результат* технології збігається з визначеною її метою.

#### Результати педагогічного експерименту.

*Головна теза*, яку ми ґрунтовно вивчали та перевіряли, полягала в тому, що розв'язування задач на побудову позитивно впливає на розвиток критичного мислення — ключової навички XXI ст. Це зумовило вибір педагогічного експерименту як основного методу дослідження. Елемент розробленої технології у вигляді факультативного курсу «Геометричні побудови» (обсяг — 30 год.) для 8 кл. апробований протягом 2015–2016 н. р. у школі № 306 м. Києва. Зазначений курс вибрали 18 учнів (експериментальна група), 12 із яких (67 %) мали за підсумками навчання в 7 кл. добрі й відмінні оцінки з математики. Одночасно було виділено групу восьмикласників (контрольна група), які не вибрали факультативного курсу «Геометричні побудови», але за підсумками 7 кл. мали приблизно такий же результат з математики, як учні експериментальної групи (із 24 осіб — 15, або 63 %). За підсумками 2015–

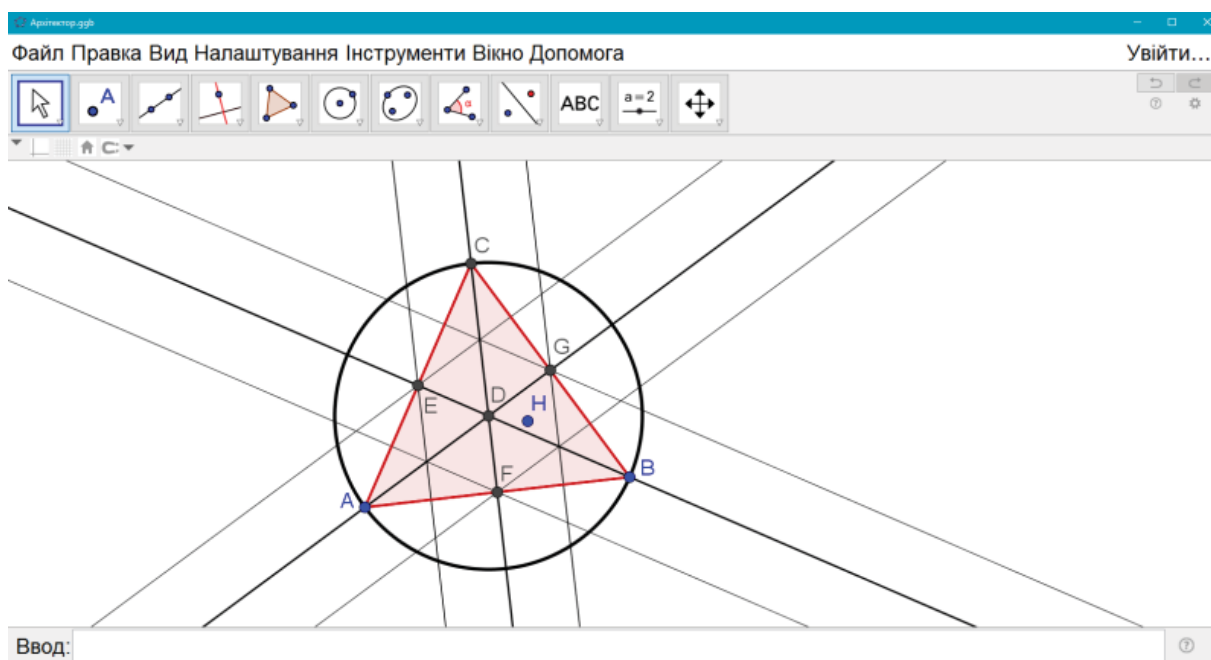


Рис. 2. Інтерфейс програмного комплексу GeoGebra

2016 н. р. якісний показник успішності контрольної групи залишився на тому ж рівні, а в експериментальній групі він суттєво зріс — 6 учнів поліпшили свій результат з алгебри і 11 — з геометрії.

З метою підтвердження (або спростування) ефективності розробленої нами педагогічної технології у вересні 2016 р. проведено тестування на визначення рівня критичного мислення в експериментальній та контрольній групах (тепер уже дев'ятикласників). До тестування ми долучили ще третю групу (13 осіб) — першокурсників спеціальностей «математика» та «інформатика» Київського університету імені Бориса Грінченка (усі вони склали ЗНО з математики; середній бал сертифіката — 162,3, найнижчий — 128, найвищий — 184).

Тест (Запитання і завдання діагностичного тесту для визначення рівня критичного мислення, 2016) містив 20 завдань, перші три з яких — завдання адаптованого тесту критичного мислення Л. Старкі (Луценко Е.Л., 2014). Зазначимо, що математичний зміст мали лише 5 завдань та запитань тесту, і щоб відповісти на них достатньо було знань з математики на загальнокультурному рівні та вміння критично мислити. Для оцінювання ми вибрали такі важливі, на наш погляд, критерії: 1) інформаційна насиченість — знання обов'язкових простих фактів: теорема Піфагора, сума кутів трикутника, формули скороченого множення, тлумачення слів тощо (завдання 5, 9, 20); 2) здатність до аналізу — вміння досліджувати проблему шляхом виділення та вивчення окремих частин об'єкта дослідження (завдання 1, 2, 3); 3) вміння логічно мислити — міркувати, дотримуючись правил і законів логіки, робити й оцінювати логічні умовиводи (завдання 12, 18); 4) здатність до аналогій — спроможність застосувати

той чи інший факт (правило, формулу) у новій чи формально відмінній ситуації (завдання 7, 10, 16, 19); 5) здатність розпізнавати протиріччя та недостатню чи надлишкову аргументацію, несуттєві дані (завдання 6, 13); 6) здатність упорядковувати, групувати, класифікувати об'єкти за певною ознакою (15, 17); 7) вміння використовувати засоби наочності (графіки, таблиці, діаграми, рисунки) для ілюстрації, інтерпретації, аргументації (завдання 4, 14); 8) вміння ставити запитання (завдання 8, 11).

Порівняльний аналіз отриманих результатів представлений гістограмою (рис. 3), на якій бачимо, що на 19 із 20 запитань тесту учні експериментального класу відповіли значно краще не лише за своїх однолітків з контрольного класу, а й за студентів-першокурсників, для яких математика — профільна дисципліна.

Знаковими є завдання 7 та 10 (перше виконали лише 3 студенти (із 13) і один учень контрольного класу, а друге не виконав жоден студент і жоден учень контрольного класу), які передбачали лише геометричну ілюстрацію двох найпростіших аналітичних співвідношень (причому формальне знання цих співвідношень продемонстрували обидві зазначені групи, відповідаючи на запитання 5 та 9). Це свідчить про те, що зміст виучуваного не осмислюється критично, ніяк не пов'язується із життєвою практикою, а інструментом для отримання знань є не критичне мислення, а зазубрювання.

Надзвичайно низькі (або й нульові) результати відповідей цих двох груп на питання 6, 13, 19 свідчать про неспроможність зрозуміти прочитане, розпізнати протиріччя, легковірність (завдання 6 і 13 дещо провокаційні), невміння провести послідовні логічні міркування.

Багатокритеріальна оцінка рівня критичного мислення проведена *методами теорії нечітких*

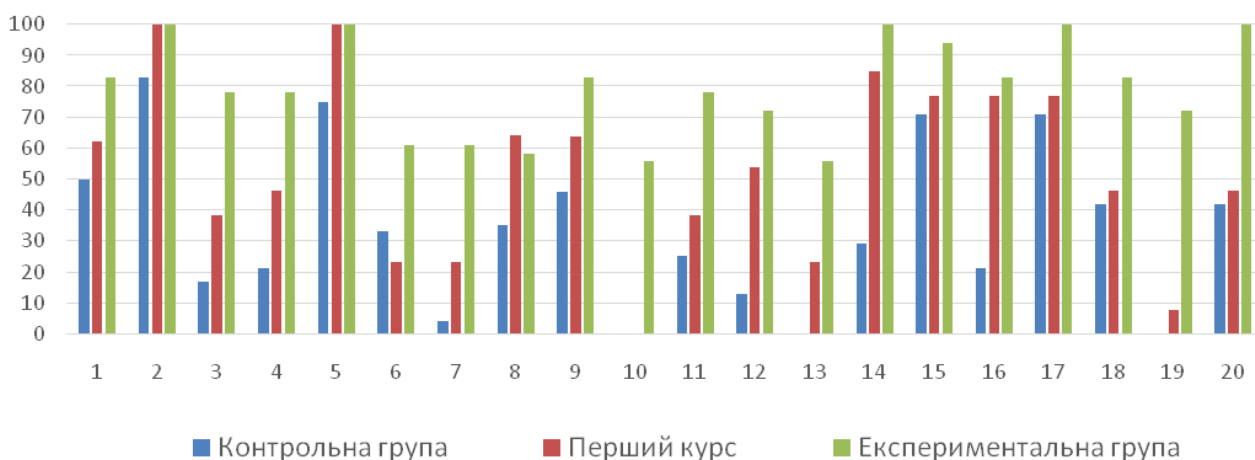


Рис. 3. Результати тестування в розрізі запитань тесту

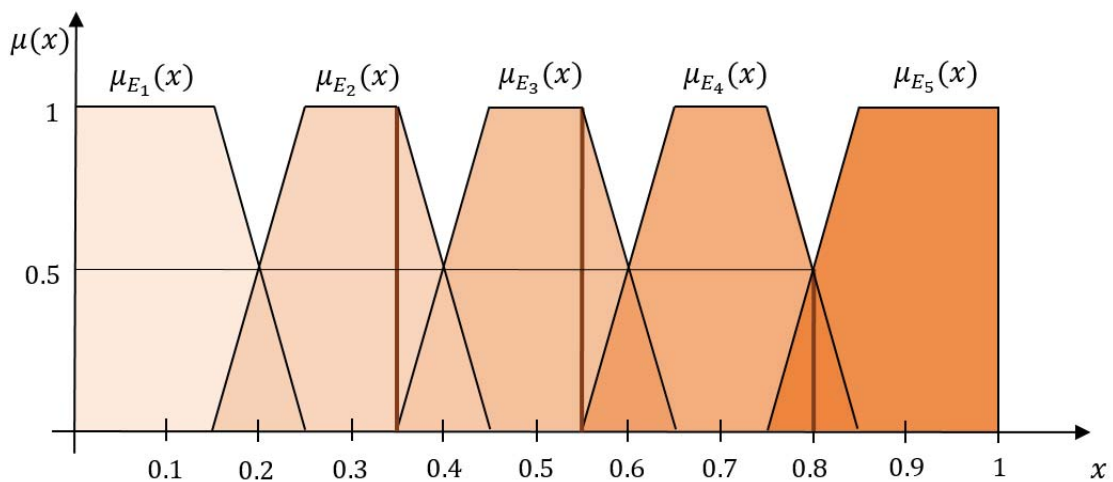


Рис. 4. Терми лінгвістичної змінної «Критичне мислення»

множин і відображена за допомогою термів лінгвістичної змінної «Критичне мислення» (рис. 4).

Ми визначили п'ять рівнів (так званих термів) критичного мислення:  $E_1$  — початковий,  $E_2$  — низький,  $E_3$  — середній,  $E_4$  — достатній,  $E_5$  — високий і задали терми у вигляді трапецієвидних функцій належності четвірками чисел  $\langle a; b; c; d \rangle$ :  $E_1 = \langle 0; 0; 0,15; 0,25 \rangle$ ;  $E_2 = \langle 0,15; 0,25; 0,35; 0,45 \rangle$ ;  $E_3 = \langle 0,35; 0,45; 0,55; 0,65 \rangle$ ;  $E_4 = \langle 0,55; 0,65; 0,75; 0,85 \rangle$ ;  $E_5 = \langle 0,75; 0,85; 1; 1 \rangle$ . Підрахунок коефіцієнтів сформованості критичного мислення показав, що для контрольної групи він становить 0,35 і є низьким (належить терму  $E_2$ ); для групи студентів — 0,55, що відповідає середньому рівню (належить терму  $E_3$ ), а для експериментальної групи — 0,8 і належить в однаковій мірі (з показником 0,5) до  $E_4$  (достатній рівень) та  $E_5$  (високий рівень). Отже, рівень критичного мислення в учнів експериментальної групи можна характеризувати, як «більш ніж достатній».

**Висновки.** Таким чином, нами розроблено та експериментально перевірено педагогічну технологію формування в учнів навичок ХХІ ст. при розв'язуванні геометричних задач на побудову. Реалізацію технології здійснено поетапно: цільовий етап (містить мету, методологічні засади, принципи, діагностику); змістово-процесуальний етап (упровадження змісту, форм та методів, засобів навчання); контрольно-оцінювальний етап (перевірка отриманих результатів). Аналіз результатів дослідження математичними методами виявив позитивну динаміку змін в учнів експериментальної групи, що дало змогу дійти висновку про ефективність запровадженої педагогічної технології.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо в розробленні педагогічної системи формування в учнів навичок ХХІ ст. у процесі вивчення математики.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Астряб О.М. Методика розв'язування задач на побудову / О.М. Астряб. — К.: Рад. шк., 1968. — 386 с.
2. Завдання та відповіді тесту ЗНО з математики 2016 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://osvita.ua/test/answers/51309/>
3. Запитання і завдання діагностичного тесту для визначення рівня критичного мислення [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://goo.gl/forms/NXGuJSMST19PdHOn1>
4. Зязюн І.А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І.А. Зязюн // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту. — 2011. — Вип. 1.33. — С. 22–27. — (Серія «Педагогічні науки»).
5. Луценко Е.Л. Адаптація теста критического мышления Л. Старки / Е.Л. Луценко // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. — 2014. — № 1110. — С. 65–70. — (Серія «Психологія»).
6. Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://testportal.gov.ua/files/report/s/ZVIT\\_ZNO\\_2016\\_Tom\\_1.pdf](http://testportal.gov.ua/files/report/s/ZVIT_ZNO_2016_Tom_1.pdf)



7. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак / С.О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія та практика. — 2006. — № 2. — С. 127–131.
8. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. — М. : Изд. центр «Академия», 2002. — 576 с.
9. Paul Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Richard W. Paul // Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ, 1990. — 575 p.
10. Jianguye Gu. Preparing students with 21st century skills: integrating scientific knowledge, skills and epistemic beliefs in middle school science curricula [Електронний ресурс] / Gu Jianguye, R. Brian // Emerging technologies for STEAM education. — DOI: 10.1007/978-3-319-02573-5\_3.

## REFERENCES

1. Astriab O.M. (1968). Metodyka rozviazuvannia zadach na pobudovu [Methodology of Geometrical Construction Tasks Solving]. K., Radianska shkola, 386 s. (in Ukrainian).
2. Zavdannya ta vidpovidi testu ZNO z matematyky 2016 roku [Tasks and Answers to EIE Math Test in 2016]. (in Ukrainian). <http://osvita.ua/test/answers/51309/>
3. Zapytannia i zavdannya diahnostychnoho testu dlia vyznachennia rivnia krytychnoho myslennia [Questions and Answers to Diagnostical Test for Determination of Critical Thinking Level]. (in Ukrainian). <https://goo.gl/forms/NXGuJSMSTl9PdHOn1>
4. Ziaziun I.A. (2011). Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity [Educational Paradigms and Pedagogical Technologies in Dimensions of Philosophy of Education]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzh. u-tu, Vyp. 1.33, S. 22–27 (Serii «Pedahohichni nauky»), (in Ukrainian).
5. Lutsenko E.L. (2004). Adaptatsiia testa krytycheskoho myshleniia L. Starky [Adaptation of L. Starky Critical Thinking Test]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V.N. Karazina, 1110, S. 65–70 (Serii «Psykhologhiia»), (in Ukrainian).
6. Ofitsiyniy zvit pro provedennia v 2016 rotsi zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia rezultativ navchannia, zdobutykh na osnovi povnoi zahalnoi serednioi osvity [Official Report about External Independent Evaluation Test of Tution Results Obtained on Basis of Complete Secondary Education]. (in Ukrainian). [http://testportal.gov.ua/files/report/s/ZVIT\\_ZNO\\_2016\\_Tom\\_1](http://testportal.gov.ua/files/report/s/ZVIT_ZNO_2016_Tom_1)
7. Sysoieva S.O. (2006). Pedahohichni tekhnolohii: kortka kharakterystyka sutnisnykh oznak [Pedagogical Technologies: brief characteristics of essential features]. Pedahohichni protsesy: teoriia ta praktyka, 2, S. 127–131 (in Ukrainian).
8. Slastenin V.A. (2002). Pedahohyka : ucheb. posob. dlia stud. vysh. ped. ucheb. zavedenii [Pedagogy: textbook for students of higher educational institutions]. Pod red. V.A. Slastenina. M., Izd. tsentr «Akademiia» 576 s. (in Russian).
9. Paul Richard W. (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 575 p. (in English).
10. Jianguye Gu. Preparing Students with 21<sup>st</sup> century Skills: integrating scientific knowledge, skills and epistemic beliefs in middle school science curricula. Emerging technologies for STEAM education. DOI: 10.1007/978-3-319-02573-5\_3 (in English).

**Астафьева М.М., Прошкин В.В., Радченко С.С**

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА ПРИ РЕШЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ НА ПОСТРОЕНИЕ**

*В статье доказано, что формирование у учащихся навыков XXI века, в частности их главного составляющего, — критического мышления, может осуществляться с помощью технологического подхода как ведущего направления современного научного познания. Отмечено, что геометрические задачи на построение могут служить эффективным инструментарием для формирования качественного мышления и других важных навыков XXI в.. Выбран алгоритм создания технологии формирования у учащихся навыков XXI в. в процессе решения геометрических задач на построение: определение цели, задач, методологических основ, принципов технологии; моделирование содержания, форм, методов и средств формирования навыков XXI в.; диагностика конечного уровня сформированности исследуемого феномена. Реализация выделенных составляющих осуществлена поэтапно: целевой*

(содержит цель, методологические основы, принципы, диагностику); содержательно-процессуальный (внедрение содержания, форм и методов, средств обучения); контрольно-оценочный (проверка полученных результатов). Многокритериальная оценка уровня критического мышления проведена методами теории нечетких множеств и представлена с помощью термов лингвистической переменной «Критическое мышление».

**Ключевые слова:** геометрия, задачи на построение, навыки XXI века, педагогическая технология, учащиеся, формирование.

**Mariia Astafieva, Volodymyr Proshkin, Serhii Radchenko**

#### **PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF FORMATION OF 21<sup>st</sup> CENTURY SKILLS OF MODERN PUPILS BY MEANS OF GEOMETRICAL CONSTRUCTION TASKS**

*In this article it is proved that formation of skills of 21<sup>st</sup> century, in particular, their key component — critical thinking, can be carried out by means of technological approach as the leading direction of the modern scientific knowledge. The analysis of actual practice, which testifies of extremely low level of critical thinking formation of the majority of schools graduates, is submitted. It is found out that there is an urgent need, a public request for the pedagogical technologies aimed at the development of critical thinking of pupils. It is noted that geometrical construction tasks can serve as efficient tools of qualitative thinking and other important skills of the 21<sup>st</sup> century.*

*The algorithm of technology development of 21<sup>st</sup> century skills formation through geometrical construction tasks solution is selected. The algorithm consists of the following stages: definition of the purposes, tasks, methodological bases, principles of the technology; modeling of contents, forms, methods and means of 21<sup>st</sup> century skills formation; diagnostics of final level of formation of the studied phenomenon.*

*Realization of the specified components is implemented gradually: objective stage (contains the purpose, methodological bases, the principles and diagnostics); procedural stage (introduction of contents, forms and methods, tutorials); monitoring stage (monitoring of the received results). The element of the developed technology, in the form of the facultative course «Geometrical Constructions» (hour amount — 30 hours) for the 8<sup>th</sup> grade, is approved during 2015–2016 at school No. 306 in Kyiv.*

*Multicriteria assessment of critical thinking level is carried out by methods of the fuzzy-set theory and reflected by means of terms of the linguistic variable «Critical Thinking».*

**Key words:** geometry, construction tasks, skills of 21<sup>st</sup> century, pedagogical technology, pupils, formation.

#### **Рецензент:**

Сапожніков С.В., доктор педагогічних наук, професор

Стаття надійшла до редакції 01.08.2017

Прийнято до друку 01.09.2017

# ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.014.3:81'23

**Н.М. Дика**

ORCID id 0000-0003-1385-5027

## ФОРМУВАННЯ МОВНИХ ПОНЯТЬ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ (10–11 КЛАСИ)

*У статті обґрунтовано проблему формування мовних понять учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовано різні концепції і підходи щодо тлумачення мовних понять, зосереджено увагу на провідній необхідності у підготовці грамотної людини з належним рівнем лінгвістичної компетентності, заснованої на системі знань про мову. Подано систему вправ, спрямовану на формування мовних понять в учнів старших класів у процесі систематизації та узагальнення знань з морфології.*

**Ключові слова:** морфологія, навички XXI століття, граматична система української мови, іменні частини мови, службові частини мови, мовне поняття, граматична категорія.

© Дика Н.М., 2017

**Вступ.** Сучасні тенденції у розвитку освіти (гуманітаризація, антропоцентризм, фундаменталізація, глобалізація тощо) зумовили появу нових вимог до освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема до її якості. Нині відбуваються концептуальні зміни у змісті освіти, а, відповідно, і в напрямках, завданнях, що орієнтують на формування творчої особистості, яка володіє вміннями і навичками XXI ст. До останніх належать уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, вміння логічно обґрунтовувати позицію, здатність до співпраці в команді, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики та приймати рішення, ініціативність, творчість, здатність вирішувати проблеми, уміння читати і розуміти прочитане.

З огляду на це нова українська школа покликана створити умови для продуктивної освітньої діяльності учнів з метою розвитку вмінь критичного мислення і переробки значного обсягу наукової інформації, їх використання у сучасних реаліях.

Науковці, вчителі-словесники, методисти у своїх публікаціях особливу увагу звертають на ґрунтовну філологічну підготовку учнів профільної школи. Висловлено чимало порад, практичних

рекомендацій щодо вивчення мовного матеріалу (О. Біляєв, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, М. Львов, Л. Мацько, Л. Мамчур, С. Омельчук, М. Пентилюк, Г. Шелехова та ін.), що стали основою для освітнього процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження сутності мовного поняття як основи граматичної будови мови здійснювали В. Бабайцева, О. Бондарко, Б. Головін, Т. Гоголіна, О. Есперсен, С. Кацнельсон, О. Пешковський, А. Рубаєва, Ф. Фортунатов, Ф. Уракова, А. Шахматов, Л. Щерба, Р. Якобсон та ін. Також значна увага в їхніх працях приділяється висвітленню системи сучасних поглядів на процес формування мовної термінології в учнів ЗНЗ.

Засвоєння мовних понять з граматики — процес складний і поступовий. Він потребує врахування системної специфіки мови, лексико-семантичних та лексико-граматичних особливостей класів слів, їх диференційних ознак та розуміння основних характеристик морфологічних і синтаксичних категорій як засобів ефективної комунікації.

Як свідчить практика, учні старшої школи демонструють недостатній рівень мотивації до вивчення української мови як засобу професійної самореалізації особистості, а тому і володіння

нею задля спілкування, пізнання, неперервного здобуття знань є для них неактуальним. У зв'язку з цим потребує подальшого вивчення проблема трансформації лінгвістичної теорії в мовнокомунікативну компетентність.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей формування мовних понять в умовах реалізації Концепції нової української школи (10–11 кл.).

До морфологічних умінь учнів традиційно зараховують: уміння розпізнавати частини мови, визначати їх ознаки й форми; здійснювати морфологічний розбір слів і словосполучень у реченні, з'ясовуючи їх синтаксичну роль; правильно утворювати форми всіх частин мови; правильно й доречно вживати у власному мовленні всі частини мови та їх форми відповідно до стилю й типу мовлення майбутнього тексту; обґрунтовувати з морфологічного погляду орфографію, розв'язувати конкретні орфографічні завдання в тому разі, якщо морфологічне обґрунтування необхідне; морфологічно обґрунтовано вдосконалювати й редагувати текст: виправляти помилки й недогляди в утворенні форм слів, усувати помилки в написанні тощо; оцінювати власне й чуже мовлення щодо різноманітності та доцільності вибору морфологічних засобів мови, правильності їх вживання з погляду комунікації [3, 117].

Серед мовних умінь, що формуються у процесі навчання морфології української мови за дослідницького підходу, С. Омельчук виділяє такі групи вмінь: класифікаційні морфологічні; розпізнавальні морфологічні; морфолого-орфографічні;

морфолого-словотвірні; продуктивні морфологічні й дещо окремо — граматико-стилістичні [6, 109–111] тощо.

У мовних поняттях узагальнено суттєві ознаки мовних явищ. Отже, процес роботи над формуванням поняття насамперед має включати аналіз певного мовного матеріалу з метою виділення істотних особливостей досліджуваного явища. Учитель, враховуючи програмні вимоги, чітко визначає для себе суттєві ознаки поняття, уточнює, з якими з них (істотними або неістотними) необхідно ознайомити учнів, який теоретичний матеріал варто використовувати, які методичні форми, прийоми і засоби навчання (рис. 1).

Для розроблення системи вправ, що спрямована на засвоєння мовних понять під час вивчення морфології, потрібно враховувати когнітивні й мотиваційні компоненти вікового розвитку старшокласників. На розвиток внутрішньої мотивації позитивно впливають такі фактори: усвідомлення учнями власної автономії; відчуття старшокласниками власної компетентності; ситуація вільного вибору; внутрішня мотивація учіння і приклад вчителя [1, 39]. Ефективність освітнього процесу певною мірою залежатиме від вироблення в учнів внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності, яка пов'язана із засвоєнням мовних понять, що охоплює п'ять етапів (рис. 2).

Показниками засвоєння морфологічного поняття є знання, що допоможуть розрізняти схожі між собою категорії; уміння застосовувати правила та наводити приклади; навички користування знаннями в ситуаціях творчого характеру.



Рис. 1. Методичні умови ефективно організації роботи над формуванням мовних понять в учнів ЗНЗ під час навчання морфології

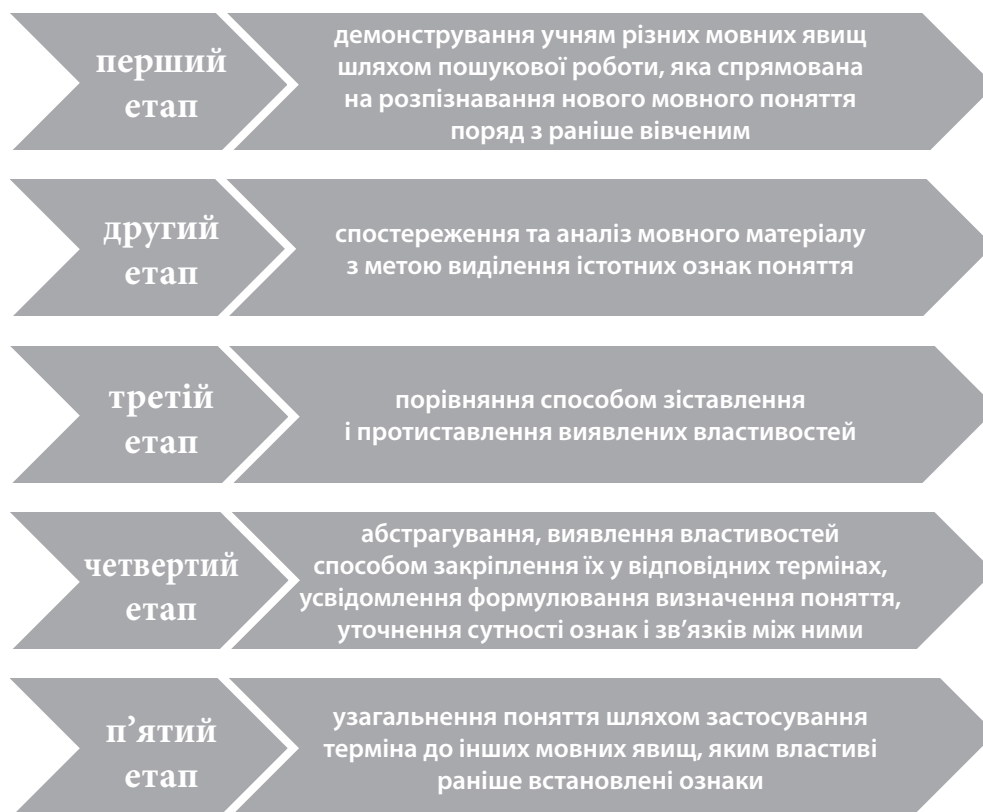


Рис. 2. Етапи засвоєння мовних понять

Серед вправ і завдань, що сприяють формуванню в учнів старшої школи мовних понять, нами було виокремлено такі:

— когнітивно-діяльнісні (вимагають від учнів рецепції, усвідомлення і фіксування у пам'яті отриманої інформації, групування мовних понять за відповідними ознаками, знаходження основних термінів тощо);

— мотиваційно-орієнтувальні (передбачають розвиток уміння визначати певні мовні поняття, прогнозувати результати проблемних питань з мови та комунікації);

— продуктивні (потребують творчого застосування здобутих знань, реалізації їх у певній мовленнєвій ситуації);

— репродуктивні (сприяють відтворенню вивченого, добору мовних понять за певними критеріями і виділенню основної інформації);

— оцінно-контрольні (спрямовані на розвиток уміння перевіряти правильність визначення мовних понять, оцінювати відповіді згідно з вимогами й аналізувати, прогнозувати кінцевий результат).

Нижче наведено приклади вправ відповідно до згаданих методичних рекомендацій та етапів формування мовних понять у процесі вивчення морфології.

- **Перший етап.** Спостереження над мовним матеріалом.

*З наведеного уривку випиши іменні та службові частини мови. Поміркуй, які спільні граматичні категорії мають іменні частини мови. Слова записуй у тій же формі, що й у вірші.*

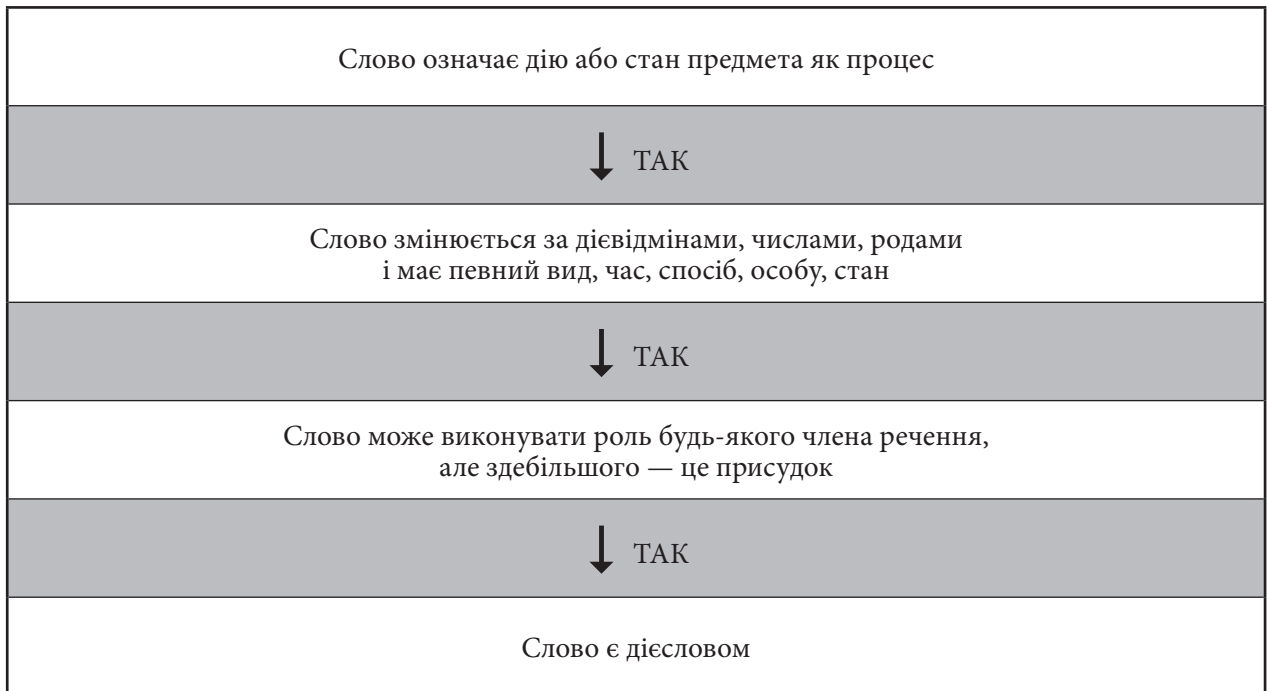
Ми маємо право на сум і любов,  
 На щастя, на сонце, на трави,  
 І навіть на булькання зайвих розмов  
 Ми іноді маємо право.  
 Ми маємо право померти самі,  
 І хочеш не хочеш — таки повмираєм,  
 Та треба з'явити собі на умі  
 Що світ зберегти від водневих громів  
 Ми з вами обов'язок маєм.

(В. Симоненко)

- **Другий етап.** Колективне опрацювання алгоритму.

*Уяви ситуацію: тобі доручили з'ясувати, що спільного і відмінного в значенні, морфологічних ознаках та синтаксичній ролі дієслова й іменника, дієслова й прикметника, дієслова й числівника, дієслова й займенника. Склади зв'язне висловлювання, використавши поданий нижче алгоритм.*

### Як розпізнати дієслово (алгоритм)



- **Третій етап.** Порівняння способом зіставлення і протиставлення виявлених властивостей.

*Прочитай речення. Знайди прислівники, визнач до якого розряду вони належать, запиши у відповідну колонку.*

Це не любов, а неясна тривога материнства приходить до неї раніше любові. Не раз ця тривога передчасно підштовхує дівчину до того, що не стало коханням. Це підсвідомо відчувала й Оксана і дедалі частіше вечорами дивилася на татарський брід, на дорогу за бродом і на Чумацький шлях над світом. (М. Стельмах)

Відповідь:					
Способу дії	Міри і ступеня	Часу	Мети	Причини	Місця

- **Четвертий етап.** Розпізнавання досліджуваної категорії з-поміж інших.

*1. Прочитай речення, знайди дієприкметник, визнач його граматичні ознаки, заповнивши таблицю (відповідь давати одним словом у Н. в.).*

У біль душі, цей виплаканий спів, в своїх октавах виливаю (Микола Вороний).

Дієприкметник	Рід	Число	Відмінок	Час	Вид	Стан

*2. Знайди у реченні дієприслівник, визнач його граматичні ознаки.*

Ставши класиком України, Шевченко став «класиком для всіх народів» (Л. Арагон).

Вид	Перехідність-неперехідність	Дієприслівник

- **П'ятий етап.** Узагальнення поняття шляхом вживання терміна до інших мовних явищ.

1. Впиши у вільні рядки вигуки, що можуть виразити названі почуття. Багатозначні вигуки підкресли.

Здивування _____	Привітання _____
Вдячність _____	Зневагу _____
Схвалення _____	Розгубленість _____

2. Вигуки та звуконаслідувальні слова, вжиті в реченнях у ролі самостійних частин мови, підкресли як члени речення.

І. «Ой» з біди не витягне, «ох» небезпеки не відверне. Розум допомагає людині, «но-о-о!» підказує конячині. Під кожним дахом знаються з Охом і Ахом. За «спасибі» коня не купують. Сказавши «так», не кажи потім «ох». (*Народна творчість*).

ІІ. Давно не чув, зозуле, навіть в снах уже твого «ку-ку»... (*В. Підпалий*). Геть пішла луна в заснулому саду (*С. Васильченко*). Котиться Україною в теплі краї «Кур-р-р-ли-и!» Зорі над Україною, ми ще не вимерли (*Д. Іванов*). Несла ворона до мого двора, мов сиру крихітку, своє картаве «кра» (*І. Нехода*).

**Висновки.** У процесі навчання української мови в старших класах профільної школи учні мають оволодіти теоретичним та практичним матеріалом про історію мови, її фонетичну й орфоепічну систему, лексику та фразеологію, граматичну будову, словотвір, стилістику, на основі чого виробити вміння і навички зв'язного мовлення, розвивати критичне мислення, удосконалити навички ХХІ ст. Отже, фахова підготовка педагога потребує освіченої особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та вмінь, здатності до новаторства, творчості, самореалізації.

Реформування школи, оновлення змісту й структури загальної середньої освіти актуалізують проблему якісної підготовки сучасного вчителя і вчителя-словесника, формування предметних компетентностей майбутнього освітянина в умовах вищого навчального закладу.

#### ДЖЕРЕЛА

1. *Войшвилло Е.К.* Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 239 с.
2. *Дика Н.М.* Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення / Н.М. Дика // Педагогічний процес: теорія і практика. — 2015. — № 5–6 (50–51). — С. 37–42.
3. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Михаил Ростиславович Львов. — М. : Просвещение, 1988. — 240 с.
4. *Мацько Л.І.* Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ. філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л.І. Мацько. — К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. — 607 с.
5. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред.: М.І. Пентилюк: М.І. Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.* — К. : Ленвіт, 2004. — 400 с.
6. *Омельчук С.А.* Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика : [монографія] / С.А. Омельчук. — К. : Генеза, 2014. — 368 с.

#### REFERENCES

1. *Voyshevillo Ye.K.* (1989). Ponyatiie kak forma myshleniia: logiko-gnoseologicheskii analiz [Concept as Form of Thinking: logical-gnoseological analysis]. M., Izdatelstvo MGU, 239 s. (in Russian).
2. *Dyka N.M.* (2005). Robota z uchniamy starshoi shkoly nad lnhvistychnymy ponyattiamy: vyvchennia skladnopidryadnoho rechennia [Work with High School Students on Linguistic Concepts: Studying Complex Sentence]. Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka, 5–6 (50–51), S. 37–42 (in Ukrainian).
3. *Lvov M.R.* (1988). Slovar-spravochnik po metodike russkogo yazyka: ucheb. posob. dla stud. ped. in-tov [Dictionary-Reference Book on Methodology of Russian Language]. M., Prosveshchenie, 240 s. (in Russian).

4. Matsko L.I. (2009). Ukrayinska mova v osvithomu prostori : navch. posib. dlia stud. filol. osvitho-kvalifikatsiinoho rivnia «mahistr» [Ukrainian Language in Educational Environment]. K., Vydavnytstvo NPU im. M.P. Drahomanova, 607 s. (in Ukrainian).
5. Metodyka navchannia ukrayinskoï movy v serednikh osvithnikh zakladakh [Methodology of Teaching Ukrainian at Secondary Education in Stitutions]. (2004). Kol. avt. za red.: M.I. Pentyliuk; M.I. Pentyliuk, S.O. Karaman, O.V. Karaman ta in. K., Lenvit, 400 s. (in Ukrainian).
6. Omelchuk S.A. (2014). Navchannia morfolohii ukrayinskoï movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka: monographia [Teaching Morphology of Ukrainian Language on Basis of Research Approach: theory and practice]. K., Heneza, 368 s. (in Ukrainian).

**Дикая Н.М.**

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ПОНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ (10–11 КЛАССЫ)**

*В статье обоснована проблема формирования языковых понятий учащихся общеобразовательных учебных заведений. Проанализированы различные концепции и подходы к толкованию языковых понятий, сосредоточено внимание на необходимости в подготовке грамотного человека с должным уровнем лингвистической компетентности, основанной на системе знаний о языке. Подано систему упражнений, направленную на формирование языковых понятий у учеников старших классов в процессе систематизации и обобщения знаний по морфологии.*

**Ключевые слова:** морфология, навыки XXI века, грамматическая система украинского языка, именные части речи, служебные части речи, языковое понятие, грамматическая категория.

**Natalia Dyka**

**LANGUAGE CONCEPTS DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF CONCEPT OF NEW UKRAINIAN SCHOOL (10–11 CLASSES)**

*The author substantiates the problem of development of language concepts of students of general educational institutions. The emphasis is on the skills and abilities of the 21<sup>st</sup> century (ability to express thoughts orally and in writing, critical thinking, ability to logically justify a position, ability to cooperate in a team, ability to constructively manage emotions, evaluate risks and make decisions, initiative, creativity, ability to solve problems and understand reading) that are necessary for successful self-realization of modern personality. Different conceptions and approaches concerning the interpretation of language concepts are analysed, attention is focused on the leading necessity in the preparation of a competent person with an appropriate level of linguistic competence, based on the system of knowledge of language, units of language of all levels used as building material for the generation and recognition of statements, as well as rules for operating them. A system of exercises aimed at forming language concepts in high school students in the process of systematization and generalization of knowledge on morphology is presented.*

**Key words:** morphology, skills of 21<sup>st</sup> century, grammatical system of Ukrainian language, parts of speech, language concept, grammatical category.

*Стаття надійшла до редакції 30.09.2017р.*

*Прийнято до друку 03.10.2017 р.*



## **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ФОРМАТІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

*У статті висвітлено особливості поняття «критичне мислення»; визначено завдання і мету дослідження розвитку критичного мислення у форматі інформаційної педагогіки; окреслено шляхи їх розв'язання як першооснови якісного освітнього процесу в умовах розвитку інформаційного суспільства; проаналізовано праці вітчизняних і зарубіжних науковців, лінгводидактів, педагогів-практиків; запропоновано основні вектори інтеграції критичного мислення у формат інформаційної педагогіки.*

**Ключові слова:** гіпотеза, інформаційна педагогіка, інформація, критичне мислення, мислення, освітній процес, судження, усвідомлення.

© Козир М.В., 2017

«Недостатньо мати гарний розум, головне —  
правильно його використовувати»

*Р. Декарт*

**Вступ.** Освітній процес, побудований на засадах критичного мислення, в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства за останні 10 років став основою впровадження навичок XXI ст. не лише у провідних країнах Європи, а й по всьому світові. Міжнародний економічний форум у Давосі регулярно складає перелік актуальних soft skills, необхідних для успішної кар'єри. У рейтингу цих навичок за останні роки критичне мислення піднялося з 4 місця на 2-ге. Уміння критично мислити на сьогодні забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес, є запорукою демократії, забезпечує самостійні й відповідальні дії, характеризується самовдосконаленням.

**Метою статті** є дослідження розвитку критичного мислення у форматі інформаційної педагогіки.

**Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців, лінгводидактів, педагогів-практиків** дав можливість визначити теоретичну основу нашого дослідження.

Із прагматичної точки зору критичне мислення розглядається як науковий підхід до розв'язання широкого кола проблем — від буденних до професійних. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США і сягає корінням у праці відомих американських психологів XX ст. — У. Джемса та Дж. Д'юї. Засновник Інституту Критичного мислення Метью Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване на кри-

теріях, виправляє себе (самовдосконалюється) та враховує контекст. Американська спільнота однією з перших почала перетворюватись на інформаційне суспільство, яке характеризується змінами, що прискорюються. Інформація почала набувати якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, що передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. Ті, хто не міг пристосуватися до нових умов життя, часто не могли впоратися з новими складними питаннями, до того ж ставали легкою здобиччю шахраїв. В Америці серйозно поставилися до цієї проблеми і почали шукати нові підходи до навчання своїх громадян. М. Ліпман започаткував практику навчання критичного мислення і пов'язував необхідність такого навчання із тим, що демократичне суспільство потребує розумних громадян, а не просто раціональних. Вчений запровадив програму «Філософія для дітей», яка давала змогу навчати дітей мислити з початкових класів і до закінчення школи.

У майбутньому, передбачає Р. Пауль, головним капіталом буде вже не інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві. Сучасний світ, стверджує вчений, потребує постійного вдосконалення навичок мислення для

системного творення і ефективної, якісної передачі інформації.

Такий тип мислення потрібен для розв'язання неординарних практичних завдань. Коли перед нами постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних компетентностей, тоді ми залуцаємо принципи, стратегії, процедури критичного мислення. Це відбувається під час розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірної оцінки та ухвалення рішень. Ф. Станкато зазначав, що критичне мислення — це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем (Stancato F., 2000, p. 25).

Отже, основне призначення критичного мислення — це розв'язання проблем (завдань), а головним результатом критичного мислення є судження.

Висунення гіпотез — це одне з ключових умінь у критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку. Психологічно критичне мислення ґрунтується на прагненні до творчого пошуку, жадобі до знань. С. Терно розробив теорію розвитку критичного мислення у процесі навчання.

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання. На необхідності вирішувати проблеми наголошували Дж. Д'юї, М. Ліпман, Д. Клустер, Д. Халперн, Ф. Станкато, Н. Дауд, З. Хусін та інші дослідники. Суперечлива ситуація є пусковим механізмом критичного розмірковування, а розв'язання питань забезпечує опанування принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Потреба у критичному мисленні виникає тоді, коли ми стикаємося зі складними ситуаціями вибору, які вимагають ретельного обмірковування та оцінювання.

Характерною особливістю цього типу мислення є те, що процес міркування нестандартний, нешаблонний, відсутній готовий взірець розв'язку. Проблемність забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів; спонукає вчителя ознайомити школярів із правилами критичного мислення; потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять; а також орієнтує на письмове викладення розв'язків задач та організацію осмислення цих розв'язків. А це означає, що наслідком навчання через критичне мислення виступають особистісні зміни учнів та студентів, тобто їхній розвиток: вони перебудовують свій досвід, здобувають нові знання та способи розв'язування проблемних задач.

Системотвірною властивістю є усвідомленість, оскільки найсуттєвіша риса критичного мислення — високий ступінь усвідомленості власних

розумових дій, пильна увага до них. Ф. Михайлов стверджував: «Усвідомлення — завжди рух та пошук нових проблем, вихід за рамки уявлень, що склалися. Тому усвідомити необхідність означає усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже дану суперечність. А це означає по-новому побачити майбутнє, сформулювати мету своїх дій» (Михайлов Ф.Т., 1994, с. 22–34). Усвідомленість робить людину вільною, дає змогу конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини — ідеальною метою. Життєдіяльність невільної людини повністю підкорена обставинам, у той час як вільна людина усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей — перероблення самого себе. Таким чином, усвідомлення веде до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації.

Усвідомленість породжує самостійність, яка характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. «Свобода, — стверджував Дж. Д'юї, — не полягає в підтримці безперервної та безперешкодної зовнішньої діяльності, але є чимось досягнутим шляхом боротьби, особистого розмірковування, виходом із утруднень, що перешкоджають безпосередньому достатку та довільному успіху» (Д'юї Дж., 1997, с. 158). Самостійність мислення, як зазначає С. Максименко, спирається на знання та досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів вирішення пізнавальних та інших проблем. «Самостійність людини, — стверджує О. Петунін, — це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем» (Петунін О., 2004, с. 62–77). Ключовими якостями самостійної людини є вміння рефлексувати та ставити перед собою цілі. Цілеутворення завжди передбачає напрацювання планів, що без обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості неможливо, адже цей процес потребує виваженого обмірковування, а його виконання слід контролювати і коригувати.

Для того, аби мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес, необхідна наявність комплексу чинників:

1) цілі навчання (мотивація) — створення проблемної ситуації;

2) засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування;

3) зміст навчання, поданий системою проблемних задач, що поступово ускладнюються;

4) метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору;

5) форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору;

6) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику);

7) стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок

У Концепції Нової української школи, розробленій за безпосередньої участі Міністра освіти і науки Лілії Гриневич та ухваленій Колегією МОН 27 жовтня 2016 р., вже у першому абзаці зазначено: *«За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але, — додано одразу, — українська школа не готує до цього»* (Тягло О.В., 2017).

З чого варто починати? Як навчати дітей розрізняти факт і суб'єктивне бачення, не піддаватися на маніпуляції? Відповідь — використовувати методи розвитку критичного мислення під час уроків.

Критичне мислення — складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень. З педагогічної точки зору критичне мислення — це комплекс мисленневих операцій, що характеризується здатністю людини:

— аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

— бачити проблеми, ставити запитання;

— висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

— робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Цим мисленневим операціям можна і необхідно навчати, а далі — вдосконалювати їх, тренувати, як, наприклад, тренують м'язи спортсмени чи техніку гри музиканти. І саме школа є ідеальним середовищем для цього.

Погоджуємося із думкою Пометун О., яка головне завдання учнів у процесі розвитку критичного мислення вбачає у «конструюванні» знань і навичок, формуванні власного ставлення до теми (Пометун О.І., 2017). Для цього вони

з допомогою вчителя порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити; ставлять запитання щодо нового навчального матеріалу; експериментують, пробують застосувати новий матеріал на практиці за допомогою наявних у них уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми; аналізують отриманий досвід; переглядають свої очікування й висловлюють нові; виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції; відстежують хід власних думок; доходять висновків щодо змісту матеріалу; пов'язують зміст уроку з особистим досвідом; відпрацьовують уміння і стратегії мислення.

**У чому сила такого стилю викладання?** Коли учень долучається до сприйняття нової інформації під час читання тексту, перегляду фільму, прослуховування лекції вчителя, він навчається відстежувати своє розуміння нового й не ігнорувати прогалини в ньому. При цьому доцільно, аби він записував те, що не зрозумів, аби з'ясувати в майбутньому. Подальше відпрацювання й закріплення учнем нових знань відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації активної самостійної роботи.

Обов'язкові елементи розвитку критичного мислення в учнів — індивідуальний пошук та обмін ідеями в групах чи загальному колі. Дуже важливою є послідовність цих елементів — пошук має неодмінно передувати обміну думками. З огляду на вищезазначене, ефективними методами під час основної частини уроку є:

— читання (запитання, узагальнення) в парах;

— читання з визначенням опорних слів;

— читання з маркуванням;

— «тонкі» й «товсті» запитання тощо.

**Висновки.** Отже, згадуючи останнє речення з процитованого раніше абзацу Концепції Нової української школи: «але українська школа не готує до цього», має сенс наступне доповнення: «але українська школа не готує, не готова і поки що не готується серйозно до цього». Це є стимулом для розгортання належної інтелектуальної та міжособистісної активності усіх суб'єктів освітнього процесу.

На нашу думку, в освітніх установах потрібні різноманітні заходи, майданчики в реальному чи віртуальному просторі, де зазначені сторони регулярно спілкувалися б, обмінювалися відомостями і дискутували, разом долали наявні утруднення.

Це задача не лише для Міністерства освіти і науки, для різноманітних фондів, громадянських організацій, які діють в освітянській сфері, а й для сумлінних вчителів і науковців. Зрештою саме від них залежить, чи постане культура критичного мислення в новій українській школі.

## ДЖЕРЕЛА

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. / Дж. Дьюи ; [пер. с англ. Н.М. Никольской]. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.
2. Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко ; за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. — К. : Форум, 2000. — С. 202–217.
3. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Рус. яз. — 2002. — № 29. — С. 3.
4. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Thinking in Education. — Cambridge, 1991. — P. 7–25.
5. Михайлов Ф.Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Ф.Т. Михайлов // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В.В. Давыдова / Российская академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 22–34.
6. Петунин О.В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / О.В. Петунин // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 62–77.
7. Поль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире / Р.У. Поль ; [edited by A.J.F. Binker] // Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. — 575 p.
8. Пометун О.І. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку) [Електронний ресурс] / О.І. Пометун. — Режим доступу : <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>
9. Савчин М.В. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.В. Савчин. — К. : Академвидав, 2011. — 464 с.
10. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : [посіб. для вчителя] / С.О. Терно. — Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2012. — 70 с.
11. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособ.] / А.В. Тягло. — Х. : Центр усовершенств. соц. образов., 2001. — 210 с.
12. Тягло О.В. Чи буде культура критичного мислення в новій українській школі? [Електронний ресурс] / О.В. Тягло. — Режим доступу : <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/02/9/222533/>
13. Stancato F. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. Stancato // College Student Journal. September, 2000.

## REFERENCES

1. Diui Dzh. (1997). Psykhologiiia i pedagogika myshleniia [Psychology and Pedagogy of Thinking.]. [per. s angl. N.M. Nikolskoi]. M., Sovershenstvo, 208 s. (in Russian).
2. Zahalna psykhologhiia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [General Psychology]. (2000). Za zah. red. akad. S.D. Maksymenka. K., Forum, S. 202–217 (in Ukrainian).
3. Kluster D. (2000). Chto takoe krytycheskoie myshlenie [What is Critical Thinking?]. Russkii yazyk, 29, S. 3 (in Russian).
4. Lipman M. (1999). Refleksivnaia model praktiki obrazovaniia [Reflexive Model of Education Practice]. Thinking in Education. Cambridge, P. 7–25 (in Russian).
5. Mykhailov F.T. (1994). Empiricheskoe i dialektycheskoie ponimaniie lichnosti [Empirical and Dialectical Understanding of Personality]. Filosofsko-psikhologicheskiiie problemy razvitiia obrazovaniia; pod red. V.V. Davydova. Rossiiskaia akademiia obrazovaniia. M.,INTOR, S. 22–34 (in Russian).
6. Petunin O.V. (2004). Problema poznavatelnoi samostoiatelnosti shkolnikov v otechestvennoi pedagogike [Problem of Cognitive Independence of Schoolchildren in National Pedagogy]. Innovatsii v obrazovanii, 6, S. 62–77 (in Russian).
7. Pol R.U. (1990). Kriticheskoe myshleniie: Chto neobkhodimo kazhdomu dlia vyzhivaniia v bystro meniaiushchemsyi mire [Critical Thinking: What is Needed for Everyone to Survive in Rapidly Changing World]. Edited by A.J.F. Binker. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University, 575 p. (in Russian).
8. Pometun O.I. Yak rozvyvaty krytychne myslennia v uchniv (z prykladom uroku) [How to Develop Critical Thinking among Students]. (in Ukrainian). <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/>
9. Savchyn M.V. (2011). Zahalna psykhologhiia [General Psychology]. Navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. K., Akademydav, 464 s. (in Ukrainian).
10. Terno S.O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia shkoliariv u protsesi navchannia istorii: posib. dlia vchytelia [Methodology of Critical Thinking Development of Students in Process of Teaching History]. Zaporizhzhia, Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 70 s. (in Ukrainian).

11. *Тягло А.В.* (2001). *Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособ.* [Critical Thinking Based on Elementary Logic]. Kh., Tsentr usovershenstv. sots. obraz., 210 s. (in Russian).
12. *Тягло О.В.* Chy bude kultura krytychnoho myslenniya v novii ukrayinskii shkoli? [Will There Be Culture of Critical Thinking in New Ukrainian School]. (in Ukrainian). <https://life.pravda.com.ua/columns/2017/02/9/222533/>
13. *Stancato F.* (2000). Tenure, Academic Freedom and Teaching of Critical Thinking. *College Student Journal*.

**Козырь М.В.**

#### **РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМАТЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*В статье освещены особенности понятия «критическое мышление»; определены задачи и цели исследования развития критического мышления в формате информационной педагогики; намечены пути их решения как первоосновы качественного образовательного процесса в условиях развития информационного общества; проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, лингводидактов, педагогов-практиков; предложены основные векторы интеграции критического мышления в формат информационной педагогики.*

**Ключевые слова:** гипотеза, информационная педагогика, информация, критическое мышление, мышление, образовательный процесс, осознание, суждения.

**Margaryta Kozyr**

#### **DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE FORMAT OF INFORMATION PEDAGOGY**

*The article covers the peculiarities of the concept of «critical thinking»; the task and purpose of the research of the development of critical thinking in the format of information pedagogy are determined; the ways of their solution as the basis of qualitative educational process in the conditions of development of the information society are outlined; the works of domestic and foreign scholars, linguodidactics, and practical pedagogues are analyzed; The main vectors of the integration of critical thinking in the format of information pedagogy are proposed.*

*The main purpose of critical thinking is to solve problems, and the main result of critical thinking is judgment.*

*Presenting hypotheses is one of the key skills in critical thinking, since the problem involves formulating assumptions about its solution. Psychologically critical thinking is based on the quest for creative search. The most important condition for the development of critical thinking is the creation of problem situations during training. A characteristic feature of this type of thinking is that the process of reasoning is non-standard, non-template, there is no ready-made model of the solution. Problem provides internal motivation for students' learning activities; prompts the teacher to familiarize students with the rules of critical thinking; needs to use problem learning methods and interactive lessons; as well as orienting on a written statement of problem solving and organization of understanding these solutions. And this means that the consequence of learning through critical thinking is the personal changes of students and students, that is their development: they rebuild their experience, acquire new knowledge and methods for solving problem problems.*

*System-specific property is awareness, since the most important feature of critical thinking is the high degree of awareness of their own mental activities, close attention to them. Consciousness makes a person free, allows you to construct the future in the right way. awareness leads to reflexivity, controllability and self-organization.*

*Critical thinking is a complex and multilevel phenomenon. Thinking critically means freely utilizing high-level mental strategies and operations to formulate substantiated conclusions and assessments, and make decisions.*

*Compulsory elements for the development of critical thinking in students — an individual search and exchange of ideas in groups or the general circle. Very important is the sequence of these elements — the search must necessarily precede the exchange of thoughts.*

**Key words:** hypothesis, information pedagogy, information, critical thinking, thinking, educational process, judgment, awareness.

*Стаття надійшла до редакції 22.09.2017*

*Прийнято до друку 29.09.2017*

## ФЕНОМЕН «ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано особливості тлумачення термінологічного словосполучення «професійна компетентність» у контексті наукових пошуків сучасних вітчизняних та європейських дослідників. Здійснено аналітичний та функціональний аналіз до визначення досліджуваного феномену, виокремлено європейські та вітчизняні підходи до тлумачення «професійної компетентності», а також висвітлено сутнісну відмінність у розумінні цього поняття українськими та європейськими дослідниками.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, професійна компетентність, професійний розвиток, професійна освіта.

© Мельник Н.І., 2017

**Вступ.** Тенденції розвитку сучасної вітчизняної професійної теорії та практики визначаються орієнтацією на міжнародні та європейські методологічні засади, що спричиняється активним міжнародним співробітництвом української держави у світовому економічно-політичному та соціально-педагогічному просторах. Пріоритетними напрямками професійної підготовки у світовому контексті є професійна компетентність, як необхідна для сучасної людини здатність якісно здійснювати свою професійну діяльність. Феномен професійної компетентності характеризується широтою тлумачень та полівекторністю підходів щодо його розуміння. Перші дискусії щодо підготовки компетентного фахівця у певній галузі датуються 1984 р., коли тлумачення терміна «компетентність» розгорнуто було представлено у книзі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (Радионова Н.Ф., 2004). Під цим поняттям учений розумів певне явище, що складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного. Деякі з них належать, швидше за все, до когнітивної сфери, інші — до емоційної; компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки (Радионова Н.Ф., 2004, с. 180). За характеристикою Дж. Равена, складовими компетентності є мотивованими здібностями і включають якості психічних пізнавальних процесів (оригінальність, критичність мислення, звичка до абстрагування тощо), індивідуально-психологічні особливості особистості (самоконтроль, адаптивність, впевненість у собі, наполегливість, довірливість тощо), а також складові загальної освіченості людини (знання про навколишній світ тощо) (Радионова Н.Ф., 2004, с. 180).

У вітчизняній та європейській науці і практиці термін «компетентність» не є новим, але

і досі дискусійним залишається як його змістове трактування, так і інтерпретація. Розвиток педагогічної науки, яка має випереджувальний відносно практики характер, зумовлюється розширенням наукового тезаурусу. Виникнення поняття «компетентність» це той випадок, коли природа поняття провокує не тільки активний розвиток теорії, але й розвиває інтенсивну наукову дискусію серед дослідників. Широковживаність терміну «компетенція» пов'язане безпосередньо з актуалізацією компетентнісного підходу до організації освітнього процесу (Молчанов С.Г., 1998, с. 69). У більшості вітчизняних досліджень констатується, що у лексикон освітніх документів міцно увійшли нові терміни «компетенція» і «компетентність», а до сих пір єдиного й прийнятого для більшості в науковій та освітянській спільноті трактування не існує (Лозовецька В.Т., 2008, с. 102). Л. Пуховська в одній із своїх праць зазначає, що: «...Українськими вченими напрацьовано ряд суттєвих характеристик щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті і освіті в цілому» (Пуховська Л.П., 1998). Дослідниця констатує, що: «Науковці у всьому світі продовжують активно дискутувати щодо розведення таких термінів як «competence», «competences», «competency», «competencies», які вперше були розроблені у сфері менеджменту і використовувались як взаємозамінні (Пуховська Л.П., 1998). І.М. Кубенко зазначає, що: «...українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, що пропонують європейські країни. І хоча в проекті освітніх стандартів є спроби закласти досягнення компетентностей, в освітніх галузях ще немає системного підходу до поняття компетентності. Це є лише постійним предметом дискусій, як у педагогічному середовищі, так і у вітчизняній літературі, як на міжнародному, так і національних рівнях різ-

них країн (Кубенко І.М., 2010). О. В. Овчарук підкреслює, що «...життєві компетентності є також предметом обговорення в Україні, хоча наразі дискусія навколо цього поняття більшою мірою розвивається щодо кола професійних компетентностей як результату професійної підготовки, а також компетентностей, яких мають набувати під час навчання в школі діти-інваліди» (Овчарук О.В., 2007). Окрім того дослідниця відмічає, що «...останніми роками поняття компетентності викликало широку дискусію серед країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД), де проводились дослідження з цієї проблематики в більшості європейських країн (Овчарук О.В., 2007). У колективній монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики)» Н. М. Бібік зауважує, що дискусія з питання трактування понять «компетентність» та «компетенція» пов'язана із «запозиченням термінології з зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозуміння у з'ясування явищ, які за своєю суттю не є новими ні для української ні для європейської термінологічної традиції, ні для педагогічної дійсності» (Бібік Н.М., 2004, с. 46). І далі авторка вказує на те, що «...найбільші труднощі полягають у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виділення ключових компетентностей» (Бібік Н.М., 2004, с. 46). Зазначене є свідченням глибокої дискусії не лише в межах вітчизняного освітнього простору, але й європейського зокрема. Проте, на сучасному етапі дослідники дійшли певної уніфікації, диференціації та розуміння понять «компетенція», «компетентність». Водночас, не менш дискусійним залишається визначення сутності феномену «професійної компетентності», який як і в українському, так і в європейському вимірах підлягає дискусії.

Означене актуалізує необхідність здійснення аналізу поняття «професійної компетентності» у вітчизняному та європейському науковому вимірі, що становить **мету статті**, досягнення якої буде можливе за умови розв'язання двох завдань: аналіз тлумачення поняття в українській педагогічній науці, інтерпретація поняття в дослідженнях європейських вчених та компаративного співставлення, на основі якого можна буде визначити сутнісну відмінність чи спільність у підході до визначення досліджуваного феномену.

**Виклад основного матеріалу.** Перш за все визначимось з розумінням понятійного словосполучення «*професійна компетентність*». Зауважимо, що під «професійною компетентністю» у роботі розуміємо поняття, що походить від лат. термінів «profession» — офіційно оголошене заняття; «compete» — досягати, відповідати, підходити) — інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відо-

бражає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» (Кремін В.Г., 2008, с. 722). В Енциклопедії за редакцією В. Г. Кременя подано і трактування «компетентності» відносно професійної діяльності, під нею розуміється сукупність знань і умінь необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва (Кремін В.Г., 2008, с. 722). Поняття «компетентність» застосовується до різних категорій фахівців, характер праці яких пов'язаний з прийняттям відповідних рішень, тобто тих, котрі уповноважені вирішувати (управлінці, експерти, діагности), це фахівці з ґрунтовними глибокими знаннями у певній галузі (вчені, викладачі, мистецтвознавці) (Вишнякова С.М., 1999, с. 146).

Проблема професійної компетентності психолого-педагогічній літературі, як і питання визначення понять «компетентність» та «компетенція», є комплексною і розглядається у різних аспектах, на сучасному етапі виокремилось два основних підходи до трактування феномену. Прибічники першого підходу розглядають професійну компетентність як систему знань умінь і навичок, в якій не враховується мотиваційна сфера та сфера потреб особистості (В.М. Введенський, С.Г. Молчанова, Н.Г. Ничкало, М.А. Холодная). Представники іншого підходу аналізують професійну компетентність з точки зору залучення людини до загального світу цінностей, в якому особистість реалізує себе як фахівець, професіонал (І.С. Бахов, Б.Р. Борщанська, С.В. Вишнякова, Ю.Б. Гіппенрейтер, В.Г. Жеребкіна, М.Є. Дуранова, Н.В. Матяш, О.П. Савченко, С.О. Скворцова). Контекст нашого дослідження дозволяє розглядати якість підготовки фахівця як важливий індикатор ефективного формування професійної компетентності.

Н.Г. Ничкало у словнику з професійної освіти професійна компетентність пояснюється як сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію (Гончаренко С.У., Ничкало Н.Г., 2000, с. 78). В свою чергу І.А. Зязюн зазначає, що зміст професійної компетентності — це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології (Зязюн І.А., 2004, с. 32).

Професійна компетентність трактується як «коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає соціально-професійний статус і професійну кваліфікацію, а також особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності у працях С.Г. Молчанова (Молчанов С.Г.), 1998, с. 85). З позицій теорії

управління навчальним процесом, наукової організації навчального процесу, а також педагогічної акмеології професійна компетентність результат особливого типу організації предметно-специфічних знань та інтенсивної практики і навчання у відповідній предметній спеціалізації (Cordis, 2016, с. 256–257). В.М. Введенський вважав, що «професійна компетентність» — це сукупність знань, вмінь, що визначають: результативність праці, обсяг навичок виконання завдань професійної діяльності, комплекс знань і професійно значущих якостей особистості, напрям професіоналізації, єдність теоретичної і практичної готовності до праці» (Введенський В.Н., 2003).

У наукових статтях багатьох дослідників поняття «професійна компетентність» пов'язується зі здатністю людини. Так, Б.Р. Борщанська, Ю.Б. Гіппенрейтер, М.Є. Дуранова, Н.В. Матяш визначають «професійну компетентність» — комплекс професійно значущих якостей та властивостей особистості, до яких належать здатність до рефлексії та співробітництва, емпатія, комунікативність, гнучкість, ціннісні орієнтири, що забезпечують здатність до самореалізації у процесі професійної діяльності. Такої ж думки дотримується і Р.Х. Гільмієва (Гільмієва Р.Х., 1998). Вона зазначає, що в основу людської здатності, яка характеризує «професійну компетентність» як наукову категорію, покладено досвід та знання людини, вміння ефективно розв'язувати задачі, які стосуються сфери її професійної діяльності. У свою чергу, А.К. Маркова професійною компетентністю вважає поєднання здатності (особистісні якості) та готовності (знання, вміння) до професійної діяльності (Маркова А.К., 1992).

Інші дослідники фахову компетентністю розглядають крізь призму готовності та спроможності. О.П. Савченко вважає, що професійна компетентність — це готовність до виконання фахово-спрямованої діяльності та спроможність суб'єкта діяльності до виконання повсякденних фахових обов'язків (Савченко О.П., 2010). В.Т. Лозовецька під цим поняттям розуміє сформованість умінь міркувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення, прояви ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння особистої відповідальності за результати праці (Лозовецька В.Т., 2008).

С.М. Вишнякова зазначає, що сутнісна відмінність «професійної компетентності» від терміна «кваліфікація» полягає у тому, що перша поряд із суто професійними знаннями й умінями, які характеризують кваліфікацію, передбачає такі особистісні якості, як ініціативність, комунікативні здібності, вміння навчатися, логічно мислити, здобувати й переробляти інформацію (Вишнякова С.М., 1999, с. 139–131).

Професійна компетентність педагога С.О. Скворцовою визначається як «...властивість

особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності (Скворцова О.С., 2009, с. 93–94).

Підсумовуючи вищесказане, варто зазначити, що професійна компетентність належить до професії і характеризується ступенем підготовленості спеціаліста до професійної діяльності. У загальному значенні українські вчені професійну компетентність тлумачать як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Складові компетентності здебільшого розглядаються шляхом аналізу професійно значущих властивостей і якостей спеціаліста, які забезпечують ефективне виконання поставлених перед ними завдань (Бахов І.С., 2009, с. 57). Окрім того, схарактеризувавши професійну компетентність, учені дійшли висновку про те, що професійна компетентність є сукупністю ключової, базової і спеціальної компетентностей (Маковецька Н.В., 2005, с. 1). Під ключовими маються на увазі компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності. Базові, на думку науковців, відображають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальні компетентності — специфіку конкретної предметної або надпредметної галузей професійної діяльності. Останні розглядаються як реалізація ключових і базових компетентностей (Савченко О.П., 2010, с. 18–19). Формування та розвиток професійної компетентності — це активний процес, що триває протягом трудового життя людини; розгортається послідовно, відповідно до професійного становлення особистості, набуваючи нових форм на кожному етапі професійного розвитку фахівця. У своєму формуванні проходить кілька етапів: професійна адаптація, професійна ідентифікація, професійна індивідуалізація та професійна персоніфікація (Докторович М.О., 2010).

У проекті Стратегії для оцінки дослідницького навчання в галузі науки (SAILS — Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science), який фінансувався Європейською комісією в рамках досліджень організованих європейською громадською організацією «CORDIS» (Community Research and Development Information Service — Співтовариство досліджень та розвитку інформаційної служби), «професійна компетентність» визначена як комплексне утворення блоків професійної підготовки, які забезпечують освітні запити, що базуються на знаннях (когнітивна складова), науковій грамотності та науковому мисленні. Формування необхідних навичок та компетентностей може визначатись та оцінюватись



шляхом використання різних методів, наприклад: методом «клас-діалогу» (classroom dialogue), спостереження за діяльністю педагога, презентації, експертної оцінки професійної діяльності, самооцінки, через письмові або мультимедійні роботи студентів і використання кваліфікаційних вимог, сформульованих у Європейській кваліфікаційній рамці (Holmes L., 2017).

За визначенням відомої в Європі «Освітньої агенції» (Training Agency): «компетенція — це опис того, що особа, яка працює у певній професійній сфері, здатна зробити. Це характеристика дії, поведінки, результату, який особа здатна продемонструвати» (Walters M., 1979, с. 5).

Як зазначає один із європейських дослідників Л. Мітчелл (L. Mitchell): «Для оцінки компетентності як спроможності продемонструвати професійну підготовку, яка відповідає стандартам, важливо взяти до уваги саме процес демонстрації, оскільки лише під час професійної діяльності можна визначити її сформованість чи відсутність» (Mitchell L., 1989).

Функціональний аналіз засвідчив, що у європейській традиції склалося три загальних підходи до тлумачення поняття «професійна компетентність»:

1) як демонстрація спроможності виконати професійні завдання (розробники підходу експерти «Освітньої агенції», Р. Манфільд) (Mansfield R., 1989);

2) професійна компетентність розглядається як діяльність особи в соціальному контексті, розглядаючи продуктивність праці як прийняття певної ролі, що виникає в результаті взаємодії між роботодавцем та працівником (представником підходу є М. Волтерс (M. Walters)) (Walters M., 1979, с. 5);

3) досліджується в контексті продуктивності праці індивіда з точки зору його ставлення до більш широкого питання — «життя»; підхід акцентується на якостях особистості (Л. Холмс) (Holmes L., 2017).

Тож «професійна компетентність», на думку Л. Холмса, пов'язана не тільки з виконанням певних дій, необхідних для «організаційної складової» професії, але й компліюється за рахунок сформованості комплексу особистісних, соціальних і технічних факторів у динамічному контексті професійної діяльності (Holmes L., 2017). Крім того, професійна компетентність тісно пов'язана з «особистим стилем». Тобто, конкретна людина завжди залучатиме до своєї професійної практики особистісні характеристики, пов'язані з її біографією (минулим, теперішнім і довгоочікуваним майбутнім) унікальним способом (Holmes L., 2017).

Визначення «професійної компетентності» в українському та європейському освітніх просторах розглядається з позиції різних підходів: особистісно-діяльнісного (процесуального), системно-структурного, знанневого (когнітивного) та інших. Проте існує відмінність у загальній концепції розуміння означеного феномену, проілюстрована у порівняльній *табл. 1*.

Отже, як свідчать табличні дані, українські науковці, аналізуючи поняття «професійна компетентність», наголошують на особистісних якостях, тоді як європейські — на діяльнісно-функціональному аспекті феномену, тобто на спроможності ефективного виконання / демонстрування професійної дії у заданих умовах.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Здійснений аналіз засвідчив, що, незважаючи на відносно однакову для вітчизняної та європейської науки інтерпретацію феномену «професійної компетентності», відмінність простежується як у підходах, так і в самому тлумаченні останнього, а отже, спричиняє дискусії щодо автентичності та відповідності тлумачень серед українських дослідників. Актуальність визначення відмінностей у тлумаченнях того чи іншого педагогічного феномену лежить також і в площині інтеграції вітчизняної професійної освіти у європейський освітній простір. На окрему увагу заслуговує педагогічна освіта в європейському

Таблиця 1

Професійна компетентність	
У вітчизняному освітньому просторі розуміється в цілому як:	У європейському освітньому просторі розуміється в цілому як:
<ul style="list-style-type: none"> <li>— базова характеристика професійної діяльності фахівця, що містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти;</li> <li>— головними сутнісними ознаками є мобільність знань, гнучкість способів, методів, прийомів, підходів професійної діяльності і критичність мислення;</li> <li>— формування професійної компетентності є обов'язковим компонентом змісту навчання, що займає пріоритетне місце у загальній професійній підготовці майбутнього фахівця</li> </ul>	здатність або спроможність продемонструвати рівень професійної підготовки, що відповідає стандартам, зумовлений сформованістю когнітивного, операційного та функціонального блоків професійної діяльності

вимірі, як один із засобів трансформації вищої освіти України до європейських та міжнародних стандартів професійної освіти в цілому. Однак багатоаспектність та багатокомпонентна структура феномену вищої педагогічної освіти потре-

бує не менш ґрунтовного аналізу понять «професійна педагогічна компетентність» та «професійна компетентність педагога», що визначає перспективи подальших аналітичних наукових розвідок у цьому напрямі.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Бахов І.С. Проблема формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх перекладачів / І.С. Бахов // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2009. — Вип. 47. — С. 56–60. — (Серія «Педагогічні науки»).
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с. — С. 47–52. — (Бібліотека з освітньої політики).
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 51–55.
4. Волосенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя / А. Волосенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. / Уман. держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини ; [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. — Умань : ПП Жовтий О.О., 2012. — Вип. 6., ч. 1. — С. 140–150.
5. Докторович М.О. Професійна компетентність соціального педагога / О.М. Докторович // Вісник Глухівського ДПУ. — 2010. — Вип. 15. — С. 64–69.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
7. Кубенко І.М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті [Електронний ресурс] / І.М. Кубенко // Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою». — 2010. — Вип. № 1. — Режим доступу : [tme.uio.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf](http://tme.uio.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf) (дата звернення: 09.08.2017).
8. Литвинова Н.В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів [Електронний ресурс] / Н.В. Литвинова. — Режим доступу : [http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_102\\_106.pdf](http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf)
9. Лозовецька В.Т. Професійна компетентність / В.Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
10. Маковецька Н.В. Підвищення професійної компетентності як умова професійного розвитку фахівців дошкільних навчальних закладів: [Електронний ресурс] / Н.В. Маковецька. — Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc.../Makov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc.../Makov.pdf)
11. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика. — 1992. — № 9–10. — С. 65–67.
12. Молчанов С.Г. Теоретическая и практическая аттестация педагогических руководящих работников образовательного учреждения / С.Г. Молчанов. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1998. — 255 с.
13. Овчарук О.В. Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти [Електронний ресурс] / О.В. Овчарук // Освітній портал «Освіта». — Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/381/> (дата звернення: 06.08.2014)
14. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І.А. Зязюна. — К. : Вища шк., 2004. — 286 с.
15. Професійна освіта: Словник : навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. — К. : Вища шк., 2000. — 380 с.
16. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / под ред. С.М. Вишняковой. — М. : НМЦСПО, 1999. — 538 с.
17. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець ХХ ст.) / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1998. — № 5. — С. 253–261.
18. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. — 256 с.
19. Радионова Н.Ф. Профессиональная компетентность как результат педагогического образования / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы : матер. IV Международной науч.-практич. конф. кафедры педагогики и андрогогики «». — СПб., 2004. — С. 17–19.

20. Савченко О.П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс] / О.П. Савченко // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Поточні номери журналу та їх автори. — 2010. — Вип. № 3. — Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/)
21. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С.О. Скворцова // Наука і освіта. — 2009. — № 4. — С. 93–94.
22. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. — Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1997. — 397 с.
23. Cordis.europa.eu [Electronic resource]. — URL : [http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126\\_en.html](http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126_en.html)
24. Len Holmes. Understanding Professional Competence: Beyond the Limits of Functional Analysis [Electronic resource]. <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm>
25. Mansfield, R. (1989). Functional Analysis — A Personal Approach, 'Competence and Assessment' (quarterly bulletin of Employment Department's Occupational Standards Branch), Special Issue.
26. Mitchell, L. (1989). Definition of Standards and their Assessment, in Burke.
27. Training Agency (1988). Development of Assessable Standards for National Certification: Guidance Note 3 — The Definition of Competence and Performance Criteria, Sheffield, Training Agency.
28. Walters, M. (1979). A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board.

## REFERENCES

1. Bakhov I.S. (2009). Problema formuvannia profesiino-komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv [Problem of Development of Future Translators' Professional and Communicative Competence]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka, Vyp. 47. S. 56–60. (Seriiia «Pedahohichni nauky»), (in Ukrainian).
2. Bibik N.M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksivnyi analiz zastosuvannia [Competency Approach: reflexive application analysis]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy, pid zah. red. O.V. Ovcharuk. K., K.I.S., 112 s., S. 47–52. (Biblioteka z osviti noi polityky), (in Ukrainian).
3. Vvedenskii V.N. (2003). Modelirovanie professionalnoi kompetentnosti pedagoga [Modeling of Teacher's Professional Competence]. Pedahohyka, 10, S. 51–55 (in Russian).
4. Volosenko A. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti yak vazhlyvyi chynnyk tvorchoi samorealizatsii mabutnoho vchytela [Development of Professional Competence as Important Factor in Creative Self-Realization of Future Teacher]. Uman, PP Zhovtyi O.O. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia ,Vyp. 6, ch. 1, S. 140–150 (in Ukrainian).
5. Doktorovych M.O. (2010). Profesiina kompetentnist sotsialnoho pedahoha [Professional Competence of Social Pedagogue]. Visnyk Hlukhivskoho DPU, Vyp. 15, S. 64–69 (in Ukrainian).
6. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]. (2008). Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, holov. red. V.H. Kremen. K., Yurinkom Inter, 1040 s. (in Ukrainian).
7. Kubenko I.M. (2010). Shcho take kompetentnist i yak yii rozumiiut v osviti [What is Competence and How It Is Understood In Education]. Teoriya ta metodyka upravlinnia osvitoiu, Vyp 1(in Ukrainian). [tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf](http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/1.../kubenko.pdf)
8. Lytvynova N.V. Poniattia «kompetentsiia» i «kompetentnist» u pratsiakh suchasnykh pedahohiv [Concept of “Competence” and “Competency” in Works of Modern Educators]. (in Ukrainian). [http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik\\_19/V19\\_102\\_106.pdf](http://gnpu.-edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_19/V19_102_106.pdf)
9. Lozovetska V.T. (2008). Profesiina kompetentnist [Professional Competence]. Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V.H. Kremen. K., Yurinkom Inter, 1040 s. (in Ukrainian).
10. Makovetska N.V. Pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti yak umova profesiynoho rozvytku fakhivtsiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Increase of Professional Competence as Condition of Professional Development of Specialists of Pre-School Educational Institutions]. (in Ukrainian). [www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc.../Makov.pdf](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc.../Makov.pdf)
11. Markova A.K. (1992). Psiykhologicheskie problemy povysheniia kvalifikatsii [Psychological Problems of Professional Development]. / Pedagogika, 9–10, S. 65–67 (in Russian).
12. Molchanov S.H. (1998). Teoreticheskaia i prakticheskaia attestatsiia pedagogicheskikh rukovodiashchikh rabotnikov obrazovatel'nogo uchrezhdeniia [Theoretical and Practical Certification of Pedagogical Executives of Educational Institution]. Cheliabinsk, Izd-vo Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 255 s. (in Russian).
13. Ovcharuk O.V. Kompetentnist yak kliuch do onovlennia zmistu osvity [Competence as Key to Updating Content of Education]. Osvitnii portal «Osvita» (in Ukrainian). <http://ru.osvita.ua/school/method/381/>

14. Pedahohichna maisternist: pidruchnyk [Pedagogical Mastership: textbook]. (2004). I.A. Ziazun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; za red. I.A. Zyaziuna. K., Vyshcha shkola, 286 s. (in Ukrainian).
15. Profesiina osvita: Slovnyk: navch. posib. [Professional Education: dictionary: teaching. manual]. (2000). Uklad. S.U. Honcharenko ta in.; za red. N.H. Nychkalo. K., Vyshcha shkola, 380 s. (in Ukrainian).
16. Professionalnoieobrazovanie. Kliuchevyieponiatiia, terminy, aktualnaialeksika [Vocational Education. Key Concepts, Terms, Current Vocabulary]. (1999). Pod red. S.M. Vishniakovoi. M., NMTSSPO, 538 s. (in Russian).
17. Pukhovska L.P. (1998). Tendentsii v rozvytku profesiynoi pidhotovky vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy (kinets XX st.) [Trends in Development of Teacher Training in Countries of Western Europe (end of 20<sup>th</sup> c.)]. Pedahohika i psykholohiia profesiynoi osvity, 5, S. 253–261 (in Ukrainian).
18. Raven Dzh. (2002). Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyavlenie, razvitie i realizatsiia [Competence in Modern Society: identification, development and implementation]. M., Kogito-Tsentr, 256 p. (in Russian).
19. Radionova N.F. (2004). Professionalnaia kompetentnost kak rezultat pedagogicheskogo obrazovaniia [Professional Competence as Result of Teacher Education]. Postdiplomnoie obrazovanie: problemy, opyt i perspektivy: mater. IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii kafedry pedagogiki i androgogiki. SPb., S. 17–19 (in Russian).
20. Savchenko O.P. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy vyshchii shkoli [Competency Approach in Modern High School]. Pedahohichni vydannia, e-zhurnal «Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku», Vyp. 3 (in Ukrainian). [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_16/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/)
21. Skvortsova S.O. (2009). Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist ponyattia [Professional Competence of Teacher: content of concept]. Nauka i osvita, 4, S. 93–94 (in Ukrainian).
22. Kholodnaia M.A. (1997). Psikhologiia intellekta: paradoksy issledovaniia [Psychology of Intelligence: research paradoxes]. Tomsk, Izd-vo Tomskogo universiteta, 397 s. (in Russian).
23. Cordis.europa.eu. [http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126\\_en.html](http://cordis.europa.eu/result/rcn/182126_en.html)
24. Len Holmes. Understanding Professional Competence: Beyond the Limits of Functional Analysis [Electronic resource]. <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm>
25. Mansfield, R. (1989). Functional Analysis — A Personal Approach, ‘Competence and Assessment’ (quarterly bulletin of Employment Department’s Occupational Standards Branch), Special Issue.
26. Mitchell, L. (1989). Definition of Standards and their Assessment, in Burke.
27. Training Agency (1988). Development of Assessable Standards for National Certification: Guidance Note 3 — The Definition of Competence and Performance Criteria, Sheffield, Training Agency.
28. Walters, M. (1979). A Guide to Supervisory Training, London, Hotel and Catering Industry Training Board.

**Мельник Н.И.**

#### **ФЕНОМЕН «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ» В УКРАИНСКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

*В статье проанализированы особенности толкования терминологического словосочетания «профессиональная компетентность» в контексте научных поисков современных отечественных и европейских исследователей. Осуществлен аналитический и функциональный анализ к определению исследуемого феномена, выделены европейские и отечественные подходы к толкованию «профессиональной компетентности», а также определено сущностное отличие в понимании этого понятия украинскими и европейскими исследователями.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенции, профессиональная компетентность, профессиональное развитие, профессиональное образование.

**Nataliya Melnyk**

#### **PHENOMENON OF “PROFESSIONAL COMPETENCE” IN UKRAINIAN AND EUROPEAN PEDAGOGICAL THEORY**

*The article analyzes peculiarities of the terminological phrase «professional competence» in the context of scientific researches of modern Ukrainian and European researchers. The analytical and functional analyses have been carried out to determine distinguishing of the phenomenon; European and national approaches to the interpretation of «professional competence» are identified, and the essential difference in understanding of the concept by Ukrainian and European researchers is determined.*

**Key words:** competence, competencies, professional competence, professional development, professional education.

*Стаття надійшла до редакції 13.09.2017*

*Прийнято до друку 30.09.2017*

## ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕНДЕРНИХ СТУДІЙ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті проаналізовано проблеми створення підручника з гендерного знання, спрямованого на формування критичного мислення, подолання гендерних стереотипів та гендерної нерівності у процесі навчання у вищій школі. Автор зазначає, що в українській освіті існує проблема зі створення підручника з гендерних студій. Це пов'язано з тим, що наявні посібники мають чітку прив'язку до певних дисциплін: гендерна психологія, гендерна соціологія, гендерна педагогіка, гендерна журналістика тощо. Розкрито проблему вкорінення гендерних стереотипів у повсякденній практиці вишівського навчання, що й відображено у посібниках, які мають приховані та відкриті елементи статевої дискримінації. Розроблено модель посібника з гендерних студій.*

**Ключові слова:** гендерне навчання, гендерна нерівність, критичне мислення, міждисциплінарний зв'язок, практико-орієнтоване навчання.

© Мельниченко О.В., 2017

**Вступ.** Сьогодні думка про те, що поведінка людини насамперед визначається не стільки своїми біологічними особливостями, як її соціальною роллю на тлі суспільних відносин, стала поступово близькою для науковців. Дійсно, люди настільки різні, а суспільні відносини — мінливі, що сьогодні неможливо визначити роль чи місце індивіда винятково за його біологічними (вік, стать, вага, колір шкіри, наявність особливих потреб) чи ментальними (вірування, ідеологічні переконання, гастрономічні уподобання) характеристиками. Наука, нарешті, повертається обличчям до людини у своїх новітніх концепціях, сформульованих завдяки залученню наукових здобутків філософії, соціології, культурології, педагогіки, психології, журналістики, біології та інших антропологічних («людинознавчих») наук, зростає значущість індивідуальних особливостей особистості.

Однією з важливих перешкод, що заважає розвитку суспільства на шляху до сучасного, цивілізованого, демократичного майбутнього, є проблема формування гендерного паритету (гендерної рівності) та гендерної політики в Україні. Освіта в цьому аспекті є найважливішим методом розв'язання питань гендерної нерівності та гендерного дисбалансу, засадою для формування нового критичного мислення.

Гендерні студії (gender studies) — це загальна назва методологічного підходу вивчення чинників, процесів і результатів соціального конструювання гендеру. Вони мають яскраво виражений міждисциплінарний зв'язок та стосуються низки соціально-гуманітарних і навіть природничих дисциплін. Гендерні знання допоможуть

створенню умов для гендерної рівності та рівноправного розвитку особистості незалежно від статі у сучасному українському суспільстві. Для цього мають бути зроблені радикальні зрушення в гендерній соціалізації дітей та юнацтва, зруйновані гендерні стереотипи, створені умови для мобільності гендерних ролей чоловіків та жінок у суспільстві. Тому перш за все науковцям треба відмовитися від обмежувального, диференційного підходу до виховання особистості залежно від її статі. Замість цього метою навчання та виховання має стати індивідуальний, особистісний розвиток кожної людини.

Однак сьогодні в українській освіті існує проблема зі створення підручника з гендерних студій. Це пов'язано з тим, що існуючі посібники мають чітку прив'язку до певних дисциплін: гендерна психологія, гендерна соціологія, гендерна педагогіка, гендерна журналістика тощо.

Сучасний підручник з гендерних студій має бути універсальним та спиратися на останні наукові дослідження у цій сфері, глибинні міждисциплінарні зв'язки й практику сьогодення. Така потреба покликана важливістю формування гендерних взаємовідносин у молодого покоління. При цьому треба враховувати значні зміни в ролях чоловіків і жінок у сучасному суспільстві, підвищення уваги до людської особистості як унікальної, неповторної сутності, індивідуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основою для виникнення гендерного підходу в освіті та вихованні стало нове соціальне знання (М. Фуко, І. Гофман, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) і наукові роботи теоретиків фемінізму, які були

майже невідомі в Україні до недавнього часу (Дж. Скотт, Дж. Батлер, Ю. Кристева, Л. Ірігарей та ін.). Гендерній проблематиці в освіті приділили увагу такі дослідники, як І. Кон, О. Ярска-Смирнова, Л. Попова, Л. Штильова, І. Кльоцина, О. Чеснокова та ін. Доцільність гендерної освіти в Україні було обґрунтовано в наукових розвідках Т. Талько, Т. Дороніної, О. Луценко та ін. Проблеми створення підручника з гендерного знання розглядали Т. Марценюк (гендерна журналістика), Т. Говорун і О. Кікінеджи (гендерна психологія) та ін.

Можна констатувати той факт, що останніми роками українська наукова спільнота значно просунулася у вивченні та осмисленні гендерної проблематики. Перш за все це пов'язано з прагненням держави до утвердження гендерної демократії, що засвідчене прийняттям Верховною Радою України 8 вересня 2005 р. Закону «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», а 27 грудня 2006 р. ухваленням урядом постанови «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року». На її виконання 10 вересня 2009 р. було підписано наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту». Восени 2013 р. уряд знову прийняв схожий документ зі строком виконання до 2016 р.

Прийняття таких документів продемонструвало світовій спільноті готовність України до глобальних викликів тисячоліття. Але, окрім прийнятих законів та декларацій, міжнародна спільнота очікує реальних кроків із впровадження гендерної рівності в українському суспільстві.

Більшість дослідників зауважують, що абстрактне знання норм моралі та законів суспільства не є гарантом рівноправних стосунків між чоловіком та жінкою, мобільної зміни ними ролей у суспільстві, звільнення від гендерних стереотипів. Важливого значення набуває власний соціальний досвід гендерної взаємодії у реальному житті, який підкріплюється індивідуальною системою цінностей, орієнтацій, настанов, внутрішньою позицією та вмінням критично мислити й аналізувати реальний стан взаємовідносин між чоловіками та жінками в українському суспільстві. У цьому аспекті на першій план висувається гендерна освіта та її роль у формуванні у студентської молоді дійсно рівноправної моделі взаємовідносин між чоловіками й жінками.

На нашу думку, цей процес відбувається не тільки завдяки викладанню таких предметів, як гендерна журналістика, гендерна педагогіка, гендерна соціологія або гендерна психологія. Він є набагато глибшим та різноманітнішим і охоплює майже всі дисципліни навчальної програми

вишу незалежно від спеціальності, яку прагне отримати студент, а саме: філософію, соціологію, культурологію, релігієзнавство, політологію, право, психологію, етику, педагогіку, журналістику тощо.

**Мета статті** — розробити модель підручника з гендерних студій на основі міждисциплінарних зв'язків предметів навчального плану вищої школи та вплив гендерного знання на формування критичного мислення студентів. Як **завдання статті** можна визначити такі: проаналізувати стан існуючих посібників з дисциплін навчального плану вищої школи щодо гендерної рівності та наявності гендерних стереотипів; дослідити міждисциплінарні зв'язки під час вивчення гендерних студій; визначити комплекс методів з формування критичного мислення під час проходження гендерних студій; практичне застосування гендерного знання.

Одним із головних підходів сучасного підручника з гендерних студій має стати критичний підхід, спрямований на зміну існуючого стану речей щодо гендерної рівності, а також активне і свідоме ставлення та критика владних структур всіх рівнів (центральної, регіональної, місцевої) стосовно гендерної політики. Крім того, однією з сильних сторін гендерних студій є їх послідовність та зосередженість на питаннях соціальної відповідальності влади, що також дає змогу безпосередньо формувати критичне мислення студентів.

Слід зазначити, що гендерні дослідження мають свої педагогічні та дидактичні аспекти. Предмет гендерних досліджень характеризується плюралізмом, який можна розглядати як одну з найсильніших сторін дисципліни. Саме гендерні дослідження як предмет вивчення та навчання є містком між гуманітарними, соціальними та природничими науками.

Іншою складовою сучасного посібника з гендерних студій має стати яскраво виражений міждисциплінарний компонент (Henderson E., 2015, р. 38), що безпосередньо пов'язаний з філософією, соціологією, культурологією, релігієзнавством, політологією, правом, психологією, етикою, педагогікою, журналістикою тощо. Крім того, міждисциплінарний компонент має як емпіричний, так і теоретичний контексти, тобто гендерні студії можуть і мають вивчатися практично всіма студентами. Це пов'язано з тим, що неможливо відокремити проблеми статі, класу, етнічної приналежності, раси, віри, сексуальності одне від одного. Звідси логічно випливає висновок про те, що методи навчання, програми та посібники у галузі гендерних досліджень вимагають постійного розвитку та змін.

Головним завданням гендерного навчання у вищій школі є гарантування студентам рівних можливостей у освіті та соціальній діяльності,

а також вільного висловлювання своїх думок, що, у свою чергу буде запорукою формування критичного мислення. Для цього доцільно широко використовувати у посібнику статистичні дані з приводу гендерної нерівності в Україні.

Наявність гендерної нерівності в українському суспільстві засвідчують як міжнародні звіти, так і вітчизняні соціологічні дослідження. Індекс із гендерної рівності (Gender Equality Index) є одним із важливих компонентів щорічного міжнародного Звіту Програми розвитку ООН (UNDP Human Development Report). Станом на 2014 р. Україна посіла в ньому 83 місце за рівнем розвитку людського потенціалу.

У міжнародному звіті Рівня свободи у світі (Freedom in the World, Freedom House) також є розділ про «особисту автономію та індивідуальні права». У ньому, зокрема, зазначається, що будучи в 2014 р. «частково вільною» країною із значенням 3,5 (із максимальних 7), в Україні спостерігається певна низка проблем стосовно забезпечення гендерної рівності: «Гендерна дискримінація забороняється відповідно до Конституції, але урядовці демонструють мало інтересу чи розуміння проблеми. Правозахисні організації скаржаться, що роботодавці відкрито дискримінують претендентів на роботу за ознаками статі, зовнішності та віку. Торгівля жінками за кордоном з метою проституції залишається серйозною проблемою» (Freedom in the World, 2014).

І хоча сьогодні в Україні громадські організації за підтримки ЄС постійно проводять конкурс для українських компаній — «Рівні можливості: найкращий роботодавець» — для створення однакових можливостей під час працевлаштування на роботу для чоловіків та жінок, загальна картина виглядає досить стандартною. Найчастіше роботодавці не хочуть мати справу із молодими жінками або із жінками, у яких є маленька дитина («ви заміжня?», «ви маєте (плануєте мати) дітей?»). Такі питання постійно присутні на співбесідах роботодавців із кандидатками. Водночас чоловіків ніколи не запитують на співбесіді, чи планують ті одружитися або заводити сім'ю. Крім того, зарплата жінок є на 30 % меншою від середньостатистичної зарплати чоловіків; 86 % топ-менеджерів в українських компаніях — чоловіки, а 40 % роботодавців підтверджують, що у чоловіків більше шансів отримати керівну посаду (Гендерні медійні практики, 2014, с. 34).

Іншою проблемою усіх підручників з будь-яких дисциплін навчального плану (насамперед шкільних) є їх орієнтація на розподіл праці за статевою ознакою, закріплення ролей чоловіка та жінки у суспільстві, репродукування гендерних стереотипів, відсутність прикладів успішної діяльності жінок у науці, політиці, економіці тощо.

На цьому перелік перешкод для прийняття гендерних перетворень в Україні не закінчується. Антигендерні ідеї вкорінюються в нашому суспільстві змалечку. Іграшки у дитячих садках, книжки та підручники повідомляють (часто непомітно, але наполегливо) про те, як має бути влаштований увесь світ. Свідченням цього може бути приклад того, як консервативно орієнтовані кола дошкільної освіти з осудом зустріли ідею про те, що вже давно втілюється у шведських державних дитячих садочках, а саме — уникнення акценту на статі дітей та нав'язування типового для хлопців і дівчат набору іграшок. У цьому поборники суворості й чистоти моралі побачили ризик схилення дітей до нетрадиційної сексуальної орієнтації.

Усе перелічене підтверджує наявність гендерних стереотипів у повсякденній практиці як вишівського, так і шкільного навчання, що й відображається у посібниках. Перш за все, це стійке вкорінення пояснюється наслідком прихованих чи відкритих елементів статевої дискримінації. Відкритою дискримінацією вважається наявність навчальних програм, що викладаються окремо для хлопчиків і дівчаток. Це є досить характерним для уроків праці в середній школі. Традиційно дівчаток навчають веденню домашнього господарства (готуванню, шиттю), хлопчиків — столярній і слюсарній справі.

Прихована дискримінація — це наявність гендерних стереотипів у шкільних підручниках та інших навчальних матеріалах, їх ретрансляція у поведінці вчителя під час занять. Зокрема, у більшості шкільних підручників дівчаткам пропонується тільки одна модель ідентифікації (родина), хлопчики мають більш широкий вибір, але при цьому їхня сімейна роль розглядається як периферійна. Жінки показані пасивними, зайнятими традиційними справами (готування, прибирання тощо). Чоловіки та хлопчики зайняті роботою або хобі. Граматика мови підручників часто вимагає використання чоловічого роду, особливо коли йдеться про людину або людей взагалі, без посилення на статеvu належність.

Таким чином, навчальний план / навчальна програма, приховуючи дискримінацію, нав'язують особистості певну суспільну роль шляхом відповідного підходу до освіти форми навчально-виховного процесу не лише ретранслюють традиційні гендерні стереотипи, стандарти, упередження, а й через саму систему організації освітнього процесу (зміст предметів, структуру, методи і форми освіти, стиль поведінки і викладання, специфіку гендерної стратифікації вчительської професії) закріплюють і підтримують гендерний дисбаланс, позиціонуючи при цьому однобічний маскулінно-централізований характер освіти (рис. 1).



Рис. 1. Модель сучасного підручника з гендерних студій

**Висновки.** Підручник з гендерних студій має стати універсальним сучасним підручником, що спирається на останні наукові дослідження у галузі гендерних знань, глибинні міждисциплінарні зв'язки, критичне мислення, інтерактивні методи навчання та практику сьогодення. Однак

слід зазначити, що під час навчання або написання посібника щодо підвищення обізнаності про статеві відмінності або гендерну нерівність не можуть бути використані примусові методи, навіть для створення консенсусу в студентській групі чи іншому середовищі.

#### ДЖЕРЕЛА

1. Freedom in the World 2014. Freedom House, about Ukraine [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2014/ukraine-0#.U9tj6PmSwbQ>
2. Гендерні медійні практики : навч. посіб. із гендерної рівності та недискримінації для студ. вищ. навч. закл. / Заг. ред. С. Штурхецький. — К., 2014. — 206 с.
3. Henderson E. Gender Pedagogy. Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015. P. 38. DOI:10.1057/9781137428493.0007.

#### REFERENCES

1. Freedom in the World 2014. Freedom House, about Ukraine. <http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2014/ukraine-0#.U9tj6PmSwbQ>
2. Henderni mediini praktyky [Gender Media Practices]. (2014). Navch. posib. z hendernoyi rivnosti ta nedyskryminatsii dlia stud. vyshch. navch. zakl. Zah. red. S. Shturkhetskyi. K., 206 s. (in Ukrainian).
3. Henderson E. (2015). Gender Pedagogy. Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education. Basingstoke : Palgrave Macmillan, P. 38. DOI:10.1057/9781137428493.0007.



**Мельниченко О.В.**

### **ПРОБЛЕМЫ НАПИСАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ГЕНДЕРНОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В статье проанализированы проблемы создания учебника по гендерному исследованию, направленному на формирование критического мышления, преодоление гендерных стереотипов и гендерного неравенства в процессе обучения в высшей школе. Автор отмечает, что в украинском образовании существует проблема по созданию учебника по гендерному исследованию. Это связано с тем, что имеющиеся пособия четко привязаны к определенным дисциплинам: гендерная психология, гендерная социология, гендерная педагогика, гендерная журналистика и тому подобное. Раскрыта проблема укоренения гендерных стереотипов в повседневной практике вузовского обучения, что и отражено в учебниках, которые имеют скрытые и открытые элементы половой дискриминации. Разработана модель пособия по гендерному исследованию.*

**Ключевые слова:** гендерное обучение, гендерное неравенство, критическое мышление, междисциплинарная связь, практико-ориентированное обучение.

**Olga Melnychenko**

### **PROBLEM OF CREATING TEXTBOOK ON GENDER STUDIES FOR UNIVERSITY STUDENTS**

*This article analyses the problem of creating a textbook on gender knowledge aimed at fostering critical thinking, overcoming gender stereotypes and gender inequality in learning in higher education. Today in Ukrainian education there is a problem with textbooks in gender studies. This is due to the fact that existing textbooks have a clear binding to specific subjects: gender psychology, gender sociology, gender education, gender journalism etc. The main task of gender studies in higher education is to ensure students equal opportunities in education and social activities, and their free expression of thought, which in turn is the key to the formation of critical thinking. The current textbook on gender studies should be universal and based on the latest research in this field, deep interdisciplinary communication and practice today.*

*The goal of article is to develop a model textbook on gender studies based on interdisciplinary connections subjects of the curriculum of higher education, knowledge and influence of gender on the formation of critical thinking of students. As the article tasks can be defined as follows: to analyze the existing textbooks on subjects of high school curriculum on gender equality and the presence of gender stereotypes; to explore interdisciplinary connections while studying gender studies; to define a set of methods for the formation of critical thinking during the study of gender studies; practical application of gender knowledge.*

*The availability of gender stereotypes affect daily practice as university and school, as reflected in the textbooks. First, the steady rooting is explained due to open or hidden elements of gender discrimination. Open discrimination is the presence curriculum taught separately for boys and girls. Hidden discrimination is the presence of gender stereotypes in textbooks and other educational materials retransmission of teacher behavior in the classroom. Thus, the hidden curriculum / training program impose the individual a social role through appropriate design. Handbook «Gender Studies» has become a universal modern textbooks based on the latest research in the field of gender expertise, in-depth interdisciplinary communication, critical thinking, interactive teaching methods and practices of today.*

**Key words:** gender studies, gender inequality, critical thinking, inter subjectivity, practice-oriented education.

*Стаття надійшла до редакції 01.08.2017*

*Прийнято до друку 01.09.2017*

## **РЕФЛЕКСИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОМОЦІЇ ЗДОРОВ'Я: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД**

*У статті проаналізовано зміст деяких праць науковців Республіки Польща щодо підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до здоров'язберезувальної діяльності у вищих навчальних закладах. Деталізовано зміст статей, автори яких висвітлили результати опитувань студентів щодо готовності / неготовності останніх бути промотором здоров'я у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл. Обов'язковим складником змісту підготовки майбутніх учителів до промоції здоров'я у професійній діяльності має бути критичний аналіз студентами здобутих знань, умінь і навичок.*

**Ключові слова:** здоров'язберезувальна діяльність, промоція здоров'я, підготовка вчителів, Республіка Польща, фізичне виховання.

© Сливка Л.В., 2017

**Вступ.** Розгортання на теренах Європи об'єднаних освітніх процесів сприяло інтенсивності реформування вітчизняної освіти. Ключова роль щодо формування позитивних змін у людини, здатної до співжиття в полікультурному суспільстві, належить педагогові [4]. Ініціативи Першого європейського форуму ректорів педагогічних університетів (Київ, 15–17 вересня 2011 р.) [2] щодо пошуку спільних для об'єднаної Європи ХХІ ст. засад складної архітектури професійної підготовки майбутніх учителів увінчалися розробкою Педагогічної Конституції Європи (далі — Конституція) та її ухваленням на Другому форумі відповідного рівня (Франкфурт-на-Майні, 23–25 травня 2013 р.) [1; 3].

Конституцією декларовано, що зміст педагогічної освіти необхідно корелювати із прогресивними інноваціями, апробованими народами і культурами європейського простору впродовж їхнього історичного поступу (ст. 5.1). Тож логічно, що важливим компонентом оптимізації та модернізації теорії і практики педагогічної освіти в Україні є об'єктивне переосмислення та використання освітнього досвіду країн зарубіжжя. Заслугове на увагу творча спадщина польських науковців щодо змісту та методики формування компетентностей педагога, необхідних для здійснення ними здоров'язберезувальної роботи у професійній діяльності.

Низку питань щодо реалізації професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей до здоров'язберезувальної діяльності у вишах Польщі висвітлено у творчості Т. Єрмакової, І. Мордвінової, В. Пасічника [16]. Проблема під-

готовки майбутніх вчителів до практичного втілення ідей педагогіки здоров'я є достатньо осмислена й теоретично обґрунтована у вітчизняному науковому просторі (В. Бобрицька, О. Бондаренко, Г. Воскобойнікова, М. Гриньова, В. Єфімова, В. Звекова, В. Нестеренко, О. Омельченко, О. Філіпп'єва та ін.). Разом з тим у наукових розвідках українських дослідників недостатньо уваги приділено змісту рефлексивно-оцінювальної складової підготовки студентів педагогічних спеціальностей до промоції здоров'я (промоція здоров'я — поширення інформації, продумана, спланована, системна і тривала просвітня діяльність з метою створення вдалого, позитивного іміджу феномену «здоров'я» і здорового способу життя через передачу позитивної інформації. — Л. С.).

**Метою статті** є висвітлення досвіду вчених Республіки Польща щодо організації самооцінки та самоконтролю майбутніх педагогів з метою отримання інформації щодо їхньої готовності здійснювати промоцію здоров'я у навчально-виховному процесі школи.

У наукових розвідках польських науковців значна увага приділяється висвітленню змісту та технологій професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до здоров'язберезувальної діяльності. Це зумовлено тим, що після чергового реформування польської шкільної освіти (2009) її здоров'язберезувальний контент набув нової концепції. Згідно з новими програмами, здоров'язберезувальній освіті відведено одне з чільних місць з-поміж завдань школи, що поєднується зі змістом фізичного виховання на всіх

освітніх етапах. Фізичне виховання стали декларувати як «провідну» навчальну дисципліну щодо реалізації освіти у галузі здоров'я. У навчальних програмах з фізичного виховання для гімназій та ліцеїв було виокремлено тематичний блок — «здоров'язбережувальна освіта»; учителю фізичного виховання доручено роль головного промотора і організатора здоров'язбережувальних заходів у школі [12].

З метою виокремлення матеріалу, який може бути використано в навчально-виховному процесі вітчизняних вишів, ми зосередили увагу на розвідках польських дослідників [13; 14; 18; 20] щодо висвітлення рефлексивно-оцінювального складника підготовки майбутніх вчителів до реалізації здоров'язбережувальної діяльності.

Розглянемо результати опитування, проведеного серед першокурсників магістратури спеціальності «фізичне виховання» (51 особа) в Академії фізичного виховання у Познані [13]. Студенти, які протягом попередніх років навчання вивчали дисципліну «здоров'язбережувальна освіта» та проходили міні-практику в школі, мали відповісти «так» чи «ні» на низку питань щодо своєї готовності реалізувати гімназійну та ліцеальну навчальні програми зі здоров'язбережувальної освіти [13, 46].

Середній бал позитивних відповідей магістрів склав 3,44 бала за п'ятибальною шкалою. Найменше, за самооцінкою студентів, вони були підготовлені до формування в учнів уявлень про способи надання і отримання останніми різного роду соціальної підтримки (2,98 бала). Трохи вищим рівнем характеризувалася готовність формувати у вихованців навички розпізнавання власних сильних і слабких сторін, правильного додання небажаних емоцій і стресу, а також уявлень про взаємозв'язок інтерперсональних взаємин і здоров'я (3,20–3,39 бала). Досить високо респонденти оцінили свої знання про сутність і приклади асертивної поведінки (3,55–3,69 бала). Найбільшу готовність було висловлено щодо здатності реалізувати теми про безпеки, пов'язані із курінням сигарет, надуживанням алкоголю та інших психоактивних субстанцій, а також моделюванням ситуацій відмови від небезпечних пропозицій різноманітного характеру [13, 47].

Дещо нижче студенти самооцінили готовність реалізувати ліцеальну програму зі здоров'язбережувальної освіти. Рівень знань про обізнаність щодо причин стереотипів і соціальної стигматизації (таврування) осіб із психічними захворюваннями та осіб дискримінованих (зокрема, тих, які живуть із ВІЛ / СНІДом) фіксувався у межах 2,88 бала. Знання щодо конструктивних способів давати собі раду із критикою були самооцінені респондентами в середньому

на 3,10 бала. Найвищий бал (3,59) студенти «присудили» своїм знанням про сутність відповідального ставлення до власного здоров'я, а також принципи раціонального розподілу часу в режимі дня.

Трохи інший формат мало тестування, проведене серед магістрів (74 особи) заочної форми навчання спеціальності «фізичне виховання» в Академії фізичного виховання у Кракові [20]. Студентам, які на попередніх курсах уже опанували дисципліну «здоров'язбережувальне виховання», необхідно було відповісти на запитання «Які форми діяльності найчастіше повинен реалізовувати учитель фізичного виховання з метою промоції здоров'я у школі?»

За результатами дослідження (табл. 1), 43,2 % респондента назвали особистий приклад учителя базовою умовою ефективності здійснення просвітньої діяльності щодо здорового способу життя. Проте тільки 18,9 % опитаних зазначили, що дбатимуть про особисту гігієну, і ще менша кількість — що пропагуватиме здоров'я шляхом особистого вправлення у певному виді спорту (8,1 %), активного проведення вільного часу (6,8 %), неживанням алкоголю і некурінням сигарет (відповідно 8,1 % і 8,1 %).

29,7 % майбутніх учителів вказали, що у своїй професійній діяльності проводитимуть лекції і бесіди на теми, дотичні здоров'ю. 16,2 % опитаних дієвою формою промоції здоров'я назвали пояснення вихованцям корисних наслідків догляду за власним тілом та інформування про загрози, пов'язані із недотриманням гігієнічних засад. 40,6 % студентів зазначили, що важливою формою роботи, організованою учителем з метою пропаганди здорового способу життя, є позаурочні заняття. 14,9 % магістрів Краківської академії вказали, що заохочуватимуть учнів до фізичної активності поза школою. Серед дієвих форм промоції здоров'я 24,3 % студентів виокремили організацію прогулянок, виїздів і спортивних кросів [20, 73].

Загалом більшість респондентів подібних досліджень ідентифікували себе «аніматорами» та «координаторами» здоров'я орієнтованої освіти, виразно підкресливали бажання співпрацювати з учителями інших спеціальностей щодо реалізації здоров'язбережувальних навчальних програм. Разом з тим тільки 13–14 % опитаних вказали, що зміст програм вищих навчальних закладів, в яких вони навчалися, був достатній для повноцінної підготовки майбутніх учителів до виконання ролі «учителя здоров'я». Натомість приблизно половина респондентів не вважала виш ефективним джерелом такої підготовки [17, 34] і не була впевнена щодо своєї готовності здійснювати вищезначену діяльність [14, 230; 18, 45].

**ФОРМИ ДІЯЛЬНОСТІ, ЯКІ НАЙЧАСТІШЕ ПОВИНЕН ВИКОРИСТОВУВАТИ  
УЧИТЕЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З МЕТОЮ ПРОМОЦІЇ ЗДОРОВ'Я**  
(відповіді студентів-магістрів спеціальності «Фізичне виховання»  
заочного відділення Академії фізичного виховання у Кракові)

	<b>Види і форми діяльності</b>	<b>Кількість відповідей</b>	<b>Відсоток відповідей</b>
1	Організація позакласних занять	30	40,6
2	Організація прогулянок (у тому числі оздоровчих), спортивних кросів тощо.	18	24,3
3	Організація одного дня на тиждень, присвяченого здоров'ю	4	5,4
4	Організація тижня оздоровчої тематики	3	4,1
5	Організація зустрічей із батьками на теми, пов'язані зі здоров'ям	2	2,7
6	Організація спортивних фестивалів та шоу	4	5,4
7	Організація конкурсів на теми здоров'я	5	6,8
8	Реалізація едукативної стежки «здоров'язбережувальна освіта»	10	13,6
9	Випуск газет здоров'я орієнтованої тематики	2	2,7
10	Проведення із учнями бесід на теми здорового способу життя, а також заохочення їх до дотримання останнього	6	8,1
11	Проведення бесід і лекцій для учнів на теми здоров'я	22	29,7
12	Застереження учнів перед загрозами, пов'язаними з вживанням алкоголю, наркотиків та палінням сигарет	8	10,8
13	Проведення уроків фізичного виховання на свіжому повітрі	4	5,4
14	Проведення безстресових занять з фізичного виховання	1	1,4
15	Проведення уроків фізичного виховання у цікавій формі	3	4,1
16	Організація додаткових занять з фізичного виховання	2	2,7
17	Співпраця із вчителями інших предметів	3	4,1
18	Співпраця із спортивними клубами	1	1,4
19	Рекомендації щодо наповнення асортименту шкільних їдалень фруктами	2	2,7
20	Ознайомлення учнів зі значенням раціонального харчування	19	25,7
21	Реальне заняття спортом учителем	6	8,1
22	Заохочення учнів до фізичної активності поза межами школи	11	14,9
23	Звернення уваги учнів на дотримання правильної постави з метою запобігання вадам хребта	2	2,7
24	Пояснення-рекомендації для учнів щодо дотримання особистої гігієни та гігієни одягу	12	16,2
25	Учитель фізичного виховання як взірець для наслідування	32	43,2
26	Дотримання позитивних інтерперсональних стосунків у середовищі школи	8	10,6
27	Невживання учителем алкоголю	6	8,1
28	Некуріння учителем сигарет	6	8,1
29	Активне проведення учителем вільного часу	5	6,8
30	Ведення учителем здорового способу життя	14	18,9

Отже, зважаючи на викладене вище, можемо дійти таких висновків:

1) важливим завданням школи є турбота про здоров'я усієї шкільної спільноти (учнів, вчителів та інших працівників школи). Разом з тим відповіді студентів стосувалися виключно здоров'я школярів із спорадичним згадуванням інших суб'єктів навчальної діяльності;

2) важливим складником промоції здоров'я є сплановане і організоване здоров'я-збережувальне виховання. Але про важливість і необхідність реалізації едукативної стежки «здоров'язбережувальна освіта» згадувало тільки 14 % опитаних студентів [20, 74–75];

3) пропонувані у відповідях форми промоції здоров'я (бесіди і лекції) є вербальними за своїм характером і не активізують учнів, не сприяють творчій винахідливості останніх;

4) ефективність результатів щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я зростаючої особистості безпосередньо залежить від комплексного підходу до розв'язання означеної проблеми, тож здоров'язбережувальними і здоров'яформувальними повинні бути водночас зміст освіти, форми, методи, прийоми і засоби її реалізації, а також умови, в яких здійснюються навчання і виховання [11; 15]. Натомість респонденти називали дуже мало організаційно-педагогічних умов створення фізичного і соціального середовища школи, сприятливого для здоров'я учасників навчально-виховного процесу (серед названих були такі: проведення уроків фізичного виховання на свіжому повітрі (5,4 %) і в цікавій формі (4,1 %), турбота про дотримання безпеки на уроках фізичного виховання (1,4 %), організація поряд із спортзалами душових кімнат).

Вважаємо, що серед низки причин, які зумовлюють недостатність знань та вмій студентів стосовно промоції здоров'я, чільне місце може посідати недостатня кількість годин, відведених загалом на здоров'язбережувальну освіту у вищих навчальних педагогічних закладах (причому, у познанській Академії фізичного виховання — 15 годин лекцій і 15 годин практичних) [13, 46], а також на конфронтацію теорії із практикою [18, 44].

Ґрунтовного доопрацювання, як засвідчило наше дослідження, потребує змістове наповнення програм здоров'язбережувальної освіти у вищих Польщі, адже здебільшого в їх основі лежить медико-біологічна модель. Теми щодо психосоціального здоров'я, за оцінками практикуючих вчителів, є найбільш складними для викладання [19, 209]. Тому науковці наголошують на необхідності наповнити зміст підготовки майбутніх учителів темами, що стосуються методики формування в учнів інтерперсональних навичок, умінь керувати стресом, приймати рішення і будувати власну систему цінностей [13, 52]. Підвищення рівня

готовності до здійснення здоров'я орієнтованих акцій у професійній діяльності пов'язують також із поглибленням знань студентів про методи навчання, що спираються на інтеракцію [13, 50]. Важливою умовою оптимізації навчально-виховного процесу у вищих є впровадження «цікавих» форм проведення навчальних занять і способів надання інформації, які б значною мірою ангажували і мотивували студентів до здобування необхідних знань [18, 46].

Погоджуємося із думкою експерта програми «Освіта» незалежного аналітичного центру «Український інститут майбутнього» Миколи Скиби, висловленою ним у доповіді «Освіта для турбулентного світу: як жити, навчати і навчатися на вістрі змін». Зокрема, в ній йшлося про те, що реформування освіти може відбутися тільки за умови, коли кожен педагог почне робити елементарні практичні кроки, маленькі зміни у межах доступних можливостей, перетворюючи навчальний процес на більш продуктивний [5, 64–65]. Таким чином, маючи позитивний досвід викладання здоров'я орієнтованих дисциплін [7; 10] та інтегрування у зміст цих курсів маловідомих у вітчизняному педагогічному просторі матеріалів [6; 8; 9], вважаємо за доцільне продовжувати таку практику, оскільки вона сприяє формуванню креативного світогляду майбутніх педагогів, їхньому фаховому зростанню і особистісному розвитку.

У контексті окресленого вище наукові розвідки польських дослідників можуть стати цінним інформаційним джерелом для фіксації певного контенту у програмах підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах України.

Ефективними шляхами оптимізації формування змістового, операційно-діяльнісного та результативно-оцінювального компонентів підготовки майбутніх педагогів «для сьогодення» і «для завтра» є такі: збільшення обсягу практичних занять у галузі здоров'язбережувальної освіти; внесення до Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти змістовних елементів, які б сприяли формуванню у майбутніх педагогів високого рівня здоров'язбережувальної культури; створення підручників і навчально-методичних посібників якісно-наукового змісту для забезпечення ефективної підготовки студентів; пріоритетне впровадження форм і методів навчання, які дадуть змогу ангажувати студентів у діяльнісне самонавчання і сприятимуть формуванню у них навичок використання інтерактивних технологій навчання в рамках реалізації здоров'язбережувальної освіти; створення умов для можливості вибору студентами достовірних і необхідних джерел (створення інформаційно-освітніх центрів при університетах); співпраця викладачів різних кафедр і закладів щодо координації змісту здоров'язбережувальної освіти.

Обов'язковим складником підготовки студентів педагогічних спеціальностей повинен стати критичний аналіз майбутніми вчителями своєї навчальної діяльності та її результатів, визначення свого ставлення до них, самопізнання (студент має бути здатний відповісти на такі запитання: «На скільки успішно я можу застосувати здобуті у вищі знання і вміння у майбутній практичній діяльності?»; «На скільки ефективно і компетентно я зможу формувати в учнів уявлення про здоров'я і позитивну мотивацію до ведення здорового способу життя?» тощо).

**Висновки.** Змістове наповнення проаналізованих розвідок польських науковців може стати орієнтиром щодо моделювання структури доцільних технологій навчання у системі підготовки студентів педагогічних спеціальностей в Україні.

Запропоновані нами шляхи оптимізації та модернізації змістово-організаційного складника підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної роботи дасть змогу сформулювати абсолютивні з таким рівнем компетенцій, який уможливить ефективну реалізацію промоції здоров'я серед дітей та молоді у професійній діяльності.

## ДЖЕРЕЛА

1. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула [Електронний ресурс] // Вища освіта України. — 2013. — № 3. — С. 111–116. — Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17). — Загол. з екрана.
2. Перший форум ректорів педагогічних університетів Європи [Електронний ресурс] // Європейські студії. — 2012. — Вип. 1–2. — С. 25–26. — Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc\\_2012\\_1\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc_2012_1_2_7). — Загол. з екрана.
3. Підписано Педагогічну Конституцію Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=246378962&cat\\_id=248446167](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246378962&cat_id=248446167). — Загол. з екрана.
4. Про нову місію вчителя [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-novu-misiyu-vchitelya>. — Загол. з екрана.
5. Скиба Микола. Освіта для турбулентного світу [Електронний ресурс] / Микола Скиба. — Режим доступу : [http://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf\\_332](http://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf_332). — Загол. з екрана.
6. Сливка Л. Використання досвіду діяльності громадських товариств Західної України (1919–1939) у підготовці майбутніх учителів до антиалкогольного виховання молодших школярів / Л. Сливка // Науковий вісник Чернівецького університету. — Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. — Вип. 575. — С. 184–190. — (Серія «Педагогіка та психологія»).
7. Сливка Л.В. Екологія дитинства : [навч.-метод. посіб.] / Л.В. Сливка. — Івано-Франківськ : НАІР, 2014. — 164 с.
8. Сливка Л. Інтегрування матеріалів західноукраїнської художньої дитячої літератури 1919–1939 рр. із практикою підготовки педагогів до валеологічного виховання молодших школярів / Л. Сливка // Вісник Прикарпатського університету. — Івано-Франківськ, 2011. — Вип. XXXIX. — С. 15–18. — (Серія «Педагогіка»).
9. Сливка Л.В. Інтеграція матеріалів польської педагогічної літератури із практикою підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувального виховання / Л.В. Сливка // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : зб. матер. Всеукр. наук.-практич. конф. з міжнародною участю (Україна, 5–6 квітня 2017 р., м. Тернопіль) / уклад.: В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірска, Т.Г. Дідух. — Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. — С. 244–246.
10. Сливка Л. Методика викладання основ здоров'я в початкових класах : [навч.-метод. посіб.] / Л. Сливка. — Івано-Франківськ : НАІР, 2014. — 164 с.
11. Сливка Л. Організація здоров'язберігаючого середовища молодшого школяра: теоретичні й практичні аспекти / Л. Сливка // Гірська школа Українських Карпат. — Івано-Франківськ, 2014. — № 11. — С. 44–47.
12. Edukacja zdrowotna. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/promocja-zdrowia/edukacja-zdrowotna.html>. — Загол. з екрана.
13. Klimas Nela Przygotowania studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej — teoria a rzeczywistość / Nela Klimas, Ida Laudańska-Krzemińska // Quality in sport. — 2015. — nr. 2 (1). — S. 43–52.
14. Kosińska E. Przygotowanie do realizacji edukacji zdrowotnej w autoocenie nauczycieli naucznia początkowego / E. Kosińska, M. Rębiałkowska // Nauczyciel w edukacji zdrowotnej (red. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień). — Kraków : AWF, 2002. — S. 229–233.
15. Kulmatycki L. Promocja zdrowia w kulturze fizycznej / L. Kulmatycki // Studia i Monografie AWF we Wrocławiu. — 2003. — Nr. 68. — S. 177–185.

16. *Slyvka Larysa*. The problem of healthkeeping of children and youth in Polish educational thought at the XV — beginning of XX century // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. — 2016. — No. 2–3. — P. 68–72. — DOI: 10.15330/jpnu.3.2-3.68-72.
17. *Śmiglewska M.* Wychowanie fizyczne a kompetencje zdrowotne według opinii studentów pierwszego roku wyższych uczelni / M. Śmiglewska, M. Cieślicka, A. Lewandowski, B. Stankiewicz // Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. — 2013. — Nr. 40. — S. 27–35.
18. *Wilk Barbara*. Opinie studentów Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku o swoim przygotowaniu do realizacji programu edukacji prozdrowotnej w szkole / Barbara Wilk // Roczniki Państwowego Zakładu Higieny. — 2006. — nr. 57 (Suplement). — S. 43–46.
19. *Wiśniewska-Śliwińska H.* Opinie nauczycieli wychowania fizycznego względem propozycji ustanowienia ich głównymi edukatorami zdrowotnymi w szkołach / H. Wiśniewska-Śliwińska, J.T. Marcinkowski, S.A. Wiśniewski // Hygeia Public Health. — 2010. — Nr. 45(2). — S. 206–212.
20. *Wrona-Wolny Weronika*. Rola nauczyciela wychowania fizycznego w promowaniu zdrowia w środowisku szkolnym / Weronika Wrona-Wolny // Kultura fizyczna i zdrowotna w społecznego człowieka. Teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje / pod. red. Arkadiusza Kaźmierczaka, Anny Maszorek-Szymala, Eweliny Dębowskiej. — Łódź : Wyd-wo Uniwersytetu Łódzkiego, 2008. — S. 71–75.

## REFERENCES

1. Pedagogiczna Konstytucja Europy. Preambula [Pedagogical Constitution of Europe. Preamble]. (in Ukrainian). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2013\\_3\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17)
2. Pierwsze forum rektorów pedagogicznych uniwersytetów Europy [First Forum of Rectors of Pedagogical Universities of Europe]. (in Ukrainian). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc\\_2012\\_1-2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/epc_2012_1-2_7)
3. Podpisano Pedagogiczną Konstytucję Europy [Pedagogical Constitution of Europe is Signed]. (in Ukrainian). [http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art\\_id=246378962&cat\\_id=248446167](http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=246378962&cat_id=248446167)
4. Pro novu misiui vchytelia [About New Mission of Teacher]. (in Ukrainian). <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/pro-novu-misiyu-vchytelya>
5. *Skyba Mykola* Osvita dlia turbulentnoho svitu [Education for Turbulent World]. (in Ukrainian). [http://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf\\_332](http://uifuture.org/uk/post/osvita-dla-turbulentnogo-svitu-dopovid-pdf_332)
6. *Slyvka Larysa* (2011). Vykorystannia dosvidu diialnosti hromadskykh tovarystv Zakhidnoi Ukrainy (1919–1939) u pidgotovtsi maibutnykh uchyteliv do antyalkoholnoho vykhovannia molodshykh shkolariv [Use of Experience of Civil Societies' activities in Western Ukraine (1919–1939) in Future Teachers Training in Anti-Alcoholic Education of Junior Schoolchildren]. *Naukovyi visnyk Chernivets'koho universytetu*, Vol. 575, S. 184–190 (Serii «Pedagogika ta psihologija») (in Ukrainian).
7. *Slyvka L.V.* (2014). Ekologia dytynstva [Ecology of Childhood]. Ivano-Frankivsk, 164 s. (in Ukrainian).
8. *Slyvka L.* (2011). Intehruvannia materialiv zakhidnoukrainskoi khudozhnoi dytiachoi literatury 1919–1939 rr. i z praktykoju pidhotovky pedahohiv do valeolohichnoho vykhovannia molodshykh shkolariv [Integration of Materials of Western Ukrainian Children's Fiction of 1919–1939s with Practice of Teachers Training in Valeological Education of Junior Pupils]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu*, Vol. XXXIX, S. 15–18 (Serii «Pedagogika») (in Ukrainian).
9. *Slyvka L.V.* (2017). Integratsiia materialiv polskoyi pedahohichnoi literatury iz praktykoju pidgotovky maibutnykh vchyteliv do zdoroviazberzhuvalnoho vykhovannia [Integration of Materials of Polish Pedagogical literature with Practice of Teacher's Training for Healthcare-Saving Education]. *Psycholohichna kultura vchytelia v konteksti vyklykiv suchasnosti : zb. mater. Vseukr. nauk.-praktych. konf. z mizhnarod. uchastiu* (m. Ternopil, 2017), S. 244–246 (in Ukrainian).
10. *Slyvka L.* (2014). Metodyka vykladannia osnov zdorovia v pochatkovykh klasakh [Methodology of Teaching Basic of Health in Elementary School]. Ivano-Frankivsk, 164 s. (in Ukrainian).
11. *Slyvka L.* (2014). Organizatsiia zdoroviazberihaiuchoho seredovyscha molodshoho shkoliara: teoretychni i praktychni aspekty [Organization of Healthcare-Saving Environment of Junior Pupils: theoretical and practical aspects]. *Girska shkola Ukrainykh Karpat*, Ivano-Frankivsk, Vol. 11, S. 44–47 (in Ukrainian).
12. Edukacja zdrowotna. (in Polish). <https://men.gov.pl/zwiekszenie-szans/promocja-zdrowia/edukacja-zdrowotna.html>
13. *Klimas Nela* (2015). Przygotowania studentów wychowania fizycznego do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej — teoria a rzeczywistość. *Quality in Sport*, 2 (1), S. 43–52 (in Polish).
14. *Kosińska E.* (2002). Przygotowanie do realizacji edukacji zdrowotnej w autoocenie nauczycieli naucznia początkowego. Nauczyciel w edukacji zdrowotnej (red. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawień). Kraków : AWF, S. 229–233 (in Polish).
15. *Kulmatycki L.* (2003). Promocja zdrowia w kulturze fizycznej. *Studia i Monografie AWF we Wrocławiu*, 68, S. 177–185 (in Polish).

16. *Slyvka Larysa* (2016). The Problem of Healthkeeping of Children and Youth in Polish Educational Thought at the XV — beginning of XX century. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2–3, p. 68–72. doi: 10.15330/jpnu.3.2-3.68-72.
17. *Śmiglewska M.* (2013). Wychowanie fizyczne a kompetencje zdrowotne według opinii studentów pierwszego roku wyższych uczelni. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 40, S. 27–35 (in Polish).
18. *Wilk Barbara* (2006). Opinie studentów Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku o swoim przygotowaniu do realizacji programu edukacji prozdrowotnej w szkole. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 57 (Suplement), S. 43–46 (in Polish).
19. *Wiśniewska-Śliwińska H.* (2010). Opinie nauczycieli wychowania fizycznego względem propozycji ustanowienia ich głównymi edukatorami zdrowotnymi w szkołach. *Hygeia Public Health*, 45(2), S. 206–212 (in Polish).
20. *Wrona-Wolny Weronika.* (2008). Rola nauczyciela wychowania fizycznego w promowaniu zdrowia w środowisku szkolnym. *Kultura fizyczna i zdrowotna w społecznego człowieka. Teoretyczne podstawy i praktyczne implikacje / pod. red. Arkadiusza Kaźmierczaka, Anny Maszorek-Szymala, Eweliny Dębowskiej.* Łódź, Wyd-wo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 71–75 (in Polish).

**Сливка Л.В.**

#### **РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОМОЦИИ ЗДОРОВЬЯ: ПОЛЬСКИЙ ОПЫТ**

*В статье проанализировано содержание некоторых работ учёных Республики Польша о подготовке будущих учителей физического воспитания к здоровьесохраняющей деятельности в высших учебных заведениях. Детализировано содержание статей, авторы которых представили результаты опросов студентов о их готовности / неготовности быть промотором здоровья в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ. Обязательной составной частью содержания подготовки будущих учителей к промоции здоровья в профессиональной деятельности должен быть критический анализ студентами приобретённых знаний, умений и навыков.*

**Ключевые слова:** здоровьесохраняющая деятельность, промоция здоровья, подготовка учителей, Республика Польша, физическое воспитание.

**Larysa Slyvka**

#### **REFLECTIVE-EVALUATE COMPOSITION OF HEALTH PROMOTION TRAINING FOR FUTURE TEACHERS: POLISH EXPERIENCE**

*The article analyses the content of some works by the scientists of the Republic of Poland on the training of future teachers of physical education for health care activities in higher education institutions. We have selected articles, the authors of which highlighted the results of surveys of students about the readiness / unpreparedness of them to be the promoter of health in the educational process of secondary schools.*

*Respondents highly rated the teacher's personal example in the process, but the planned and organized health-saving education was of in adequate significance. Presented in the answers of future teachers, the forms of implementation of healthcare-saving education, which they plan to use in future professional activities, were mainly verbal in nature, which do not activate the pupils, do not contribute to the ircreative ingenuity. In general, surveyed students did not very much self-assess their willingness to exercise health-saving activities at school.*

*The main reason for such situation defined by Polish scientists is the insufficient number of hours allocated for health-saving education in higher education institutions that train physical education teachers. Also urgent is the need to improve the content of curricula by themes for constructing the content of lessons. Particular attention is needed to the problem of the development of future teachers' ability to use interactive technologies in healthcare-saving education.*

*A compulsory component of the content of the training of future teachers to promote health in professional activities should be a critical analysis of students acquired knowledge, skills and abilities.*

*The author describes the possible ways of using Polish experience in the educational process of higher education institutions of Ukraine to optimize and modernize the training of students of pedagogical specialties to promote health in future professional activities.*

**Key words:** healthcare activities, promotion of health, training of future teachers, Republic of Poland, physical education.

Стаття надійшла до редакції ????

Прийнято до друку ????



## **РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті визначено поняття «науково-педагогічна спільність вищого навчального закладу». Окреслено основні елементи структури науково-педагогічної спільності та її функції (освітня, гносеологічна, дослідницька, соціальна тощо). Зазначено наявність проблем у дослідженні ядра науково-педагогічної спільності. Схарактеризовано умови, критерії і показники розвитку науково-педагогічної спільності та управління її розвитком.*

**Ключові слова:** науково-педагогічна спільність вищого навчального закладу, структура науково-педагогічної спільності, розвиток науково-педагогічної спільності, умови розвитку науково-педагогічної спільності, управління розвитком науково-педагогічної спільності.

© Стеблецький А.Л., 2017

**Вступ.** Соціальні, економічні трансформації світової спільноти, стрімкі технологічні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини, ускладнення екологічної ситуації створюють умови для підтримання достатньо високого статусу освіти. Такі країни, як Японія, Південна Корея, Китай, Індія, Пакистан лише за другу половину ХХ і початок ХХІ ст. здійснили швидке економічне зростання, не в останню чергу завдяки значному підвищенню якості освіти. Досягнуто це було не лише за рахунок навчання в престижних закордонних університетах, але й реформування власної вищої освіти, попитом економіки на фахівців високого гатунку. Університети ставали центрами науково-технічних інновацій у різних галузях промисловості, що дало можливість, наприклад Китаю, в останні три десятиліття зберігати високі темпи економічного зростання. Тому роль педагогічної спільності в розбудові вищої освіти, у становленні університетів, у тому числі дослідницького типу, в Україні нам видається вкрай важливою.

**Метою статті** є спроба з'ясувати особливості структури і функціонування науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу для наукового обґрунтування методів її розвитку. Досягнення мети сприятиме науковому обґрунтуванню методології управління розвитком зазначеної спільності.

**Завдання статті** полягають у визначенні структури, функцій науково-педагогічної спільності, аналізі умов і критеріїв її розвитку.

Зміни в університетській спільноті, що відбуваються у світі за останні десятиліття, трансформували моделі співпраці вищого навчального закладу та виробництва, а також особливості

наукової та освітньої діяльності багатьох провідних вишів. Без розуміння процесів, які пов'язані з наукою та освітою, науково-освітнім середовищем та процесом становлення професіонала вищої кваліфікації, складно дослідити властивості науково-педагогічної спільності, її функції та напрями розвитку.

Вищий навчальний заклад — це складна організація зі своїм статутом та ієрархічною структурою, яка здійснює науково-освітню діяльність. Складність полягає у тому, що наукова діяльність суттєво відрізняється від освітньої. Працівник може здійснювати на належному рівні наукові розвідки, але у викладацькій діяльності постійно виникають труднощі у взаємодії зі студентами, або навпаки. Для вищого навчального закладу цінними є обидва типи працівників, важлива їх динамічна єдність як спільності, функціонування якої спрямоване на ефективну науково-освітню діяльність. Вище зазначена проблема має супутні негативні тенденції в науково-освітній діяльності вищих навчальних закладів:

— втрата викладачем ролі лідера навчального процесу, що призводить до зниження рівня його академічної підготовки і як наслідок — неефективної професійної діяльності;

— використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) приводить до часткової втрати інтелектуального характеру процесу навчання;

— університети як заклади, що надають освітні послуги, вимушені трансформуватися в бізнесові підприємства, що неодмінно виображається на пріоритетах його розвитку;

— комерціалізація продукції досліджень (виконання наукових замовлень виробництва);

при цьому втрачаються позиції у сфері фундаментальних досліджень, які є основою наукової діяльності університету та ґрунтовною базою для підвищення якості освіти.

Здійснити відхід від таких тенденцій можна шляхом стратегічної інтеграції науки і вищої школи. Наприклад, залученням до співпраці з університетом висококваліфікованих працівників науково-дослідних інститутів, створення на базі останніх філій кафедр, підписання договорів про стажування магістрів (Дружинін В.М., 2002, с. 79–81, 167–169). Але там, де немає такої концентрації науково-дослідних інститутів, наприклад, як у Києві, там варто розвивати науково-педагогічну спільність лише за рахунок внутрішніх резервів. Розвиток університетів — це перед усім розвиток науково-педагогічного потенціалу працівників, насамперед її ядра — особливої структурної організації і культури (етичної, комунікативної, дослідницької тощо). Індивіди, які є носіями сутнісних рис педагогічної спільності, джерелом цілепокладання та функціонування, утворюють ядро. Фундаторами ядра спільності є провідні науково-педагогічні працівники університету, життя і діяльність, яких ґрунтується на цінностях, цілях, особливостях взаємодії, взаємовідносин, що покладені в основу соціальної організації і культури спільності.

Існує багато різних тлумачень поняття «система», але ми визначаємо останню як сукупність елементів та зв'язків між ними, що утворюють своєрідну якість цілісності. Соціальна система, як її розуміють соціологи, являє собою соціальне явище або процес, що включає якісно визначену сукупність елементів, зв'язки і відносини між ними, які утворюють єдине ціле і, взаємодіючи з навколишнім середовищем (зовнішніми умовами), здатні змінювати свою структуру (Сисоева С.О., Батечко Н.Г., 2011, с. 52).

Кожна система входить у певне ієрархічне утворення. Ми розглянемо професійну спільність як систему, складне багатоелементне утворення, яке є сукупністю елементів різної природи, структурованих і функціонально пов'язаних між собою частин. Якість спільності виникає в результаті взаємодії цих частин і не дорівнює сукупності їх якостей.

Поняття «науково-педагогічна спільність» визначаємо як об'єднання людей, пов'язаних спільною науково-освітньою діяльністю відповідно до їхніх професійних інтересів, які в сукупності спрямовані на досягнення спільної мети в загальноосвітньому значенні. Вона має складну функціонально-рольову структуру, що відображає характер змісту взаємодії суб'єктів та їхній розвиток.

Структура науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу містить такі елементи: ядро, формальні об'єднання науково-педа-

гогічних працівників (кафедри, науково-дослідні лабораторії, відділи супроводження наукової роботи вишу), неформальні об'єднання науково-педагогічних працівників (наукові школи, дослідницькі наукові об'єднання, неформальні наукові мережеві спільноти). Суб'єктами науково-педагогічної спільності вишу є докторанти, аспіранти, магістранти, викладачі без наукового ступеня, члени студентських наукових об'єднань, гуртків. Ми внесли до складу спільноти учнів, які беруть участь у наукових конкурсах, що організовані вищим навчальним закладом, є дописувачами наукових журналів, заснованих у виші. Ми вважаємо, що реалізація самовідтворювальної функції науково-педагогічною спільністю через залучення учнів до наукової діяльності, фактично робить їх членами спільності, провідниками її ідей.

Спільності розвиваються, переходячи з одного рівня на інший. Цей процес проходить не тільки еволюційним шляхом. Генрі Теджфел розглядає соціальний процес як постійний конфлікт (зіткнення) наявних норм і цінностей з новими. У історичному процесі розвитку професійних спільнот можуть відбуватись кількісно-якісні скачки розвитку. Наприклад, науково-технічна революція значно підвищила темпи і змінила напрями розвитку різноманітних професійних груп у соціумі. Людство близько підійшло до питання, яку людину виховувати незалежно від суспільства, в якому та перебуває. Це може означати, що вперше за всю історію світової цивілізації педагогічна спільність повинна зайняти належне їй місце серед інших спільнот, які, за великим рахунком, утворились (особливо професійні) завдяки їй. Але й проблем у зв'язку з цим стало набагато більше.

Розробка методології розвитку науково-педагогічної спільності передбачає аналіз і врахування всієї палітри професійних зв'язків між суб'єктами, їхніх наукових інтересів, дослідницькі можливості, освітні завдання, які стоять перед вищим навчальним закладом, його місію, сучасні світові тенденції розвитку як науки, так і вищої освіти, виробництва та реальні економічні можливості вишу.

Під поняттям «розвиток науково-педагогічної спільності» розуміємо якісні зміни у її структурі та діяльності, зумовлені цілеспрямованими процесами становлення наукового і викладацького професіоналізму, наукових та освітянських цінностей, наукової і викладацької етики, членів спільності в контексті стратегії розвитку вищого навчального закладу та його місії, створенням і відтворенням різних форм у структурі спільності, що є основою успішності науково-освітньої діяльності вишу.

Ми розглядаємо науково-педагогічну спільність університету як авангард педагогічної

спільності, яка задає напрями її розвитку згідно з потребами суспільства. Тому більшість функцій останньої притаманні науково-педагогічній. Термін «функція системи» тісно пов'язаний з поняттям процесу, який є впорядкованою подією, що має тенденцію до повторення із певною регулярністю. Така особливість функцій спільності може означати їх закритість (незмінність), якщо ні, то функції повинні докорінно змінюватись, адже система розвивається, трансформується (закон переходу кількісних змін у якісні). Але, з іншого боку, виконання професійною спільнотою притаманних їй функцій і визначає відмінності між різними спільнотами. Такі функції називаємо інваріантними. Під інваріантними функціями науково-педагогічної спільності ми розуміємо такі, що не змінюються, залишаються постійними у процесі розвитку останньої і визначають її сутність, підтримують цілісність і самовідтворення.

Науково-педагогічна спільність вищого навчального закладу виконує такі функції: освітню, гносеологічну, професійної підготовки, дослідницьку, соціальну, гуманістичну, самовідтворювальну.

Освітня функція розвиває інтелект суб'єкта і впливає на розвиток суспільства в цілому, що, у свою чергу, створює підґрунтя до переходу суспільства в якісно новий стан. Досвід людства і генетика довели — соціальні людські якості, мова, мовлення, знання, поведінка не передаються в спадок, а формуються у процесі розвитку людини, становлення особистості. Освітня функція науково-педагогічної спільності університету повинна розвивати інтелект людини як суб'єкта творення, відтворювати інтелект суспільства. У монографії «Психологія інтелекту» М.О. Холодна визначає інтелект як форму організації ментального досвіду суб'єкта (Холодна М.О., 2002). Деяко інший погляд на це питання має В.М. Дружинін, а саме: рівень організації ментального досвіду визначається загальною здібністю до розумової діяльності, загальним інтелектом та властивістю деяких психічних систем, що не ототожнюються із ментальним досвідом. Функція навчання — це передача і стимулювання активного оволодіння суб'єктом необхідними для життя програмами (знань, умінь і навичок, формування і розвиток компетентностей), а також набуття ним певних особистісних якостей, що забезпечують виконання життєво важливих функцій у суспільстві (Дружинін В.М., 2002).

Маємо два підходи: 1) інтелект є формою ментального досвіду суб'єкта; 2) рівень організації ментального досвіду суб'єкту визначається загальним інтелектом та властивістю деяких психічних систем, що не ототожнюються із ментальним досвідом. Але, обидва науковці визначають процес навчання важливим для забезпечення вико-

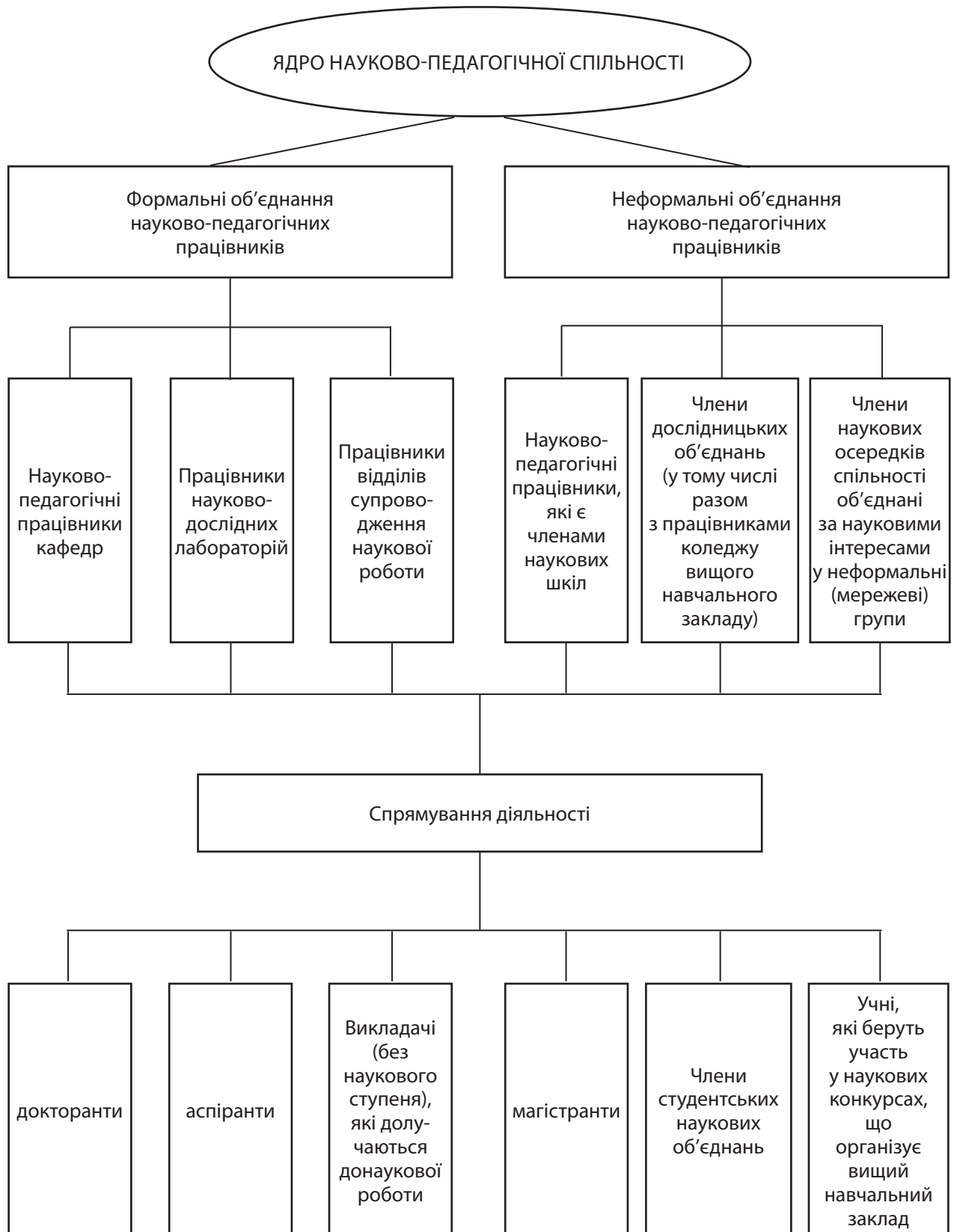
нання суб'єктом функцій у суспільстві. Процеси навчання і розвитку нерозривно пов'язані між собою, однак вони нетотожні.

Функція самовідтворення науково-педагогічної спільноти має виключне значення для її існування. Ядро спільності є похідною від потенцій властивостей підсистем, які входять до неї. Таким чином, ні адміністрація університету, ні наукові школи самі по собі не утворюють ядро. Воно утворюється за умови генерування і реалізації ідей, що не тільки не суперечать функціонуванню спільності, а й посилюють сутнісні аспекти її існування в суспільстві. Якщо ядро науково-педагогічної спільності є соціальною системою, то воно структурує цю спільноту і контролює процес самовідтворення. Ядро науково-педагогічної спільності генерує і ретранслює цінності та етичні норми поведінки на інших членів.

Для більш глибокого розуміння функції самовідтворення науково-педагогічної спільності ми використовуємо поняття «соціетальна спільність». Соціетальна спільність утворюється системою чи сукупністю колективів, організованих і впорядкованих єдиними нормативними зразками (цінностями). Як узагальнений засіб обміну між людьми визначається вплив і солідарність (не влада, не ціннісні якості, ні гроші тощо). У праці «Соціальна система» Т. Парсонс (1902–1979 рр.) вказує на те, що соціетальна спільність є ядром усієї соціальної системи, а загальним механізмом інтеграції соціальних систем є інституціоналізація зразків ціннісних орієнтацій. Ми розглядаємо науково-педагогічну спільність університету як соціальну систему, а її ядро — як соціетальну спільність. Інституціоналізація є одним із механізмів згуртування навколо ядра членів спільності та вибудови системи взаємовідносин між її членами для реалізації свого призначення в соціумі. Під поняттям «інституціоналізація» — розуміємо процес визначення, систематизації та закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, що сприятиме руху системи у напрямі задоволення певної суспільної потреби.

Ми вважаємо, що умови розвитку науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу визначаються форматом (теоретичні, прикладні, фундаментальні, вузькопрофільні, широкоформатні, зовнішній і внутрішній грант) та спрямуванням наукових досліджень (природничо-технічне, гуманітарне), формами, методами і засобами (науково-практичні конференції, веб-нари, відеоконференції, звіти наукових гуртків, статті в друкованих та електронних наукових журналах, через мережеві науково-педагогічні спільноти тощо) популяризації результатів наукових розвідок. Вишівська наука тісно поєднана з освітнім процесом, адже лише так студенти оволодіватимуть не застарілими, а новими знаннями, які є результатом сучасних актуальних дослі-

## СТРУКТУРА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ



джені. Різноматна дослідницька діяльність науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу повинна відбуватись за різним спрямуванням, що створює необхідні умови для її розвитку. Крім того, такі умови впливають на реалізацію спільністю дослідницької, гносеологічної та освітньої функцій. Все це, у свою чергу, створює умови для навчання, заснованого на дослідницькій основі, що забезпечить його прикладну складову, не знижуючи академічного рівня освіти студентів.

На жаль, обсяг статті обмежений, тому далі ми лише окреслимо проблеми визначення ступенів, критеріїв і показників розвитку науково-педагогічної спільності. На наш погляд, критерій вагомості наукових досліджень для визначення ступеня розвитку науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу повинен містити такі показники:

- ступінь складності проведення досліджень;
- обсяг фінансування (внутрішнє, зовнішнє);
- кількість задіяних структурних підрозділів і науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу;
- кількість запрошених до співпраці науковців з інших наукових, науково-освітніх закладів;
- кількість запрошених до співпраці дослідників із-за кордону;
- кількість студентів, які беруть участь у дослідженні.

Для досягнення високих наукових і освітніх результатів діяльності науково-педагогічної спільності вищого навчального закладу її розвитком необхідно управляти. Під поняттям «управління розвитком науково-педагогічної спільності» розуміємо цілеспрямовану діяльність як зовнішньої до спільності управління

ланки, так і внутрішнє самоуправління (управлінського ядра спільності), в основі якої лежить процес відтворення, розвитку спільності в умовах зростання вимог до дослідницьких можливостей її членів, якості їхніх освітніх послуг та вищого навчального закладу як науково-освітньої системи зокрема. Критерій ефективності управління розвитком науково-педагогічної спільності пропонуємо визначати через такі показники:

- зростання наукових шкіл (кількість, територія та значення школи у галузі наук);
- виникнення нових наукових шкіл у традиційних наукових галузях вищого навчального закладу;
- виникнення нових наукових шкіл у інших наукових галузях, які є не традиційними для вищого навчального закладу;
- значущість вишу як освітнього, наукового центру для територіальної громади.

**Висновки.** Таким чином, слід зазначити, що сучасні методики оцінювання наукової результативності вищих навчальних закладів не беруть до уваги обсяг витрат їх власних коштів на дослідження, тобто не враховується науково-дослідна ініціатива вишу. Ми маємо на увазі внутрішні гранти, які сприяли б розвитку не тільки науково-педагогічної спільності, але й заклали основи для трансформації пріоритетів її науково-освітньої діяльності. Ми розуміємо, що існують об'єктивні причини незацікавленості вишу в таких ініціативах. Але, реформування вищої освіти не може відбуватись без інтегрування науки і освіти, без вирішення наукових проблем вищих навчальних закладів. Вишівська наука має стати потужним інноваційним ресурсом розвитку нашої країни.

## ДЖЕРЕЛА

1. Психология : учеб. для вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. — СПб., 2002. — 672 с.
2. Сисоєва С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко. — К. : ВД «ЕКМО», 2011. — 344 с. — С. 79–81, 167–169.
3. Соціологія / Г.В. Осипов, Ю.П. Коваленко, Н.И. Щипанов, Р.Г. Яновский. — М., 1990. — С. 52.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. — 2-е изд. перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.

## REFERENCES

1. Psikhologiya [Psychology]. (2002). Ucheb. dlia vuzov / pod obshch. red. V.N. Druzhinina. SPb., 672 s. (in Russian).
2. Sysoieva S.O. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher Education of Ukraine: Realities of Modern Development]. K., VD «EKMO», 344 s., S. 79–81, 167–169 (in Ukrainian).
3. Sotsiologhiia [Sociology]. (1990). H.V. Osypov, Yu.P. Kovalenko, N.I. Shchypanov, R.H. Yanovskyi. M., S. 52 (in Russian).
4. Kholodnaia M.A. (2002). Psykhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniia [Psychology of Intellect. Paradoxes of Research]. 2-e izd. pererab. i dop. SPb., Piter, 272 s. (in Russian).

**Стеблецкий А.Л.**

### **РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОБЩНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

*В статье определено понятие «научно-педагогическая общность высшего учебного заведения»; основные элементы структуры научно-педагогической общности и ее функции (образовательная, гносеологическая, исследовательская, социальная и др.). Отмечено наличие проблем в исследовании ядра научно-педагогической общности. Охарактеризованы условия, критерии и показатели развития научно-педагогической общности и управления ее развитием.*

**Ключевые слова:** научно-педагогическая общность высшего учебного заведения, структура научно-педагогической общности, развитие научно-педагогической общности, условия развития научно-педагогической общности, управление развитием научно-педагогической общности.

**Anatolii Stebletskyi**

### **DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION'S SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMMUNITY**

*Changes in university community, which have been happening during last decades, have changed the co-operation models of the institution of higher education, along with the peculiarities of scientific and educational activities of leading institutions of higher education. It is difficult to investigate qualities of scientific and pedagogical community, its functions and development directions without understanding the processes related to science and education and to the process of higher qualification professional's genesis.*

*The notion of scientific and pedagogical community of the institution of higher education is defined in the article. The main structural elements of scientific and pedagogical community and its functions (educational, gnosological, inquisitorial, social, etc.) are outlined. The existence of a number of problems in the course of scientific-pedagogical community study is also underlined. Conditions, criteria and development markers of scientific-pedagogical community are characterized.*

*The conditions of scientific-pedagogical community of higher education institution are defined by the format (theoretical, applicative, fundamental, narrow-focused, broad-focused, external and internal grant) and by the focus of scientific research (science, art) and by the forms, methods and means (scientific-practical conferences, webinars, video-conferences, reports, articles in printed and electronic scientific magazines, on-line scientific-pedagogical communities, etc.) of pioneering research results' popularization.*

*The reformation of higher education can not be proceeded without integration of science and education, without resolution of scientific problems. Science activity of higher education institutions has to become an innovative powerful resource of the country's development.*

**Key words:** scientific and pedagogical community of higher education institution, structure of scientific and pedagogical community, development of scientific and pedagogical community, conditions of development of scientific and pedagogical community, management of development of scientific and pedagogical community.

Стаття надійшла до редакції ????

Прийнято до друку ????

# НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 378:005.6]:174

**Д.О. Сопова**

ORCID id 0000-0002-0814-6667

## ФЕНОМЕН АКАДЕМІЧНОЇ ЧЕСНОСТІ У КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито особливості формування академічної чесності в системі вищої освіти. Автором розглянуто морально-етичні засади поняття «академічна чесність» як базису формування системи професійних якостей особистості: вимогливість до самого себе і свого оточення, відповідальність за наслідки своїх дій, чесність. Акцентовано увагу на ролі й значущості академічної чесності у процесі підготовки студентів, здатних ефективно виконувати свої освітні обов'язки в умовах мінливої соціально-економічної ситуації в нашій країні. Висвітлено вплив академічної чесності на якість освіти.*

**Ключові слова:** академічна чесність, ділова характеристика, етичні якості, плагіат, прояви академічної нечесності, професійні обов'язки, університет, цінності студента, чесноти.

© Сопова Д.О., 2017

**Вступ.** Питання академічної чесності є базовим та актуальним для сучасної вищої освіти, науки, культури та мистецтва, особливо у період глобальних змін у нашому соціумі. Останнім часом зростає чисельність вищів, формуються нові типи університетів, і, як наслідок, виникає потреба знайти рівновагу між їх діяльністю на користь суспільства та підприємництвом, між збереженням традицій і прийняттям нововведень, що диктуються реформами в нашій країні. Академічна чесність — полідисциплінарне явище, присутнє в кожному аспекті життя вищого навчального закладу.

Кількість публікацій з питань академічної чесності за останні два роки в Україні збільшилася удвічі порівняно за весь попередній період, що доводить її актуальність для освіти, науки, громади та суспільства. Як освітнє явище питання академічної чесності вивчалося науковцями М. Гриньовою, Н. Гапон, Д. Загірняком, В. Ромакіним, Р. Белановою, О. Траверсе, Т. Ярошенко, А. Сингаївською, О. Цокур, Л. Півневою, Л. Рижак, які в різний час досліджували загальнотеоретичні аспекти формування академічної чесності в європейській освіті (Рижак Л., 2008, с. 28). О. Гужва висвітлює проблему формування академічної етики та грамотності (Гужва О., 2016, с. 10). Ю. Калиновський вивчає

формування академічної чесності як чинник правового виховання студентів (Калиновський Ю., 2012, с. 477). Т. Добко, В. Турчиновський, В. Банись, Т. Фініков досліджують проблему формування академічної чесності як сталої основи розвитку університету (Фініков Т., 2016, с. 9); О. Меньшов, А. Мельниченко, Б. Буяк, А. Артюхов вивчають наслідки академічно-нечесних діянь та правові аспекти боротьби із плагіатом (Фініков Т., 2016, с. 121). Академічна чесність, як кодекс правил поведінки у вищих навчальних закладах, має повноцінно висвітлювати права та обов'язки студентів і вимагає особливої до себе уваги.

У процесі вивчення питання виникли такі проблеми, які раніше не розглядалися. Проведені дослідження засвідчили, що найбільш повним із методологічної точки зору в трактуванні поняття «академічна чесність» є інтерес до наукового поля формування якості в освіті. Сучасна соціокультурна реальність, її суперечливі тенденції і виклики, звернені до особистості, утворили безліч ідей, інновацій, практик. Галузь освіти стала полем зростаючої конкуренції та індивідуалізації активності. У цих умовах головною конкурентною перевагою стає якість. Підвищення якості освіти не можливе без дотримання академічної чесності, яка включає в себе сукупність цінностей і принципів, які розвивають особисту

чесність в оцінюванні, навчанні й викладанні, наукових дослідженнях. Тому поняття «академічна чесність» слід розглядати у контексті якості сучасної вищої освіти.

**Метою статті** є теоретичний аналіз сутності поняття «академічна чесність» у контексті формування якості вищої освіти.

**Завдання статті** полягають у дослідженні теоретичних основ процесу формування академічної чесності.

**Документи, які регламентують питання академічної чесності.** Академічна чесність є регламентом освіти у формуванні професійних компетентностей майбутніх педагогів, що не суперечить Етичному кодексу ученого України (2009), Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016). Особливу увагу проблемі формування етичної компетентності майбутніх педагогів присвячено в проекті Закону України «Про освіту» (2016), який розроблено з урахуванням процесу модернізації. Окремі питання щодо академічної чесності досліджено у просторі формування етики науковця. Академічна чесність впливає на якість освіти, бо базується на системі моральних якостей, які зумовлюють стиль поведінки всіх учасників освітнього процесу, ставлення до різних явищ і процесів у вищій школі.

У рецепціях учених поняття академічної чесності має багатоаспектний характер. Так, М. Рогожа у свої дослідженнях розглядала принцип академічної чесності, сформульований в етичному кодексі Європейського університету — інституту у Флоренції (European University Institute — навчальний заклад вищого університетського рівня і дослідницький центр підготовки фахівців гуманітарного профілю для роботи в структурах Європейського союзу) (Рогожа М., 2016, с. 102). Академічна чесність у цьому документі відображена в таких термінах (чеснотах), як правдивість, довіра, чесність, повага, відповідальність, законність (Морозова М.М., 1993, с. 173). Вона виступає як метапринцип, кожен з параметрів якого визначається відповідними вимогами. Правдивість заснована на вимозі здобувати знання, бути залученим до пошуку істини, інтелектуально чесними у вивченні, навчанні й дослідженні. Довіра задається вимогою формувати атмосферу взаємної довіри шляхом підтримки вільного обміну ідеями та можливістю реалізації свого академічного потенціалу. Чесність ґрунтується на вимогах створення прозорих інституційних норм і процедур, а також налагодження взаємодії між членами академічної спільноти (Aultman L.P., 2009, p. 636).

**Формування академічної чесності в системі вищої освіти.** На сучасному етапі розвитку університетської освіти величезне значення має розвиток академічної чесності на професійному,

особистісному і суб'єкт-суб'єктному рівнях. При цьому ми чудово розуміємо, що лише володіння компетентнісними основами в галузі етики не вирішує проблему розвитку академічної культури вищого навчального закладу. Поле нашого наукового пошуку ми позначили як підготовку до впровадження принципів академічної чесності в єдине освітнє середовище. Академічна чесність — це системоутворювальна характеристика, яка впливає на формування професійних етичних якостей: відповідальність, порядність, справедливість, сумління, довіра, повага.

Якість професіонала визначається рівнем придатності до виконання своїх професійних обов'язків, відповідальним ставленням до роботи та діловою характеристикою. Свобода вибору в навчальному процесі стає найважливішим фактором, що сприяє підвищенню активності студентів під час професійної підготовки. Вона дає їм змогу здійснювати вибір, ставити і реалізовувати цілі, що виходять за межі запропонованих стандартів, оцінювати свою діяльність на основі аналізу, сприяє культивуванню суб'єктивності, органічності, цілісності, відповідальності особистості.

Проблема академічної чесності є однією з найважливіших, що хвилює світову науку. Ера Інтернету забезпечила доступність джерел для наукових досліджень і разом з тим породила негативні фактори в навчальному процесі (Стукало Н.В., 2013, с. 5). Звичайно, йдеться про плагіат. Академічна чесність — синтез якісної, ефективної освіти і формування професіоналізму. Неможливо сформувати кваліфікованого фахівця, якщо він послуговувався у своїй навчальній діяльності плагіатом. Ми маємо віддати шану тим людям, працею яких користується, але не у кожного совість так налаштована. На Заході, якщо виявлено плагіат, незважаючи на становище, статус, посаду, людина звільняється. У цивілізованих країнах так і роблять. Але наш менталітет до цього не доріс — проблема в культурі студентів, які часто не розуміють аморальність і протиправність свого діяння. Ми більш терпимі до таких проявів. Це потрібно використовувати, змінювати стереотипи мислення і поведінки, в тому числі (і особливо) в науці й освіті. Протидія академічній нечесності має бути загальнонаціональною метою. На сьогодні спостерігаємо падіння моральних підвалин суспільства, коли норм суспільної моралі виявляється недостатньо для забезпечення чесного, сумлінного ставлення до здійснюваного виду діяльності та прийнятих зобов'язань (Рижак Л., 2008, с. 35). Необхідність юридично затвердити в нормативних правових актах вимоги академічної чесності не виключає використання регулятивного потенціалу моралі. На відміну від правових норм, які передбачають покарання, насадження моральних



ідеалів здатне забезпечити усвідомлену відмову від ганебних вчинків, обману та лицемірства. Опора на регулятивний потенціал моралі дасть змогу запобігти перетворенню боротьби за академічну чесність на абсурд. При створенні юридичних основ академічної чесності слід виходити з припущення, що всі суб'єкти освітньої діяльності (і ті, яких навчають, і самі викладачі) вважаються порядними (чесними, сумлінними) до того часу, поки належним чином не доведено зворотнє (Калиновський Ю.Ю., 2012, с. 480).

**Науковий дискурс терміна «академічна чесність».** У сучасному академічному дискурсі поняття академічної чесності поступово займає центральне положення, відображаючи загальну тенденцію університетського життя активно апелювати до цінностей та закликати членів академічного спільноти їх дотримуватися (Добко Т., 2008, с. 96).

У науковий дискурс поняття академічної чесності було введено американськими вченими, які активно обговорюють проблематику поняття "academic integrity" (Фініков Т.В., 2016, с. 93). На пострадянському просторі в етичному ключі проблема "integrity" як загальне питання чесності піднімалася на сторінках спеціалізованих видань. Термін перекладався переважно як «чесність», але сама його багатозначність зумовлювала необхідність вказівки англomовного оригіналу в дужках поруч з перекладом. У дослідженні з академічної етики Р. Апрусян дає переклад *integrity* як «сумлінність», хоча раніше цей же термін він перекладає як «чесність» стосовно політики (Апрусян Р., 2004, с. 266). Оксфордський словник роз'яснює значення слова *integrity*: якість бути чесним і мати тверді моральні принципи, моральну прямоту.

Чесноти — це такі моральні якості особистості, які формуються і розвиваються в рамках певної практики. Дослідники етики чеснот розкривають діяльнісний характер моральних якостей: «Беручи участь в практиках, людина розвиває в собі як специфічні особистісні якості, необхідні для досягнення внутрішніх цілей конкретних практик, так і комунікативні якості, необхідні для взаємодії з іншими учасниками, поза якими здійснення практики неможливо» (Артемьева О.В., 2009, с. 434). У рамках практики формується система норм і принципів, які освоюють і розвивають індивіди в процесі діяльності. У світлі цього етичні кодекси являють собою сукупність норм і цінностей у душі етики чеснот. У них академічна чесність виведена основоположним принципом діяльності в академічній практиці.

Академічний плагіат трактується такими термінами як «плагіатування», «плагіат» і «плагіаризм», які за змістом не відрізняються між собою. Дефініція «плагіаризм» походить з англійської мови і означає привласнення чужого інте-

лектуального майна цілком або частинами без посилання на автора. Найбільше негативного, руйнівного впливу через плагіат у сферах освіти та науки. Крадіжка інтелектуального доробку є дуже складним процесом, бо не має матеріальної основи (Рей М.Д., 2003, с. 261).

У процесі глобалізації академічна чесність в університетах світу стає все більш актуальною темою для обговорення. Внаслідок блискавичного розвитку науки в цілому роль академічної чесності є головним атрибутом справедливості у вищих навчальних закладах світу. Будь-який університет з хорошою репутацією повинен якісно політизувати академічну чесність. Ключовий момент цієї політики має полягати у правовій грамотності щодо цього питання, де юридичні аспекти повинні бути чітко вивірені як для успішної роботи викладачів ВНЗ, так і для самих студентів. Більш того, це послужить основою у забезпеченні академічної справедливості з метою розвитку науки. А опрацьовані правові аспекти щодо цього питання зможуть послужити гарантією і синтезом до підходу написання будь-яких наукових проектів. Це дає можливість навчальним закладам підвищити свої рейтинги.

Безперечно, одна з головних цілей навчального процесу в наш час — розвиток мислення студентів, їхньої здатності до рефлексії. На думку В. Ромакіна, необхідно дослідити систему української освіти та здійснити аналіз національної системи етичних норм (Ромакін В., 2002, с. 24). Ю. Калиновський вважає, що ця проблема перебуває за межами освіти і торкається усіх сфер соціального життя (Калиновський Ю., 2012, с. 478). Ми припускаємо, що під час патріотичного піднесення в українському суспільстві студенти дотримуватимуться академічної чесності за умови проведення ґрунтовної роботи з її розвитку та попередження проявів академічної нечесності.

Ю. Калиновський вивчає академічну чесність у контексті юридично-правового виховання студентів та досліджує вплив правил поведінки на формування юридичної свідомості особистості (Калиновський Ю., 2012, с. 480). С. Бортер, А. Люпіна-Вегенер, А. Худзіцка-Чупала, М. Чепига, Н. Гапон (2013) вивчають основи впливу на академічну чесність, діяльність колективу в університетах (Гапон Н., 2013, с. 46).

**Висновки.** Завдяки розвитку суспільної відповідальності у вищій освіті нашої країни та соціумі в цілому, відродженню ідей, які стосуються морально-етичних засад у навчанні, актуалізувалася тема академічної чесності в контексті формування якості вищої освіти. Теоретичний аналіз сутності цього поняття у контексті формування якості вищої освіти довів, що для отримання хороших знань студенти повинні підходити до освітнього процесу з творчої боку. Ті ж, хто вико-

ристовує плагіат, не здатні розвинути творче мислення, адже копіювання чужих праць не сприяє розумовій діяльності. Тому щоб наші студенти отримували міцні знання, ми повинні виховувати в них прагнення до академічної чесності та орієнтувати на творчість. Епоха глобалізації повинна стати для випускників вищих навчальних закладів джерелом нових ідей, нових поглядів. Тільки тоді їх будуть сприймати як компетентних, здатних до конкуренції фахівців. Академічна чесність

є сукупністю характеристик, які контролюють поведінку того, хто здобуває освіту. Плагіат є проявом академічно недоброчесної поведінки.

**Перспективи подальших досліджень** полягають у тому, що проблематику вищезазначеної теми ми розглядатимемо у зв'язку з релігією, противогаю освітніх стандартів та якості освіти, наукової етики та відповідальності за свою роботу, університетських правил та історичних факторів.

## ДЖЕРЕЛА

1. *Апресян Р.Г.* Политическая этика в Канаде / Р.Г. Апресян // Политическая этика: социокультурный контекст. — 2004. — № 24. — С. 256–267.
2. *Артемьева О.В.* Теоретические основы этики добродетели // Философия и этика: сборник научных трудов / О.В. Артемьева. — М.: Альфа-М., 2009. — С. 433–445.
3. Психологічні чинники ставлення до списування у студентів: тези Міжнар. наук.-практ. конф. Львів. нац. ун-ту / наук. ред. Н.П. Гапон, М.П. Петрик. — Львів, 2013. — С. 46–47.
4. *Гужва О.О.* Довідник з академічної доброчесності для школярів: посіб. / О.О. Гужва. — Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2016. — 64 с.
5. *Добко Т.* Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. Університетська автономія / Т. Добко. — К.: Дух і Літера, 2008. — С. 93–102.
6. *Калиновський Ю.Ю.* Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді / Ю.Ю. Калиновський // Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. — К., 2012. — № 63. — С. 477–482.
7. *Морозова М.* Європейський університет — інститут у Флоренції / М. Морозова // Європейський альманах. Історія. Традиція. Культура. — М.: Наука, 1993. — С. 170–174.
8. *Рогожа М.* Академическая честность как этическая проблема / М. Рогожа // Ведомости прикладной этики. — Тюмень, 2016. — № 49. — С. 99–109.
9. *Ромакін В.В.* Академічна чесність у вищій освіті / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. — Миколаїв: Педагогіка. — 2002. — № 7. — Т. 20. — С. 23–28.
10. *Рижак Л.* Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісник Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка. Філософські науки. — Львів, 2008. — Вип. 11. — С. 27–37.
11. *Рей М.* Джонс Академічна корупція в Україні / М. Рей // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. — К.: Таксон, 2003. — С. 261–267.
12. Плагіат у студентських роботах: методи виявлення та запобігання: метод. посіб. / Н.В. Стукало та ін. — Дніпропетровськ. — С. 7–8.
13. *Фініков Т.В.* Академічна чесність як основа сталого розвитку університету: посіб. / Т.В. Фініков. — К.: Таксон, 2016. — 234 с.
14. *Aultman L., Williams-Johnson M., Schutz P.* Boundary Dilemmas in Teacher-Student Relationships: Struggling with “the line” // Teaching and Teacher Education, 2009, no 25 (5), 636–646. — doi: 10.1016/j.tate.2008.10.002
15. Academic Honesty in the Writing of Essays and Other Papers [Electronic resource]. — Carleton College Princeton University, 1990. — Access: [https://apps.carleton.edu/campus/doc/integrity/assets/Academic\\_Integrity\\_Booklet.pdf](https://apps.carleton.edu/campus/doc/integrity/assets/Academic_Integrity_Booklet.pdf)

## REFERENCES

1. *Aprasian R.G.* (2004). Politicheskaja etika v Kanade [Political Ethics in Canada]. Political Ethics: Sociocultural Context, 24, S. 256–267 (in Russian).
2. *Artemieva O.V.* (2009). Teoreticheskie osnovy etiki dobrodeteli. [Theoretical Foundations of Virtue Ethics]. Philosophy and Ethics: collection of scientific papers. M., Alfa-M, s. 443–445 (in Russian).
3. *Gapon N.P.* (2013). Psykhologichni chynnyky stavlennia do spysuvannia u studentiv: tezy Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia Lvivskoho natsionalnoho universytetu [Psychological Factors of Attitude towards Student's Writing]. Abstracts of papers of the International conference Lviv National University. Lviv, s. 46–47 (in Ukrainian).
4. *Ghuzhva O.O.* (2013). Dovidnyk z akademichnoi dobrochesnosti dlia shkolariv: posibnyk [An Academic Integrity Guide for Schoolchildren]. Kharkiv, V.N. Karazin KNU, s. 46 (in Ukrainian).

5. Dobko T. (2008). Akademichna kultura yak neobkhidna peredumova efektyvnogho upravlinnia suchasnym universytetom v umovakh avtonomii [Academic Culture as Necessary Precondition for Effective Management of Modern University in Conditions of Autonomy]. University autonomy. K., Spirit and Letter. s. 93–102 (in Ukrainian).
6. Kalinovskyy Yu.Yu. (2012). Akademichna chesnist yak chynnyk pravovoho vykhovannia studentskoi molodi [Academic Honesty as Factor in Legal Education of Student Youth]. Kyiv. Gilea, Scientific Bulletin, Collection of scientific works, 63, s. 477–482 (in Ukrainian).
7. Morozova M. (1993). Yevropeyskyi universytet — instytut u Florentsii [European University — Institute in Florence]. European almanach. History. Tradition. Culture. M., Science. s. 170–174 (in Ukrainian).
8. Rogozha M. (2016). Akademicheskaiia chesnost kak eticheskaiia problema. [Academic Honesty as Ethical Problem]. Tiumen. Works on Applied Ethics, 49, s. 99–109 (in Russian).
9. Romakin V.V. (2002). Mykolaiv. Akademichna chesnist u vysshii osviti [Academic Honesty in Higher Education]. Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University, Pedagogics, 7, s. 23–28 (in Ukrainian).
10. Ryzhak L. (2008). Yevrointehratsiia vyshchoi osvity Ukrainy: aksiolohichni vymiry [Eurointegration of Higher Education in Ukraine: Axiological Dimension]. Proceedings of the Lviv Ivan Franko National University. Philosophical Sciences, 11, s. 27–37 (in Ukrainian).
11. Ray M.J. (2003). Akademichna koruptsiia v Ukraini [Academic Corruption in Ukraine] / M.J. Ray // Transparency and Corruption in the Higher Education System of Ukraine. Kyiv, Takson. s. 261–267 (in Ukrainian).
12. Stukalo N.V. (2013). Plahiat u studentskykh robotakh: metody vyivlennia ta zapobihannia. Metodychnyi posibnyk [Plagiarism in Student Work: methods of detection and prevention]. Dnipropetrovsk. s. 7–8 (in Ukrainian).
13. Finikov T.V. (2016). Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu: posibnyk [Academic Honesty as Basis for Sustainable Development of University: manual]. K., Tucson, 234 s. (in Ukrainian).
14. Aultman L., Williams-Johnson M., Schutz P. (2009). Boundary Dilemmas in Teacher-Student Relationships: Struggling with “the line”. Teaching and Teacher Education, 25 (5), p. 636–646. doi: 10.1016/j.tate.2008.10.002.
15. Academic Honesty in the Writing of Essays and Other Papers (2009). Carleton College Princeton University. [https://apps.carleton.edu/campus/doc/integrity/assets/Academic\\_Integrity\\_Booklet.pdf](https://apps.carleton.edu/campus/doc/integrity/assets/Academic_Integrity_Booklet.pdf)

**Сопова Д.О.**

### **ФЕНОМЕН АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЧЕСТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье раскрываются особенности формирования академической честности в системе высшего образования. Автором рассматриваются морально-этические основы понятия «академическая честность» как базиса формирования системы профессиональных качеств личности: требовательность к самому себе и своему окружению, ответственность за последствия своих действий, честность. Акцентируется внимание на роли и значимости академической честности в процессе подготовки студентов, способных эффективно выполнять свои образовательные обязанности в условиях меняющейся социально-экономической ситуации в нашей стране. Освещается влияние академической честности на качество образования.*

**Ключевые слова:** академическая честность, деловая характеристика, добродетели, нравственные качества, образование, плагиат, проявления академической нечестности, профессиональные обязанности, университет, ценности студента.

**Dana Sorova**

### **PHENOMENON OF ACADEMIC INTEGRITY IN CONTEXT OF MODERN HIGHER EDUCATION QUALITY**

*The article reveals the peculiarities of academic integrity development in higher education system. The author examines the educational, moral and ethical principles of the term «academic integrity», which affects the high professional skills, based on such qualities as demanding for themselves and their environment, responsibility for the consequences of their actions, integrity. The emphasis is on the educational values of this term in higher education institutions, for example, academic integrity becomes especially relevant in the process of preparing students able for effectively carry out their educational duties in a changing of socio-economical situation in our country. The academic integrity influences the educational process and the definition of the education content at the present time are highlighted in the article.*

*The theoretical analysis of the term of «academic integrity» essence in the educational context has shown that in order to obtain good knowledge, students should approach the educational process in creative way. Those*

*who use plagiarism can not develop themselves in this way, because copying other people's works is not useful for mental activity. Therefore, in order for our students to have good knowledge, we should educate them in the academic integrity pursuit and orientation towards creativity. The age of globalization should become a source of new ideas for higher education institutions graduates. As a result, they will be perceived as competent, capable for specialist's competition. Due to the lack of the problem research, the development of public responsibility in higher education in our country and in all society, and the revival of ideas, that are concerning of moral and ethical principles in education, the topic of academic integrity has been updated in the educational context. The prospects for further research are that we will consider issues in relation to religion, the balance of educational standards and the quality of education, scientific ethics and responsibility for their work, university rules and historical factors.*

**Key words:** *academic integrity, business characteristics, cases of academic dishonesty, ethical qualities, education, plagiarism, professional duties, student's values, university, virtues.*

*Стаття надійшла до редакції 23.10.2017*

*Прийнято до друку 15.09.2017 р.*